



Филиал МГУ имени М.В.Ломоносова
в г. Ереване

Журнал входит в список
периодических изданий ВАК РА

ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Գիտամեթոդական հանդես

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES

Scientific Methodological Journal

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

14 (18)

ԵՐԵՎԱՆ 2024

ЕРЕВАН 2024

YEREVAN 2024

*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 Univer-
sity M.V. Lomonosov in Yerevan*

«ՈՒՌՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԻՐՆԵՐԸ» գիտամեթոդական հան-
դեսի առաքելությունը ՀՀ-ում ռուսագիտության՝ որպես լեզվաբանության ճյուղի
մասսայականացումն է, ռուսաց լեզվի ուսումնասիրման նկատմամբ հետաքրքրու-
թյուն առաջացնելը, օտարերկրյա հետազոտողների ուշադրությունը հայ գիտնա-
կանների մշակումներին հրավիրելը, դրանով իսկ հայ ռուսագիտության մասսա-
յականացումն է, համատեղ ծրագրերի, դրամաշնորհների մշակման հնարավորու-
թյան 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, №14
(18). / Глав. ред. Саркисян И.Р.; сост.: Акопян А.С. – Ереван: Изд-во МГУ, 2024. – 324 с.

ISSN 1829-4820

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



 ORCID: 0000-0002-4377-1601

 ORCID: 0000-0001-9263-6791

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

ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԱՆՐԵՍ
«ՈՌՌՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ 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. Բրյուսովի անվ. Պետական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր, Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, ORCID:  0000-0002-4377-1601 – innasargsyan@gmail.com

ՊԱՏԱՍԽԱՆԱՏՈՒ ՔԱՐՏՈՒՂԱՐ

ՍՈՂՈՍՈՆՅԱՆ Մ.Ռ. – Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Ար. Ղարիբյանի անվան հայոց լեզվի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի հայագիտության ամբիոնի դասախոս, Մոսկվայի Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան պետական համալսարանի Երևանի մասնաճյուղին կից Ա.Հ. Երիցյանի անվան վարժարանի հայոց լեզվի և գրականության մասնագետ – manushaksoghomyan@yandex.com

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈՒԵԳԻՍ

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

ԱՄԻՐԽԱՆՅԱՆ Ա.Ս. – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի արտասահմանյան գրականության ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, ORCID: [id 0000-0003-2810-2052](https://orcid.org/0000-0003-2810-2052) – amirkhanyananahit03@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 պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ORCID: [id 0000-0003-2843-0961](https://orcid.org/0000-0003-2843-0961) – lilit.brutian@gmail.com

ԳԱԶԱՐՈՎԱ Դ.Յու. – Երևանի պետական համալսարանի Ռուս բանասիրության ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ – dgazarova@ysu.am


ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Վ.Հ. – Հայ-Ռուսական 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 վարիչ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – ruzangrdzelyan@gmail.com

ԴԻՄԱՐՄՎԻ Մ.Յա. – Ա.Ի. Հերցենի անվ. Ռուսաստանի պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր; Ռուսաստանի գիտությունների ակադեմիայի լեզվաբանական հետազոտությունների ինստիտուտի ավագ գիտաշխատող, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ORCID: [id 0000-0002-1796-7686](https://orcid.org/0000-0002-1796-7686) – dym2005@list.ru


ԴՈՐՐՈՄՎԼՈՆՄՎԱՅԱ Տ.Գ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի լեզվաբանության, թարգմանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, ORCID: [id 0000-0003-2166-8301](https://orcid.org/0000-0003-2166-8301) – tatdobro@mail.ru

ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ Գ.Վ. – Վ. Բրյուսովի անվ. Պետական համալսարանի անգլերեն լեզվի ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – gyeghiazaryan@hotmail.com


ԵՖՐԵՍՈՎ Վ.Ա. – Ռուսաստանի գիտությունների ակադեմիայի լեզվաբանական հետազոտությունների ինստիտուտի առաջատար գիտաշխատող, բանասիրական գիտությունների դոկտոր (Մանկտ-Պետերբուրգ), ORCID:  0000-0002-0247-706X – valef@mail.ru


ԹԼԵՈՒԲԵՎՈՎԱ Բ.Թ. – Տեխնոլոգիայի, տնտեսագիտության և հանրակրթական առարկաների ամբիոնի պրոֆեսոր, Ալմաթիի հումանիտար-տնտեսագիտական համալսարանի «Միմբատ» դիզայնի և տեխնոլոգիայի ինստիտուտի պրոռեկտոր, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, պրոֆեսոր; ORCID:  0000-0001-5186-3437 – biko.1972@mail.ru


ԼԵՎԻՑՅԻ 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

ԿԱՐԱՍԻԿ Վ.Ի. – Ա.Ս. Պուշկինի անվ. Ռուսաց լեզվի պետական ինստիտուտի ընդհանուր և ռուսաց լեզվաբանության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ORCID:  0000-0001-8306-5317 – vkarasik@yandex.ru

ԿՈՍՏԱ Պ. – Պոտսդամի համալսարանի Փիլիսոփայության ֆակուլտետի սլավոնական լեզուների և գրականության ինստիտուտի սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի պրոֆեսոր, Հայ-ռուսական համալսարանի honoris causa պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր հաբիլ – peter.kosta@uni-potsdam.de

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Վ. – Երևանի պետական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր; ORCID:  0009-0008-1609-5485 – anush.hakobyan@ysu.am

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Կ.Ս. – Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, պրոֆեսորի պաշտոնակատար, ORCID:  0000-0002-4933-2933 – karen.hakobyan@rau.am


ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Հ.Ժ. – Երևանի պետական համալսարանի համաշխարհային պատմության ամբիոնի պրոֆեսոր, պատմական գիտությունների դոկտոր (ՌԴ, ՀՀ), պրոֆեսոր, ORCID:  0000-0003-3746-9657 – hakobinna@rambler.ru

ՀՈՎՀԱՆՆԻՄՅԱՆ 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

ՄԻՂՈՍՆԱՎՄԻ 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

ՄԻՔՍՅԵԼՅԱՆ Ա.Կ. – Մեհրաբյանի անվան բժշկական քոլեջի պրոֆեսոր, Մեհրաբյանի անվան բժշկական քոլեջի պրակտիկայի կազմակերպման, աշխատանքի տեղավորման, արտաքին կապերի միջազգայնացման կենտրոնի ղեկավար, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ORCID:  0000-0001-9998-1395 – armenmikaelyan1957@gmail.com

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

ՄՈՎԼԵՅՈՎԱ Ի.Վ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի ազգային գրականությունների և մշակույթների համեմատական ուսումնասիրման պրոֆեսոր, մշակութաբանության դոցենտ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, ORCID:  0000-0002-2062-4756 – irvasmok@mail.ru

ՆՈՎԻԿՈՎԱ Ն.Ս. – Ռուսաստանի Ազգերի բարեկամության համալսարանի (РГУДН) Ռուսաց լեզվի ինստիտուտի № 4 Ռուսաց լեզվի ամբիոնի

դոցենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (Մոսկվա),
ORCID: [id 0000-0003-2397-1814](https://orcid.org/0000-0003-2397-1814) – novikova-ns@rydn.ru

ՊԼՈՒՆԳՅԱՆ Վ.Ա. – ՌԴ գիտությունների ակադեմիայի ակադեմիկոս, Ռուսաստանի գիտությունների ակադեմիայի Վ.Վ. Վինոգրադովի անվ. Ռուսաց լեզվի ինստիտուտի փոխտնօրեն, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ORCID: [id 0000-0002-2393-1399](https://orcid.org/0000-0002-2393-1399) – plungian@gmail.com

ՄԱՐԳՍՅԱՆ Ա.Գ. – Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի դոցենտ, ՀՌՀ վաստակավոր պրոֆեսոր, Ռուսագետների հայկական ասոցիացիայի գործադիր քարտուղար, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ORCID: [id 0009-0004-7866-8745](https://orcid.org/0009-0004-7866-8745) – arshak.sargsyan@rau.am

ՏՍՏԿԱԼՈՆ Ն.Ի. – Հայ-Ռուսական համալսարանի բանասիրության և միջմշակութային հաղորդակցության ինստիտուտի տնօրեն, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – ninatatkal@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

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

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

ՏԵՆԻԿՍՎԱՆ ԽՄԲԱԳԻՐ

ՀԱԿՈՒՅԱՆ Ա.Ս. – Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս, Մեհրաբյանի անվ. բժշկական համալսարանի դոցենտ, Նյարդաբանության միջազգային ակադեմիայի (ՆՄԱ, ՀՀ) իսկական անդամ (ակադեմիկոս): ORCID: [id 0000-0001-9263-6791](https://orcid.org/0000-0001-9263-6791) – AAS-1979@yandex.ru, armen.hakobyan@rau.am

ՍՐԲԱԳՐԻՉՆԵՐ՝

ՀԱԿՈՔՅԱՆ Ա.Ս. (ռուսերեն), **ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Հ.Ժ.** (հայերեն),
ՍՈՒՐԱԴՅԱՆ Կ.Գ. (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 языка Государственного университета им. В.Я. Брюсова; профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ), ORCID:  0000-0002-4377-1601 – innasargsyam@gmail.com


ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ


СОГОМОНЯН М.Р. – Кандидат филологических наук, доцент кафедры армянского языка и методики его преподавания имени Ар. Гарибяна Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна; преподаватель кафедры арменоведения государственного университета имени В. Брюсова, преподаватель кафедры армянского языка и литературы лицея имени А.А. Ерицяна при Филиале Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в Ереване – manushaksoghomonian@yandex.com


РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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


АКОПЯН А.В. – доцент кафедры русского языка Ереванского государственного университета, доктор филологических наук, профессор; ORCID:  0009-0008-1609-5485 – anush.hakobyan@ysu.am

АКОПЯН К.С. – Зав. кафедрой русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ), кандидат филологических наук, доцент; профессор, ORCID:  0000-0002-4933-2933 – karen.hakobyan@rau.am

АМИРХАНИЯН А.М. – Доцент кафедры зарубежной литературы Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат филологических наук, ORCID:  0000-0003-2810-2052 – amirkhanyananahit03@aspu.am

АРУТЮНЯН А.Ж. – Профессор кафедры Всемирной истории Ереванского государственного университета, доктор исторических наук (РФ, РА), профессор; ORCID:  0000-0003-3746-9657 – hakobinna@rambler.ru


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. – Профессор кафедры русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук, профессор; ORCID:  0000-0003-2843-0961 – lilit.brutian@gmail.com

ГАЗАРОВА Д.Ю. – Декан факультета русской филологии Ереванского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент – dgazarova@ysu.am


ГРДЗЕЛЯН Р.Р. – Зав. кафедрой 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; ORCID:  0000-0003-2166-8301 – tatdobro@mail.ru

ДЫМАРСКИЙ М.Я. – профессор кафедры русского языка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; ст. научный сотрудник Института лингвистических исследований Российской академии наук, доктор филологических наук, профессор; ORCID:  0000-0002-1796-7686 – dym2005@list.ru

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

ЕФРЕМОВ В.А. – Ведущий научный сотрудник Института лингвистических исследований РАН, доктор филологических наук (Санкт-Петербург); ORCID:  0000-0002-0247-706X – valef@mail.ru


КАРАСИК В.И. – Профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, доктор филологических наук, профессор; ORCID:  0000-0001-8306-5317 – vkarasik@yandex.ru

КОСТА П. – профессор кафедры славянского языкознания Института славянских языков и литератур философского факультета Потсдамского университета; профессор honoris causa Российско-Армянского университета, доктор филологических наук, профессор хабил – peter.kosta@uni-potsdam.de


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 – manukyanyarina04@aspu.am


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

МИКАЕЛЯН А.К. – Профессор Медицинского колледжа имени Меграбяна, руководитель центра международных связей, организации практики и трудоустройства Медицинского колледжа имени Меграбяна, кандидат филологических наук, доцент; ORCID:  0000-0001-9998-1395 – armenmikaelyan1957@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; ORCID:  0000-0002-2062-4756 – 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

НОВИКОВА Н.С. – Доцент кафедры русского языка №4 Института русского языка РУДН, кандидат филологических наук, доцент (Москва); ORCID:  0000-0003-2397-1814 – novikova-ns@rydn.ru

ОГАНЕСЯН К.А. – Ассистент кафедры русского языка для гуманитарных факультетов Ереванского государственного университета (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

ПЛУНГЯН В.А. – Академик Российской академии наук, зам. директора Института русского языка им. В.В. Виноградова Российской академии наук, доктор филологических наук, профессор; ORCID:  0000-0002-2393-1399 – plungian@gmail.com

САРКИСЯН А.Г. – Доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета, заслуженный профессор РАУ, Исполнительный секретарь Армянской ассоциации русистов, кандидат филологических наук, доцент; ORCID:  0009-0004-7866-8745 – arshak.sargsyan@rau.am

ТАТКАЛО Н.И. – Директор Института филологии и межкультурной коммуникации РАУ, 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

ТЛЕУБЕКОВА Б.Т. – Профессор кафедры технологии, экономики и общеобразовательных дисциплин; Проректор Института дизайна и технологии «Сымбат» Алматинского гуманитарно-экономического университета (Алматы), кандидат филологических наук, профессор; ORCID:  0000-0001-5186-3437 – biko.1972@mail.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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

АКОПЯН А.С. – Ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); доцент

Медицинского института имени Меграбяна; Действительный член (академик) Международной Академии Нейронаук (МАН, РА). ORCID:  0000-0001-9263-6791 – armen.hakobyan@rau.am, AAS-1979@yandex.ru

КОРРЕКТОРЫ

АКОПЯН А.С. (русский язык); **АРУТЮНЯН А.Ж.** (армянский язык);
МУРАДЯН К.Г. (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 Language at the State University after V. Brusov; Professor at the Department of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU), ORCID:  0000-0002-4377-1601 – innasargsyan@gmail.com

RESPONSIBLE SECRETARY

SOGHOMONYAN M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Armenian Language and Teaching Methods after Ar. Gharibyan of Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University; lecturer of the Department of Armenian Studies of V. Bryusov State University, lecturer of the Department of Armenian Language and Literature of the A.A. Yeritsyan Lyceum at the Branch of Lomonosov Moscow State University in Yerevan – manushaksoghomonian@yandex.com

EDITORIAL BOARD

ABRAHAMYAN K. – Professor of the Department of Linguistics and Theory of Communication at the State University after V. Brusov, Doctor of Sciences (Philology), Professor – kabrahamyan15@yahoo.com


AMIRKHANYAN A. – Associate Professor at the Department of Foreign Literature, Khachatur Abovyan ASPU, Candidate of Sciences (Philology), ORCID:  0000-0003-2810-2052 – amirkhanyananahit03@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. – Professor at the Department of Russian Linguistics, Typology and Cross-cultural Communication, Yerevan State University, Doctor of Sciences (Philology), Professor; ORCID:  0000-0003-2843-0961 –

lilit.brutian@gmail.com

COSTA P. – Professor of the Department of Slavic Linguistics of the Institute of Slavic Languages and Literatures of the Faculty of Philosophy of the University of Potsdam; Professor honoris causa of the Russian-Armenian University, Doctor of Sciences (Philology), Habil Professor – peter.kosta@uni-potsdam.de

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; ORCID:  0000-0003-2166-8301 – tatdobro@mail.ru


DYMARSKY M. – Professor of the Russian Language Department of the Herzen Russian State Pedagogical University; Senior Researcher at the Institute of Linguistic Research of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Sciences (Philology), Professor; ORCID:  0000-0002-1796-7686 – dym2005@list.ru


EFREMOV V. – Leading Researcher at the Institute of Linguistic Research of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Sciences (Philology), (Saint Petersburg); ORCID:  0000-0002-0247-706X – valef@mail.ru

GAZAROVA D. – Dean of the Faculty of Russian Philology of Yerevan State University, PhD of Philological Sciences, Associate Professor – dgazarova@ysu.am


GRDZELYAN R. – Head of 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 A. – Doctor of Sciences in Philology, Professor of Linguistics, Associate Professor of the Department of Russian Language, Faculty of Russian Philology, Yerevan State University; ORCID:  0009-0008-1609-5485 – anush.hakobyan@ysu.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; ORCID:  0000-0002-4933-2933 – karen.hakobyan@rau.am

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

ORCID:  0000-0003-3746-9657 – 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

KARASIK V. – Professor of the Department of General and Russian Linguistics of the Pushkin State Institute of the Russian Language, Doctor of Sciences (Philology), Professor; ORCID:  0000-0001-8306-5317 – vkarasik@yandex.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

MIKAYELYAN A. – Professor of Medical College after Mehrabyan, the Head of Foreign Relations, Practice Organization, Job Placement Center of the Medical College after Mehrabyan, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor; ORCID:  0000-0001-9998-1395 – armenmikaelyan1957@gmail.com


MILOSLAVSKY I. – Head of the Department of Comparative Analysis of Languages 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; ORCID:  0000-0002-2062-4756 – irvasmok@mail.ru

NOVIKOVA N. – Associate Professor at the Department № 4 of Russian Language of the Institute of Russian Language of the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Moscow); ORCID:  0000-0003-2397-1814 – novikova-ns@rydn.ru


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

PLUNGYAN V. – Academician of the Russian Academy of Sciences, Deputy Director of the Vinogradov Institute of the Russian Language of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Sciences (Philology), Professor; ORCID:  0000-0002-2393-1399 – plungian@gmail.com

SARGSYAN A. – Associate Professor of the Department of Russian Language and Professional Communication of the Russian-Armenian University, Honored Professor of the RAU, Executive Secretary of the Armenian Association of Russian Studies, PhD of Philological Sciences, Associate Professor, ORCID:  0009-0004-7866-8745 – arshak.sargsyan@rau.am

TATKALO N. – Director of the Institute of Philology and Intercultural Communication of the Russian-Armenian University (RAU), Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor – ninatatkal@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

TLEUBEKOVA B. – Professor of the Department of Technology, Economics and General Educational Disciplines; Vice-Rector of the Symbat Institute of Design and Technology, Almaty Humanitarian and Economic University (Almaty), Candidate of Philological Sciences, Professor; ORCID:  0000-0001-5186-3437 – biko.1972@mail.ru

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

YEGHIAZARYAN G. – Head of the Department of English Language at the State University after V. Brusov, 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; Full Member (Academician) of the International Academy of Neuroscience (IAN, RA). ORCID:  0000-0001-9263-6791 – armen.hakobyan@rau.am, AAS-1979@yandex.ru

CORRECTORS

HAKOBYAN A. (Russian), **HARUTYUNYAN H.** (Armenian),
MURADYAN CH. (English)

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Բովանդակություն	19
Оглавление	22
Contents	25

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Բրուտյան Լ.Գ. Երեխաների հարցական խոսույթը ստուգաբանության վերաբերյալ.....	27
Վարդանյան Ա.Գ. Գեղարվեստական խոսույթի լեզվաձևանաչողական վերլուծություն.....	38
Մխիթարյան Ս.Մ. Մոցիալական ցանցում ռուսալեզու զովագրի առանձնահատկությունները.....	47

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Ավետյան Վ.Լ. ՌՕԼ-ի դասի ձևավորումը Flipped Class-ի մեթոդով (ՀՀ ՊՆ Վ. Սարգսյանի անվան Ռազմական ակադեմիայի մարշալ Ա. Խանփերյանցի անվան ռազմաօդային ուժերի ինստիտուտի կուրսանտների ուսուցման օրինակով).....	63
Անտոնյան Գ.Ա. Կոմունիկեմաների միջոցով ՌՕԼ-ի ուսուցումը ՀՀ քոլեջներում.....	81
Միդոյան Մ.Ա. Հայկական դպրոցներում ապակառուցողական ներգործության բայերով ռուսերեն դարձվածաբանական միավորների ուսուցումը՝ մշակութային-ազգային առանձնահատկությունների տեսանկյունից.....	95
Հովակիմյան Մ.Զ. Կրթության համակարգի և ժամանակակից ուսուցման միջոցների զարգացման փոխկապվածությունը.....	102
Պողոսյան Լ.Մ. Ռազմական բուհում ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման նորարարական մեթոդների և տեխնոլոգիաների օգտագործման փորձից.....	120
Սարգսյան Բ.Ռ., Հան Մինջիե. Մասնագիտորեն կողմնորոշված ուսուցում համեմատական տիպաբանություն մեթոդական հայեցակարգում.....	145

Տեր-Սարգսյան Լ.Ա. Ուսումնական թարգմանության կիրառումը օտար լեզվով երկխոսություններով հաղորդակցվելու ուսուցանելու ընթացքում	157
---	-----

ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՏԻՊԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Նաղիբյան Դ.Ա. Չինարեն և ռուսերեն լեզուներում պասիվի արտահայտման որոշ տիպաբանական առանձնահատկությունների մասին տրանսպոզիցիոն գոտիների նույնականացման համատեքստում	173
---	-----

ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

Աթանեսյան Ա.Ս. Դարձվածքները Մ.Ե. Սալտիկով-Շչեդրինի հերոսների խոսքում և դրանց հայերեն թարգմանությունները	181
Հովհաննիսյան Թ.Ա. «Թարգմանչի կեղծ ընկերների» մասին (թուրքական լեզուներից ռուսերեն և հայերեն փոխառությունների օրինակով)	192

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Բեսպանա Կ.Ա., Տլեուբեկովա Բ.Թ. Փոքր արձակի տեսությունը ժամանակակից գրականագիտության տեսության մեջ	203
Պոլոբովա Ի.Վ., Գերշանովա Ա.Ֆ. Մեկնաբանական միջտեքստային մոտեցում գրական տեքստին՝ որպես ընթերցողի գիտակցության սահմանները ընդլայնելու միջոց	213
Տլեուբեկովա Բ.Թ. Հեղինակի անհատականության հայեցակարգը գեղարվեստական ստեղծագործության մեջ	222

ՄԵՐ ՀՅՈՒՐՆ Է

Ասատրյան Մ.Պ. Աշակերտների սոցիալական պատասխանատվության կարողությունների ձևավորումն օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում	230
Գյուրջիսյան Ա.Դ. Ֆրանսերենի խոսակցական ոճի դարձվածային միավորների ուսուցման ռազմավարությունը	243
Եսայան Մ.Ս. Լեզվի և բովանդակության ինտեգրված ուսուցում /clil/ տեխնիկական /stem/ ֆակուլտետների շրջանակներում	259

Ղազարյան Ս.Է. Վերճանաչողական ռազմավարությունների կիրառումը ուսանողների բազմալեզու կարողունակությունների զարգացման գործընթացում.....	269
Մադաթյան Լ.Գ. Ժամանակի անուղղակի արտահայտման ձևերը բրիտանական և հայկական ժողովրդական հեքիաթներում.....	279
Մուրադյան Ք.Հ., Հան Մինջիե. Չինարենի ուսուցման նորարարական մեթոդները Հայաստանում.....	294

ԼՐԱՏՎԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ

Բրուտյան Լ.Գ. Վ.Կ. Խարչենկոյի «Խոսք և միտք: մեկ քայլ առաջ» մենագրության մասին գրախոսություն (Մոսկվա՝ «ИИФРА–М.» հրատ., 2024թ.: – 219 էջ).....	304
Գազարովա Դ.Յու. Լեզվաբանական և հաղորդակցական հմտությունների ձևավորումը ռուսերենի ուղղագրության ուսուցման գործընթացում	312

ОГЛАВЛЕНИЕ

Բովանդակություն	19
Оглавление	22
Contents	25

ЛИНГВИСТИКА

Брутян Л.Г. Детский вопросительный дискурс об этимологии.....	27
Варданян А.Г. Лингвокогнитивный анализ художественного дискурса.....	38
Мхитарян С.М. Особенности русскоязычной рекламы в социальной сети.....	47

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Аведян В.Л. Дизайн урока РКИ по методике Flipped Class (на примере обучения курсантов института военно-воздушных сил им. маршала А. Ханферянца военной академии им. В. Саргсяна МО РА).....	63
Антонян Г.А. Обучение РКИ с использованием коммуникем в колледжах РА.....	81
Мидоян М.А. Обучение русским фразеологизмам с глаголами деструктивного воздействия в армянских школах с учетом культурно-национальных особенностей.....	95
Овакимян М.З. Взаимосвязь развития системы образования и современных средств обучения.....	102
Погосян Л.М. Из опыта использования инновационных методов и технологий обучения русскому языку как иностранному в вузе военного профиля.....	120
Саркисян И.Р., Хан Минджие. Сопоставительная типология русского и китайского языков в методической концепции профессионально ориентированного обучения.....	145
Тер-Саркисян Л.А. Учебный перевод в обучении диалогической речи на иностранном языке.....	157

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

Надирян Д.А. О некоторых типологических особенностях выражения пассива в китайском и русском языках	
--	--

в контексте выявления зон транспозиции.....	173
---	-----

ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

Атанесян А.С. Фразеологизмы в речи героев М.Е. Салтыкова-Щедрина и их передача в армянских переводах.....	181
Оганисян Т.А. О «ложных друзьях переводчика» (на примере заимствований из тюркских языков в русский и армянский языки).....	192

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Беспасева К.А., Тлеубекова Б.Т. Теория малой прозы в современном литературоведении	203
Приорова И.В., Гершанова А.Ф. Интертекстуальный подход к интерпретации художественного текста как способ расширения границ сознания читателя	213
Тлеубекова Б.Т. Концепция личности автора в художественном произведении	222

ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

Асатрян С.П. Формирование навыков социальной ответственности учащихся в процессе изучения иностраннных языков	230
Гюрджинян А.Д. Стратегия преподавания фразеологических единиц разговорного стиля французского языка	243
Есяян М.С. Имплементация подхода предметно-языкового интегрированного обучения /Clil/ на научно-технических факультетах /Stem/	259
Казарян С.Э. Использование метакогнитивных стратегий в развитии многоязычной компетенции студентов	269
Мадатян Л.Г. Косвенные проявления времени в английских и армянских народных сказках	279
Мурадян К.Г., Хан Минжие Инновационные методы изучения китайского языка в армянской аудитории	294

ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЛОК

Брутян Л.Г. Рецензия на монографию В.К. Харченко «Слово и мысль. На один шаг вперед» (М.: Изд-во ИНФРА – М., 2024. – 219 с.).....	304
Газарова Д.Ю. Формирование лингвистической и коммуникативной компетенций при обучении русской орфографии.....	312

CONTENTS

Բովանդակություն	19
Оглавление	22
Contents	25

LINGUISTICS

Brutian L. Children’s Questioning Discourse on Etymology	27
Vardanyan A. Linguocognitive analysis of Artistic discourse	38
Mkhitaryan S. Features of Russian-Language Advertising on the Social Network	47

TEACHING METHODOLOGY

Avedyan V. The design of the RFL lesson according to the Flipped Class method (using the example of training cadets of the Institute of the Air Force Institute after A. Khanferyants of the Military Academy after V. Sargsyan MoD RA).....	63
Antonyan G. Teaching RFL using communicemas in Colleges of the Republic of Armenia	81
Midoyan M. Teaching Russian phraseological units with verbs of destructive influence in Armenian Schools, taking into Account Cultural and National Characteristics	95
Ovakimyan M. The relationship between the Development of Educational System and Modern Teaching Tools	102
Poghosyan L. From the experience of using innovative methods and technologies of teaching Russian as a Foreign Language in a Military University	120
Sargsyan I., Khan Minjie. Comparative Typology in the Methodological Concept professionally oriented training.....	145
Ter-Sargsyan L. Translations for training in the Course of Teaching a Dialogue Speech in a Foreign Language.....	157

COMPETITIVE TYPOLOGY

Nadiryan D. On some typological features of passive expression in Chinese and Russian languages in the context of identifying zones of transposition	173
---	-----

TRANSLATION THEORY

Atanesyan A. Phraseological units in the speech of M.Ye. Saltykov-Shchedrin's heroes and their rendering in Armenian translations	181
Hovhannisyan T. About «False friends of the translator» (on the example of borrowings from Turkic languages into Russian and Armenian)	192

LITERATURE STUDIES

Bespayeva K., Tleubekova B. Theory of short prose in contemporary literary studies	203
Priorova I., Gershanova A. Intertextual approach to the interpretation of art text as a method for expanding the boundaries of readers' consciousness.....	213
Tleubekova B. A work of fiction author's identity concepts.....	222

OUR GUESTS

Asatryan S. Formation of pupils' social responsibility skills in the process of teaching Foreign Languages	230
Gyurjinyan A. The strategy of teaching phraseological units of the conversational style in French.....	243
Yesayan M. Implementing content and language integrated learning /CLIL/ approach at scientific and technical faculties /STEM/	259
Ghazaryan S. Use of metacognitive strategies in developing students' plurilingual competence.....	269
Madatyan L. Indirect manifestations of time in British and Armenian folk tales.....	279
Muradyan Ch., Khan Minjie. Innovative methods of learning Chinese in the Armenian audience	294

INFO SECTION

Brutian L. Review of the Monograph «Word and Mind. One step ahead» By W. Kharchenko (Moscow: «ИИФРА – М.» Publishing House, 2024. – 219p.).....	304
Gazarova D. Formation of Linguistic and Communication skills when learning Russian spelling.....	312

ЛИНГВИСТИКА

ДЕТСКИЙ ВОПРОСИТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС ОБ ЭТИМОЛОГИИ

Лилит Георгиевна Брутян

 **ORCID:** [0000-0003-2843-0961](https://orcid.org/0000-0003-2843-0961)

lilit.brutian@gmail.com, lilit.brutian@ysu.am

Д.ф.н., профессор,

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

АННОТАЦИЯ

Анализируются детские вопросы, касающиеся этимологии. Данная группа вопросительных высказываний исследуется под углом зрения их функционирования в спонтанном дискурсе, выявления структуры и моделей, характера вопросов по познавательной функции, а также корреляция между последним и тематикой. Показывается, что в данной группе доминируют уточняющие вопросы по фонетическому сходству, что доказывает самостоятельность и подтверждаемую статистически активность детского мышления и мировосприятия.

Ключевые слова: вопросительный дискурс, восполняющие и уточняющие вопросы, познавательная функция, структура, фонетическое сходство, характер детских вопросов, этимология.

«Всякое знание проходит через вопрос»

Гадамер

«Вопрос – это действительно во всех отношениях наилучший и самый первый у людей способ исследования...»

Платон

Настоящая статья, написанная в рамках нашего более глобального исследования детских вопросов на самые разные темы, посвящена анализу вопросительных дискурсов, касающихся этимологии. К.И. Чуковский, блестящий исследователь детской речи, совершенно справедливо писал о «жгучей потребности малолетнего разума во что бы то ни стало осмыслить окружающий мир и установить между отдельными явлениями жизни те прочные причинные связи, которые ребенок стремится подметить с самого раннего возраста» [3: 168]. А.Ж. Пиаже утверждал: «Изучение спонтанных детских вопросов – лучшее введение в логику ребенка» [1: 13].

Материалом для анализа послужили вопросительные дискурсы, извлеченные методом сплошной выборки из «Корпуса детских высказываний» доктора филологических наук, профессора В.К. Харченко [2], представляющего собой уникальный свод высказываний одних и тех же детей, двух внуков автора, зафиксированных по горячим следам на протяжении семи лет.

Как показывает материал, дети уже в раннем возрасте интересуются этимологией слов. Приведем примеры:

N1. «Почему говорят «пряник»?» (Лев 3г., 5м.)

Вопрос простой структуры, восполняющий.

N2. «А почему в спинозавре слышится “спина” ... “Спи” слышится?» (Женя 4г., 8м.)

В данной цепочке вопросов восполняющего характера, возникших по фонетической ассоциации (оба раза – разной), первый вопрос является структурно простым, второй простым эллиптическим.

N3. «–А кресло у короля и у царя называется “трон”. А о него все трогаются?» (Лев 3г., 11м.)

Вопрос в дискурсе вытекает из предшествующей реплики ребенка. Структурно простой с “а”, имеет уточняющий по фонетическому сходству характер; в вопросе – имплицитная аргументация.

Дети активно этимологизируют, пытаются понять происхождение слова, находя связь между новым для них словом или даже знакомым словом с каким-нибудь хорошо известным.

Обратимся к примерам:

N4. «–Драцена от “драться?” (Лев 3г., 9м.)

N5. «–А лед от слова “скользко”?» (Лев 3г., 9м.)

N6. «Говорим о царях, о языческих богах, хорошо знает Петра Первого: А Перун от слова “Петр”?» (Лев 3г., 11м.)

N7. «А “формалин” от слова “форма”?» (Лев 4г., 7м.)

N8. «А Полкан от слова “полк”?» (Лев 8л., 8м.)

N9. «– А живот от слова “живой”? живот-то он живой!?» (Лев 4г., 2м.)

За уточняющим вопросом по ассоциации следует аргументация: “живот-то живой”.

N10. «Баб, а что, “терн” от слова “терпкий”?» (Лев бл., 8.)

Вопрос простой с обращением и с “а что”, характер – уточняющий по ассоциации, есть и прагматика.

N11 «–А дятлы, когда хотят есть, они не тянутся к людям? Они *выбивают* букашек и таракашек. А клюв у них сильный. А клюв от слова “клювать”?» (Лев 4г.)

N12. «–Давно я пендилем не занимался. А пендиль от слова “пена”, наверное?» (Лев 4г., 4м.)

Вопрос в дискурсе вытекает из предшествующей реплики ребенка; “наверное” указывает на то, что ребенок выдвигает свою версию.

N13. «Держит большой неровный камень: Смотри, какая у меня скала. А “скала” от какого слова? А “балкон” от слова “бал”?» (Лев 4г., 7м.)

В данном дискурсе, состоящем из цепочки вопросов, первый (формы «А X от какого Y?») восполняющего характера) возникает из

предшествующей реплики ребенка, второй (формы «А Х от Y?»), уточняющий по ассоциации) – из смысловой связи с первым.

N14. «–А газ он желтый? А вот костер он красный. Вот от какого слова “костер”? От слова “красный” (Лев 3г., 11м.)

В данном дискурсе вопрос о происхождении слова имеет восполняющий по форме, по сути – риторический характер. Ребенок сам же озвучивает ответ на вопрос; обоснованием ответа является предшествующая вопросу часть дискурса.

Данные вопросы структурно простые, имеют формы «(А) Х от Y?», «А Х от какого Y?». Характер вопросов во всех случаях, за исключением примера N13, где один из вопросов имеет восполняющий характер, и N14 – вопроса риторического характера, – уточняющий по ассоциации, в основном фонетической (в примере N5 ассоциация по функции). Вопросы иногда возникают из предшествующей части дискурса (примеры N6, N11, N12, N13).

N15. «У диорамы с Лёвчиком говорим о войне. Женя: Это русские ими управляли? – *Советские!* Женя шутит: Ими управляли *совы?*» (Женя 5л., 4м.)

Вопрос в данном дискурсе возникает из предшествующей реплики и представляет собой простой по структуре, по характеру – уточняющий по фонетической ассоциации шуточный вопрос.

N16. «–А полиграфист – кто в поле работает?» (Лев 3г., 11 м.)

Вопрос в структурном отношении логически простой с “а”, выраженный сложноподчиненным предложением, по характеру уточняющий по ассоциации (фонетической).

Рассмотрим еще группу примеров:

N17. «Женя расплывается в улыбке: *Духи? Они что, делаются из духов?*» (Женя 3г., 10м.)

Вопрос, вызвавший у ребенка улыбку, возникает из предшествующей реплики (зеркального вопроса) ребенка, по характеру –

уточняющий по фонетическому сходству, структурно – простой формы «X что (из) Y?»

N18. «Мы с Левчиком о подвале: Там *сыро*. Женя шутит: Там что, *сыр?*» (Женя 4г., 3м.)

Вопрос, структурно простой, по характеру – уточняющий по фонетической ассоциации, шутливый, возникает из предшествующей части дискурса.

N19. «О коврике: Это мне *лоскут* дали. – Он что, *ласковый?*» (Лев 4г., 5м.)

Вопрос простой, уточняющий по фонетическому сходству, вытекает из предшествующей части дискурса.

N20. «–А вот это как называется? – Ягодицы. – *Что, в них там ягоды* (шутит)?» (Лев 4г., 3м.)

В данном дискурсе, представляющем собой вопросо-ответные реплики, интересующий нас вопрос ребенка возникает из предшествующей реплики взрослого, в структурном отношении вопрос простой с “что”, с точки зрения характера – уточняющий по фонетическому сходству, шутливый.

N21. «–А я, когда вырасту, наверное, буду писателем?! Лев Толстой был же писателем. И я Лев. *А почему он Толстой? Он что, был толстый?*» (Лев 3г., 10м.)

Последний, интересующий нас, вопрос вытекает из предшествующей части дискурса и является уточняющим по фонетическому сходству.

Вопросы, рассмотренные выше (N17–N21), имеют структуру «X что (из) Y?», «Что X из Y?»

Довольно много встречается вопросов, в которых эксплицитно, в придаточном причины, ребенок аргументирует происхождение того или иного слова. Примеры:

N22. «А мятой называют, потому что она как будто мятая?» (Лев 3г., 9м.)

N23. «—А Сириус потому что он нульСИРует?» (Лев 3г., 11м.)

N24. «О поролоне: А поролом почему говорят? Потому что проломит что-то?» (Лев 3г., 11м.)

N25. «—А “черепаха” почему так говорят? — Потому что панцирь как череп?» (Лев 4г., 8м.)

N26. «—А у тебя есть купальник? — Есть. Темно-синий. — А у меня желтый. — Так это круг! — Купальник! На нем же купаются. А “круг”, потому что круглый?» (Лев 3г., 3м.)

В данном дискурсе, представляющем собой вопросо-ответные реплики, вначале имеет место когнитивный диссонанс: ребенок воспринимает слово “круг” как “купальник” («На нем же купаются»), после чего задается уточняющий аргументирующий вопрос.

N27. «А “шершень” от какого слова? Потому что он шершавый? Я его трогал. Он шершавенький такой» (Лев 5л., 6м.)

В данном дискурсе вслед за восполняющим вопросом непосредственно следует уточняющий вопрос, предполагающий утвердительный ответ, о чем сигнализируют приводимые ребенком аргументы: «Я его трогал. Он шершавенький такой».

N28. «—А “Везёлка” почему назвали? — Не знаю. — А я знаю! Везёлка, потому что она везет лебедей, посмотри! А еще там лебеди плавают. Лебедь там самый главный! Серьезный такой» (Лев 4г.,)

В данном дискурсе, состоящем из вопросо-ответных реплик, ребенок, не получив ответ на свой вопрос (простой структуры с “а” восполняющего характера), начинает сам объяснять этимологию слова, аргументируя свои рассуждения в придаточном причины, а также в последующих частях дискурса.

N 29. «На скале Г. Ты знаешь, почему её так назвали? Потому что там горит (что-то)» (Женя 5л., 5м.)

Данный дискурс представляет собой сочетание логически простого вопроса, выраженного сложноподчиненным предложением, и придаточного причины. Характер вопросительного предложения в дискурсе (“знаешь” вопрос), а также непосредственно следующая за ним в утвердительной форме часть дискурса, показывают аргументацию ребенка, а также указывают на тактику саморепрезентации.

Приведем, наконец, и такой пример шутивной этимологии:

№30. «Баб, отгадай загадку: что такое “диван”? – Не знаю! Смейся: *Это дивный человек! Диван. “Ди” же!*» (Женя 5л., 7м.)

Здесь наблюдается тактика саморепрезентации, а также аргументация.

Встречаются и дискурсы, состоящие из цепочки вопросов, в которых первый является вопросом о значении слова, а во втором происходит этимологизация слова.

№31. «Женя играет: А ему на *Польше* выходить, на *станции Польше*? <...> *Станция Польша!* <...> *А как понимается “граница”?* *ГрАник, гром?*» (Женя 5л., 7м.)

В данном дискурсе после восполняющего вопроса, озвученного ребенком, он же задает уточняющий вопрос по фонетическому сходству, причем выдвигаются две версии (“Граник” и “гром”).

№32. «Женя читает надписи в школе: “Кабинет географии”. А “география” – *это как понять? Здесь фотографируют, да?*» (Женя 5л., 5м.)

В данной цепочке взаимосвязанных вопросов (где первый имеет восполняющий характер), значение незнакомого слова объясняется, этимологизируется ребенком в последующем вопросе уточняющего характера по фонетическому сходству; причем используется тактика апелляции к ожидаемому (утвердительному) ответу, о чем свидетельствует конечное “да?”.

Анализ данной группы вопросов позволяет сделать следующие выводы:

1. а) в структурном отношении доминируют простые вопросы в разных их разновидностях (из общего количества 35-и вопросов они встретились в количестве 25-и): это чисто простые вопросы, простые вопросы с “а”, простые эллиптические, простые эллиптические вопросы с “а”, простые вопросы с обращением и с “а что”; встречаются также логически простые вопросы с “а”, выраженные сложноподчиненными предложениями;

б) вопросы могут строиться по моделям «(А) X от (какого) Y?», «X что (из) Y?», «Что X из Y?»;

в) в дискурсе встречаются, что показательно, и цепочки вопросов, состоящие из сочетания двух простых вопросов в их разновидностях (4 раза), простого и придаточного (3), логически простого вопроса с “а”, выраженного сложноподчиненным предложением и придаточного причины (1).

2. С точки зрения характера вопросов по познавательной функции, зафиксировано 2 восполняющих вопроса, 1 восполняющий по форме, по сути риторический, 17 уточняющих по ассоциации вопросов, 3 уточняющих по ассоциации шуточных вопроса. Цепочки вопросов представляют сочетания 2-х восполняющих вопросов (1), восполняющего и уточняющего (6), а также сочетание “знаешь” вопроса + утвердительного аргументативного высказывания (1 случай). Налицо, таким образом, доминирование в данной группе уточняющих вопросов; в основном это вопросы уточняющие по фонетическому сходству.

Этот факт доказывает, верифицирует статистически, что ребенок в раннем (дошкольном) возрасте активно и, главное, самостоятельно этимологизирует, находя сходства в фонетическом облике со знакомыми ему словами, часто приводя свою аргументацию и/или ожидая подтверждения своим догадкам и утверждениям. Так, помимо

имплицитной аргументации (в 2-х случаях), зафиксировано 7 случаев эксплицитно выраженной аргументации в придаточных причины, усиления аргументации с приведением дополнительных аргументов (4 примера).


Сами дискурсы представляют собой вопросо-ответные реплики (7 случаев), цепочки вопросов (5 раз); вопросы часто возникают из предшествующих частей дискурса (8 раз) или реплик самого ребенка (5 случаев). В двух дискурсах встретилась тактика саморепрезентации, и в одном случае – апелляция к ожидаемому (утвердительному) ответу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: “Педагогика-Пресс”, 1994. – 526 с.
2. Харченко В.К. Корпус детских высказываний. – М.: Изд-во Литературного института им. А.М. Горького, 2012. – 520 с.
3. Чуковский К.И. От двух до пяти // Сочинения в двух томах. Т.1. – М.: Изд-во “Правда”, 1990. – СС. 73–467.

ԵՐԵՆԱՆԵՐԻ ՀԱՐՑԱԿԱՆ ԽՈՍՈՒՅԹԸ ՍՏՈՒԳԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

Լ.Գ. Բրուտյան

 ORCID: [0000-0003-2843-0961](https://orcid.org/0000-0003-2843-0961)

lilit.brutian@gmail.com, lilit.brutian@ysu.am

*Բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,
Երևանի պետական համալսարանի ռուսաց լեզվաբանության,
տիպաբանության և հաղորդակցման տեսության ամբիոնի պրոֆեսոր,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*


ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Վերլուծվում են ստուգաբանությանը վերաբերող երեխաների հարցերը: Հարցական ասույթների տվյալ խումբը քննվում է տարերային խոսույթում դրանց գործառության, կառուցվածքի և կաղապարների վերհանման, հարցերի ճանաչողական գործառության բնույթի, ինչպես նաև վերջինիս և թեմատիկայի միջև հարաբերակցության տեսանկյունից: Ցույց է տրվում, որ տվյալ խմբում գերիշխում են հնչյունական նմանությամբ ընդհանուր հարցերը, ինչն ապացուցում է երեխաների մտածողության ինքնուրույնությունը և վիճակագրությամբ հաստատված աշխարհընկալման ակտիվությունը:

Բանալի բառեր՝ հարցական խոսույթ, մասնավոր և ընդհանուր հարցեր, ճանաչողական գործառույթ, կառուցվածք, հնչյունական նմանություն, երեխաների հարցերի բնույթ, ստուգաբանություն:

CHILDREN'S QUESTIONING DISCOURSE ON ETIMOLOGY

L. Brutian

 **ORCID:** [0000-0003-2843-0961](https://orcid.org/0000-0003-2843-0961)

lilit.brutian@gmail.com, lilit.brutian@ysu.am

*Doctor of Sciences (Philology), Professor,
Professor at the Department of Russian Linguistics,
Typology and Theory of Communication,
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

Children's questions on etymology are analysed. This group of questioning utterances is examined from the viewpoint of their functioning in a spontaneous discourse, revealing the structure and patterns, the character of the questions with regard to their

cognitive function, as well as the correlation between the latter and the topic. It is shown that in the given group “Yes–No” questions based on phonetic similarity prevail, which proves the independence and statistically confirmed activity of children’s thinking and world perception.

Keywords: questioning discourse, “Wh” and “Yes–No” questions, cognitive function, structure, phonetic similarity, the character of children’s questions, etymology.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 18 сентября 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

Анаит Гагиковна Варданян

agvardanyan@bryusov.am

*К.ф.н., доцент,
Зав. кафедрой русского языка,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Особенности истории и культуры народа проходят осмысление, проникают в сознание народа, становятся частью его концептосферы и только потом получают языковое выражение и входят собственно в язык. Следовательно, концепты в сознании каждого формируются в процессе концептуализации.

Ключевые слова: концепт, концептосфера, дискурс, художественный дискурс, национальная культура, этнический язык.

Как свидетельствует Н.Ф. Алефиренко [1], культура располагает достаточно большим набором познавательных кодов. Но базовым кодом, ядром семиотической системы, любой национальной культуры служит этнический язык. *Этноязыковая картина мира*, будучи вторичным, производным образованием, сложна, вариативна, динамична, но, тем не менее, у нее есть этноязыковые константы, входящие в состав сознания каждого члена данного этноязыкового сообщества. Благодаря этноязыковым константам (концептам) обеспечивается не только взаимопонимание разных индивидуальных сознаний в рамках одной этноязыковой культуры, но и так называемая межкультурная

коммуникация. Однако концепты как феномены культуры неоднородны. Одни из них образуют ядро *этнокультурного пространства*, другие – его периферию. Ядро этноязыкового сознания составляют феномены, которыми обладают все члены лингвокультурного сообщества.

Особенности истории и культуры народа проходят осмысление, проникают в сознание народа, становятся частью его концептосферы и только потом получают языковое выражение и входят, собственно, в язык. Следовательно, концепты в сознании каждого формируются в процессе концептуализации. Е.С. Кубрякова считает, что **концептуализация** (conceptualization), понятийная классификация, – один из важнейших процессов познавательной деятельности человека, приводящей к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы у каждого человека. Концептуализация может также рассматриваться как живой процесс порождения новых смыслов. По сути же, концептуальный анализ, призванный анализировать суть концепта, и процесс концептуализации, плодотворны при контрастивном сопоставлении ключевых культурных концептов, воплощенных в разных языках [2: 93]. В другой своей работе она проводит границу между концептуальным анализом (КА) и семантическим анализом. Хотя семантический анализ отдельного слова обнаруживает точки соприкосновения с его КА, но их конечные цели нетождественны. Если первый направлен на экспликацию семантической структуры слова, уточнение реализующих ее денотативных, сигнификативных и коннотативных значений, то КА предстает как поиск тех общих концептов, которые подведены под один знак и предопределяют бытие знака как известной когнитивной структуры. Семантический анализ связан с разъяснением слова, КА – идет к знаниям о мире [см. 3]. С.Л. Сахно предлагает особое внимание уделять изучению концептуального устройства языка, поскольку это очень важно, так

как в нем представлена оппозиция «я – другой», «свое – чужое» [4]. А.Д. Шмелев подчеркивает, что для реконструкции ЯКМособенно важны неассертивные компоненты значения слова, грамматической формы или высказывания: «Важно не то, что утверждают носители языка, а то, что они считают само собой разумеющимся» [5: 23]. Как утверждает Н. Рябцева, концептуальный анализ позволяет установить, как человек воспринимает окружающий его мир и мир внутренний. Смысл концептуального анализа в целом – в реконструкции знаний о мире, складывающихся в языковую картину мира: в «наивную», практическую картину мира, воплощенную в языке, в его словаре и грамматике, причем воплощенную в нем неявно, имплицитно [6: 61–64]. Как свидетельствует В. Гумбольдт, «...каждый народ обведен кругом своего языка и выйти из этого круга может только перейдя в другой: пределы моего мира – это пределы моего языка» [7: 15].

Прежде чем попытаться разобраться в таком сложном явлении, как концепт, мы обратились к исследованиям видных теоретиков в этой области. Среди сотен определений концепта мы выбрали всего несколько, на наш взгляд, довольно полно определяющих суть концепта. Приведем несколько определений концепта:

«**Концепт** есть некая динамичная и непрерывно становящаяся совокупность субъективных представлений о действительности, обретающая целостность в языке в контакте с действующими в культурном контексте смыслопорождающими системами воплощения, понимания и интерпретации этих представлений» [8].

«**Концепт** – это и миф, и символ, и знак. Концепт реален и виртуален, стабилен и динамичен, имеет ядро и периферию» [9: 46].

«**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» [10].

В.А. Маслова утверждает, что разные трактовки термина «концепт» основываются, по существу, на семантике латинского (*conceptus*):

- 1) собирать, вбирать в себя;
- 2) представлять себе, воображать;
- 3) написать, сформулировать;
- 4) образовывать;
- 5) происходить, появляться, возникнуть.

Эти значения автор обобщила так: «... собирающий, вбирающий в себя и являющийся их началом» [11: 49].

Интересная теория концепта предложена Ю.Д. Апресяном. Он основывается на следующих положениях:

1) каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира, выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается языком носителям;

2) свойственный языку способ концептуализации мира отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков.

И соответственно, «образ человека», который, по мнению Ю.Д. Апресяна, реконструируется исключительно на основании языковых данных, в разных языках и культурах может быть разным [12: 350].

Споры о характере концепта не утихают. Ю.Е. Прохоров в своей работе рассмотрел два основных подхода к изучению концепта: лингвокогнитивный и лингвокультурный. Эти подходы различаются векторами по отношению к индивиду: лингвокогнитивный концепт – это направление от индивидуального сознания к культуре, а

лингвокультурный концепт – это направление от культуры к индивидуальному сознанию. Лингвокультурный подход к пониманию концепта (культурного концепта) состоит в том, что концепт признается базовой единицей культуры, ее концентратом [см. 13]. Концепт имеет особую структуру и включаетв себя три компонента, или три «слоя»:

- 1) *основной, актуальный признак*,
- 2) *дополнительный, или несколько дополнительных, «пассивных» признаков*, являющихся уже неактуальными, историческими,
- 3) *внутреннюю форму*, обычно вовсе не осознаваемую, запечатленную во *внешней, словесной форме*.

В *основном признаке, в актуальном, «активном» слое* концепт существует для всех пользующихся данным языком (языком данной культуры) как средство их взаимопонимания и общения. Будучи средством общения, концепт в этом своем «слое» включается, помимо духовной культуры еще и в структуры общения и в мыслительные категории, связанные именно с общением. В *дополнительных, «пассивных» признаках* своего содержания концепт актуален лишь для некоторых социальных групп [14: 21].

Как вид концепта И.А. Стернин и Г.В. Быкова рассматривают и *гештальты*. Это комплексные, целостные функциональные структуры, упорядочивающие многообразие отдельных явлений в сознании. Гештальт как концепт представляет собой закрепленный словом целостный образ, совмещающий чувственные и рациональные элементы. К примеру, гештальтами являются дефиниции значений слова религия – церковь, в которой поп, монахи, молящиеся люди, иконы с ликом Христа, Богородицы и святых, Библия, свечи, истории и персонажи. Интересным в данной работе является и то, что авторы приравнивают такие термины, как *понятие, концепт и лакуна*. Слово, лексема могут выступать как концепты, а те, в свою очередь, как лакуны. Представления, гештальты и понятия тесно переплетаются как в

мыслительной деятельности человека, так и в его коммуникативной практике. Одно и то же слово может в разных коммуникативных условиях реализовать либо гештальт, либо понятие, либо представление, поскольку все эти концепты представляют собой разные уровни мыслительной абстракции, а коммуникативные потребности могут потребовать разной степени конкретизации мысли [см. 15].

Концепты могут классифицироваться по различным основаниям. С точки зрения тематики они образуют, например, индивидуальные, микрогрупповые, макрогрупповые, национальные, общечеловеческие концептосферы. Могут выделяться концепты, функционирующие в том или ином виде дискурса: например, педагогическом, религиозном, политическом, медицинском, художественном и др. Сам дискурс может рассматриваться одновременно как совокупность апелляций к концептам и как концепт, существующий в сознании носителей языка [11: 48]. Художественный концепт кодируется в сознании автора и реципиента как участников двустороннего процесса художественным образом, выступая в качестве языковой формы существования эстетического и единицы обучения лингвокогнитивному анализу художественного дискурса. Посредством художественных концептов осуществляется опосредованная коммуникация читателя, зрителя, слушателя с автором произведения и его героями [16: 23–24].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алефиренко Н.Ф.* Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. – М.: Флинта-Наука, 2010. – 288 с.
2. *Кубрякова Е.С.* Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ, 1997. – 243 с.
3. *Кубрякова Е.С.* Об одном фрагменте концептуального анализа слова память // В сб. Логический анализ языка. Культурные концепты / Под ред. Н.Д. Арутюновой. – М.: Наука, 1991. – СС. 85–91.
4. *Сахно С.Л.* «Свое – чужое» в концептуальных структурах // В сб. Логический анализ языка. Культурные концепты / Под ред. Н.Д. Арутюновой. – М.:

- Наука, 1991. – СС. 95–101.
5. Шмелев А.Д. Можно ли понять русскую культуру через ключевые слова русского языка // «Ключевые идеи русской языковой картины мира» / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 540 с.
 6. Рябцева Н. Язык и естественный интеллект. – М.: Академия, 2005. – 640 с.
 7. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1988. – 452 с.
 8. Зацепин К.А., Саморуков И.И. Эпистемологический статус концепта // Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovar.lib.ru/dictionary/koncept.htm> (Дата обращения: 12.09.2024г.).
 9. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. 2-е изд-е. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 176 с.
 10. Степанов Ю.С. Концепт. Электронный ресурс кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания МГУ им. М.В. Ломоносова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://genhis.philol.msu.ru/article_120.shtml#00 (Дата обращения: 01.11.2024г.).
 11. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта, Наука, 2011. – 295 с.
 12. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. II. / Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.
 13. Прохоров Ю.Е. Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации. – Москва–Екатеринбург, 2006. – 312 с.
 14. Стернин И.А., Быкова Г.В. Концепты и лакуны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/2_2.htm (Дата обращения: 15.10.2024г.).
 15. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
 16. Красовская В. Художественный дискурс в контексте когнитивно-деятельностного подхода к обучению иноязычному общению в высшей школе: культурно-образовательный аспект. Учебно-методическое пособие. – Саратов: Саратов. ун-т, 2011. – 59 с.

**ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԽՈՍՈՒՅԹԻ ԼԵԶՎԱՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ
ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Ա.Գ. Վարդանյան
agvardanyan@bryusov.am

*Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ,
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի վարիչ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Ժողովրդի պատմության և մշակույթի առանձնահատկություններն իմաստավորվում են, ներթափանցում են ժողովրդի գիտակցությունը, դառնում են նրա կոնցեպտուալ քերական մի մասը և միայն դրանից հետո ստանում լեզվական արտահայտություն և մտնում լեզվի մեջ: Հետևաբար, յուրաքանչյուրի մտքում հասկացությունները ձևավորվում են հայեցակարգավորման գործընթացում: **Բանալի բառեր՝** հայեցակարգ, կոնցեպտուալություն, խոսույթ, գեղարվեստական խոսույթ, ազգային մշակույթ, էթնիկ լեզու:

LINGUOCOGNITIVE ANALYSIS OF ARTISTIC DISCOURSE

A. Vardanyan
agvardanyan@bryusov.am

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Russian Language,
Bryusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The peculiarities of the history and culture of the people are comprehended, penetrate into the consciousness of the people, become part of its conceptual sphere and only then receive linguistic expression and enter the language itself. Consequently, concepts in everyone's mind are formed in the process of conceptualization.

Keywords: concept, conceptosphere, discourse, artistic discourse, national culture, ethnic language.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 02 ноября 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

ОСОБЕННОСТИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ

Спартак Мурадович Мхитарян

mspartak97@gmail.com

*Аспирант, преподаватель кафедры английского языка,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Данная статья исследует лингвистические стратегии в русскоязычной рекламе в социальных сетях, раскрывая тактики для эффективного цифрового маркетинга. Анализируя примеры рекламных текстов, данная статья демонстрирует, как язык используется стратегически для привлечения аудитории. Это исследование предоставляет ценные идеи о взаимодействии между языком и цифровой рекламой, предлагая практические знания для маркетологов, работающих в постоянно меняющемся мире социальной сети.

Ключевые слова: лингвистические стратегии, вовлечение аудитории, маркетинг с использованием, тактики рекламы, использование языка, убеждение аудитории.

ВВЕДЕНИЕ

В сегодняшней цифровой эпохе наша жизнь насыщена огромным количеством рекламы и коммерческих объявлений, создавая всепроникающее явление, от которого невозможно избавиться. Независимо от того, где мы находимся – на улице, перед телевизором или за компьютером, мы сталкиваемся с многообразной рекламой. Особенно выделяются социальные медиа-платформы на примере ВК, которая стала ключевым каналом для рекламы. Развитие технологий радикально изменило процесс создания рекламы, и сейчас все больше компаний используют социальные сети для продвижения своих товаров и услуг.

Цель данной статьи – исследовать и проанализировать уникальные лингвистические особенности и стратегии, используемые в рекламе в социальной сети ВК. Основное внимание уделяется текстам рекламы на русском языке и их составляющим элементам в контексте. Через всестороннее изучение этих аспектов мы стремимся получить глубокое понимание динамических взаимосвязей между языком и практиками цифровой рекламы в современной цифровой эпохе.

КОМПОНЕНТЫ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Для того чтобы лучше проанализировать рекламный текст нам изначально нужно выявить чем является реклама и из каких компонентов она состоит.

В 21 веке реклама играет ключевую роль в продвижении продуктов, органично вписываясь в нашу повседневную жизнь, насыщенную различными визуальными и звуковыми рекламными материалами. Это побудило ученых по всему миру изучать характеристики и типы текстов рекламы. Рекламный текст представляет собой форму оплаченного неличного общения, направленную на продвижение продуктов или услуг с использованием убедительных сообщений для целевой аудитории через различные медиаплатформы, включая интерактивные платформы [2: 6].

Структура письменного рекламного текста и выбор слов занимают особое место, поскольку через слова текст может влиять на человека, вызывая желание приобрести продукт. В зависимости от цели рекламного текста он может стимулировать человека к покупке или к выполнению определенных действий. Рекламный текст должен быть доступным, кратким, ярким, информативным и выразительным. Поэтому те, кто пишут рекламные тексты, используют различные психологические и лингвистические техники. Рекламный текст представляет собой целую структуру, состоящую из нескольких частей, каждая из которых

имеет определенную функцию и цель. Основные компоненты рекламных текстов:

- Слоган;
- Заголовок;
- Основное тело рекламного текста.

Слоган воплощает сжатую версию рекламной идеи, отточенную до лингвистического совершенства, захватывающую запоминающуюся концепцию; выразительное вербальное описание компании, продукта или политической фигуры. Не каждый рекламный текст содержит слоган. Основные критерии для слогана включают краткость, запоминаемость, логическую последовательность, интеграцию символа бренда и возможность перевода на разные языки.

Пример: «Просто сделай это» (Just do it) [3]. Знаменитый слоган Nike «Просто сделай это» всемирно признан за воплощение этики бренда, поддерживающей действие и самодостаточность. Эта краткая фраза мотивирует потребителей по всему миру ассоциировать Nike с преодолением трудностей и достижением личного успеха благодаря решимости и настойчивости.

Заголовок выделяется как важнейший вербальный элемент в рекламе. Традиционно заголовки кратко описывают основное обращение и аргументы рекламы, направленные на передачу центрального сообщения, учитывая, что потребители могут полностью пропустить основной текст. Изучая рекламные тексты, Дэвид Огилви в своей книге «Признания рекламного человека» выделяет несколько ключевых функций заголовка, включая:

- Привлечение внимания;
- Возбуждение интереса;
- Идентификация покупателей/целевой аудитории;
- Описание товаров/услуг;
- Продажа товаров/услуг [1: 27].

Пример: «F3: Заряжай свое тело, сосредоточься на уме и заверши свою борьбу» [4]. Этот заголовок эффективно продвигает энергетический напиток F3 Energy как продукт, повышающий производительность и эффективность, привлекая читателя желанием получить энергию и жизненную силу с помощью мощных фраз, таких как «Заряжай свое тело» и «Сосредоточься на уме». Он привлекает внимание, идентифицирует целевую аудиторию и описывает преимущества продукта, выполняя ключевые функции для привлечения потребителей.

ЯЗЫК РЕКЛАМЫ В СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

Язык русскоязычной рекламы в социальных медиа отличается специфичными особенностями, направленными на эффективное взаимодействие с аудиторией. Он часто использует прямые обращения к потребителю, акцентирует внимание на уникальных предложениях и преимуществах продукта или услуги. Важными элементами являются яркие иллюстрации или фотографии, краткие и запоминающиеся слоганы, а также использование актуальных трендов и хэштегов для повышения видимости и вовлеченности аудитории. Кроме того, русскоязычная реклама в социальных медиа часто включает элементы культурной или локализованной специфики, чтобы более тесно соответствовать интересам и предпочтениям российской аудитории.

Давайте рассмотрим несколько примеров русскоязычной рекламы.

Пример 1 [8].



Добрый
18 июня в 15:00

...

Люди делятся на два типа: одни любят томатный сок, вторые обходят его стороной. А мы не устаем удивляться его пользе!

Каждый стакан томатного сока Добрый® содержит клетчатку, ликопин, калий и витамин Е. Эти вещества способствуют улучшению обмена веществ, а также защищают организм от преждевременного старения.

Наслаждайтесь ярким вкусом и будьте здоровы!

Лексика

1. Общая лексика:

- Используется нейтральная и общеупотребительная лексика, понятная широкой аудитории.
- Слова и выражения, такие как «польза», «обмен веществ», «преждевременное старение», относятся к здоровому образу жизни и медицине, что подчеркивает полезные свойства продукта.

2. Эмоционально-окрашенные слова:

- Положительные коннотации: «удивляться», «ярким вкусом», «будьте здоровы».
- Эти слова вызывают положительные эмоции у читателя и создают благоприятное восприятие продукта.

Синтаксис

1. Сложноподчиненные предложения:

- «Каждый стакан томатного сока Добрый® содержит клетчатку, ликопин, калий и витамин Е, которые способствуют улучшению обмена веществ, а также защищают организм от преждевременного старения».
- Использование сложноподчиненного предложения позволяет компактно представить большое количество информации о полезных свойствах продукта.

2. Простые предложения:

- «Люди делятся на два типа: одни любят томатный сок, вторые обходят его стороной».
- «А мы не устаем удивляться его пользе!»
- Простые предложения используются для создания четкого и понятного посыла, который легко воспринимается и запоминается.

Стилистика

1. Разговорный стиль:

- Использование фраз типа «Люди делятся на два типа» придает тексту неформальный, дружелюбный тон, который может привлечь внимание и вызвать доверие у читателей.

2. Маркетинговый стиль:

- Включение торговой марки (Добрый®) и указание на уникальные свойства продукта соответствуют рекламному дискурсу, направленному на привлечение потребителей.

Прагматика**1. Апелляция к здоровью:**

- Подчеркивание полезных свойств (клетчатка, ликопин, калий, витамин Е) направлено на аудиторию, заботящуюся о своем здоровье.
- Упоминание улучшения обмена веществ и защиты от преждевременного старения ориентировано на долгосрочное поддержание здоровья, что важно для многих потребителей.

2. Создание разделения и объединения:

- Фраза «Люди делятся на два типа» сначала разделяет аудиторию, но затем объединяет её, предлагая всем задуматься о пользе продукта.
- Это позволяет задействовать разные группы людей и заинтересовать их в продукте.

Пример 2 [7].



Oriflame Russia | Орифлэйм Россия ✨

6 июн в 16:56



🛒 Готова к шоппингу?

Планируй свои покупки заранее, узнавай о новинках 9 каталога первой!

Мы подгрузили PDF версию каталога для удобства выбора! 📄

Ты уже решила, что добавишь в свою корзину? 📦

#Oriflame

Лексика

1. Общая лексика:

- Используются общеупотребительные и простые слова, чтобы текст был легко понятен широкой аудитории.
- Лексика связана с процессом покупок и планированием (шоппинг, покупки, новинки, каталог, корзина).

2. Эмоционально-окрашенные слова:

- Позитивные коннотации: «готова», «первой», «удобства», «новинках».
- Эти слова создают позитивное восприятие текста и стимулируют интерес к предложению.

Синтаксис

1. Вопросительные предложения:

- «Готова к шоппингу?»
- «Ты уже решила, что добавишь в свою корзину?»
- Вопросы привлекают внимание и стимулируют читателя к взаимодействию, заставляют задуматься о предстоящих покупках.

2. Императивные предложения:

- «Планируй свои покупки заранее, узнавай о новинках 9 каталога первой!»

- Императивные формы («планируй», «узнавай») побуждают к действию и создают ощущение непосредственного обращения к читателю.

Стилистика

1. Разговорный стиль:

- Использование разговорных элементов («Готова к шопингу?», «Ты уже решила...») придает тексту неформальный и дружелюбный тон, что способствует установлению доверительных отношений с читателем.
- Простой и прямой стиль общения делает текст доступным и легко воспринимаемым.

2. Маркетинговый стиль:

- Упоминание каталога и торговой марки (Oriflame) соответствует рекламному дискурсу, направленному на привлечение внимания к новинкам и стимулирование покупок.
- Использование хештега (#Oriflame) способствует распространению информации в социальных сетях.

Прагматика

1. Аппелляция к эмоциям и потребностям:

- Текст апеллирует к эмоциям и потребностям, связанным с процессом покупок и желанием быть в курсе новинок.
- Создание чувства эксклюзивности и преимущества («узнавай о новинках 9 каталога первой!») стимулирует интерес и желание быть впереди остальных.

2. Создание интерактивности:

- Вопросы в тексте («Готова к шопингу?», «Ты уже решила, что добавишь в свою корзину?») создают интерактивность и побуждают читателя к личному участию и размышлениям.

3. Визуальные элементы:

- Упоминание PDF версии каталога указывает на удобство и доступность выбора, что является важным для современных покупателей.

Пример 3 [6].



М.Видео ✓
12 июн в 14:00



«Ну и что, он правда так хорош?»

Эту фразу девушка может сказать дважды: про стайлер Dyson и про того, кто его ей не подарил.

Мы попросили эксперта найти хорошие альтернативы дороговущему стайлеру (спойлер: он их нашёл). Смотрим в обзоре: фены-щётки, щипцы для завивки и другие гаджеты, которые точно подойдут на замену.

Свежие, мощные и стильные – ждут в материале на М.Клике: vk.cc/cxBqZO.

Лексика

1. Общая лексика:

- Используются общеупотребительные слова и выражения, понятные широкой аудитории.
- Лексика, связанная с уходом за волосами («стайлер», «фены-щётки», «щипцы для завивки», «гаджеты»), подчеркивает тематическую направленность текста.

2. Эмоционально-окрашенные слова:

- Позитивные коннотации: «хорошие альтернативы», «свежие», «мощные», «стильные».
- Эти слова создают положительное восприятие продуктов, предлагаемых в обзоре.

Синтаксис

1. Вопросительное предложение:

- «Ну и что, он правда так хорош?»

- Вопрос привлекает внимание, вызывает интерес и интригует читателя, подталкивая к дальнейшему чтению.

2. Сложные и простые предложения:

- «Эту фразу девушка может сказать дважды: про стайлер Dyson и про того, кто его ей не подарил» (сложное предложение).
- «Мы попросили эксперта найти хорошие альтернативы дорогущему стайлеру (спойлер: он их нашёл)» (сложное предложение с вводным элементом).
- «Смотрим в обзоре: фены-щётки, щипцы для завивки и другие гаджеты, которые точно подойдут на замену» (простое предложение).
- Чередование сложных и простых предложений делает текст динамичным и легко воспринимаемым.

Стилистика

1. Разговорный стиль:

- Использование разговорных элементов («ну и что», «дорогущему», «спойлер») придает тексту неформальный и дружелюбный тон, что помогает установить контакт с читателем.

2. Шутливый и ироничный тон:

- Ироничное упоминание «стайлера и про того, кто его ей не подарил» добавляет тексту легкости и юмора.

Прагматика

1. Аппелляция к эмоциям и потребностям:

- Текст апеллирует к эмоциям, связанным с ожиданием подарков и уходом за волосами, что важно для целевой аудитории.

- Подчеркивается возможность найти более доступные альтернативы дорогому продукту, что отвечает потребностям экономии и рациональности.

2. Инструкция и призыв к действию:

- Реклама направляет читателя к обзору на конкретном ресурсе («Смотрим в обзоре... ждут в материале на М.Клике: vk.cc/cxVqZO»), что является призывом к действию и переходу по ссылке.

Пример 4 [5].



Эльдорадо ✓
9 июня в 14:00



👍 😄 😊 😎 — четыре стадии White Friday в Эльдорадо

🗉: это что, кешбэк 20–30% на всё?!

😄: *палец забился, пока листал ленту*

😊: это мне надо, это мне надо, это мне...

😎: я и сам своего рода коллекционер... собираю кешбэк за покупки

Подобрали для Эльдоблога топ-10 самых крутых покупок в Белую Пятницу в Эльдорадо. Смотри карточки и попробуй угадать, о каких товарах идёт речь, или сразу залетай на сайт за ослепительной выгодой: vk.cc/cxh6GW.

Лексика

1. Общая лексика:

- Используются общеупотребительные слова и фразы, понятные широкой аудитории.
- Лексика, связанная с покупками и скидками («кешбэк», «топ-10 самых крутых покупок», «ослепительная выгода»), подчеркивает тематику рекламного сообщения.

2. Эмоционально-окрашенные слова:

- Позитивные коннотации: «топ-10 самых крутых покупок», «ослепительная выгода».

- Эти слова создают положительное восприятие предложений и стимулируют интерес.

Синтаксис

1. Диалоговые конструкции:

- Использование диалогов и реплик: «это что, кешбэк 20–30% на всё?!», «палец забился, пока листал ленту», «это мне надо, это мне надо, это мне...», «я и сам своего рода коллекционер... собираю кешбэк за покупки».
- Диалоговая форма делает текст живым и интерактивным, вовлекает читателя в обсуждение.

2. Императивные предложения:

- «Смотри карточки и попробуй угадать, о каких товарах идёт речь, или сразу залетай на сайт за ослепительной выгодой».
- Императивные формы побуждают к действию, создавая ощущение непосредственного обращения к читателю.

Стилистика

1. Разговорный стиль:

- Использование разговорных элементов и неформальных выражений («это что», «палец забился», «это мне надо», «собираю кешбэк») придает тексту неформальный и дружеский тон, что помогает установить контакт с читателем.
- Звездочка (*) перед фразой «палец забился, пока листал ленту» имитирует формат социальных сетей и добавляет тексту интерактивности и современности.

2. Юмор и ирония:

- Тонкий юмор в репликах («я и сам своего рода коллекционер... собираю кешбэк за покупки») добавляет тексту привлекательности и делает его более запоминающимся.

Прагматика

1. Апелляция к эмоциям и привычкам:

- Текст апеллирует к эмоциональному состоянию и привычкам потребителей, связанным с покупками и экономией (кешбэк, выгодные покупки).
- Реплики в диалогах создают ощущение близости и понимания потребностей аудитории.

2. Инструкция и призыв к действию:

- Реклама направляет читателя к конкретным действиям («Смотри карточки и попробуй угадать», «сразу залетай на сайт за ослепительной выгодой»), что стимулирует переход на сайт и участие в акции.

3. Создание интриги и вовлечения:

- Упоминание «топ-10 самых крутых покупок» и предложение «попробуй угадать, о каких товарах идёт речь» создают интригу и подогревают интерес к содержимому сайта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Русскоязычная интернет-реклама, особенно в социальных сетях, является динамичной и адаптируемой к специфике целевой аудитории. Она воплощает многообразие культурных, языковых и эмоциональных особенностей, что делает её уникальной и эффективной в контексте цифрового маркетинга.

Культурные нюансы играют ключевую роль в формировании русскоязычной рекламы. Она часто отражает предпочтения и ожидания русскоязычной аудитории, используя символику, идиомы и образы, которые близки потребителям. Эмоциональная составляющая рекламных кампаний обычно насыщена сильными эмоциями, такими как радость, удивление или волнение, что способствует эффективной коммуникации и запоминанию бренда.

Один из важных аспектов русскоязычной рекламы в социальных сетях – использование простого разговорного стиля. Рекламные сообщения часто формулируются так, чтобы звучать как диалог с потребителем. Вопросы, риторические вопросы и императивные предложения активно используются для привлечения внимания и стимулирования взаимодействия. Этот подход позволяет создать ощущение личной связи с потребителем и повысить вовлеченность аудитории.

Хештеги также играют важную роль в русскоязычной интернет-рекламе в социальных сетях. Они помогают повысить видимость рекламного контента и упростить его поиск пользователем, а также включаются в стратегию продвижения бренда. Позитивная лексика и образы, используемые в рекламе, способствуют созданию благоприятного и оптимистичного восприятия бренда у целевой аудитории.

В заключение, русскоязычная интернет-реклама в социальных сетях демонстрирует высокую адаптивность и креативность в использовании языковых, культурных и эмоциональных стратегий. Простой разговорный стиль, вопросы, риторические обороты, императивные предложения, хештеги и позитивная лексика являются ключевыми элементами, которые делают рекламные кампании не только эффективными с точки зрения маркетинговых целей, но и ближе к потребителю, стимулируя его к действиям и взаимодействию с брендом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ogilvy D.* (2012). *Confessions of an Advertising Man*. Southbank Publishing. – 208 p.
2. *Wells W., Moriarty S., Burnett J.* (2005). *Advertising: Principles & Practice* (7th ed.) Pearson College. – 592 p.
3. Официальный сайт компании «NIKE» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nike.com/> (Дата обращения: 23.10.2024г.).

4. Статус пользователя @F3Energy в TWITTER-е [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://twitter.com/F3Energy/status/1760695946437169438> (Дата обращения: 23.10.2024г.).
5. Страница пользователя @eldorado_stores в социальной сети ВКОНТАКТЕ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/eldorado_stores (Дата обращения: 23.10.2024г.).
6. Страница пользователя @mvideo в социальной сети ВКОНТАКТЕ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/mvideo> (Дата обращения: 23.10.2024г.).
7. Страница пользователя @ru_oriflame в социальной сети ВКОНТАКТЕ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/ru_oriflame (Дата обращения: 23.10.2024г.).
8. Страница пользователя @sokdobry в социальной сети ВКОНТАКТЕ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/sokdobry> (Дата обращения: 23.10.2024г.).

**ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՑԱՆՑՈՒՄ ՌՈՒՍԱԼԵԶՈՒԻ ԳՈՎԱԶԴԻ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Ս.Ս. Մխիթարյան
mspartak97@gmail.com

*Անգլերեն լեզվի ամբիոնի ասպիրանտ, դասախոս,
Վ.Յա. Բոյուտովի անվ. պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Այս հոդվածն ուսումնասիրում է սոցիալական ցանցերում ռուսալեզու գովազդի լեզվական ռազմավարությունները՝ բացահայտելով թվային մարքեթինգի արդյունավետ մարտավարությունը: Տարբեր գովազդային տեքստերի օրինակներ վերլուծելով՝ հոդվածում ներկայացվում է, թե ինչպես է լեզուն ռազմավարականորեն օգտագործվում լսարան գրավելու համար: Այս ուսումնասիրությունն արժեքավոր գիտելիք է տալիս լեզվի և

թվային գովազդի փոխազդեցության վերաբերյալ՝ առաջարկելով գործնական գիտելիքներ այն մարդկանց համար, ովքեր գովազդային տեքստեր են ստեղծում անընդհատ փոփոխվող սոցիալական ցանցերում:

Բանալի բառեր՝ լեզվական ռազմավարություններ, գովազդ, լսարանի ներգրավվածություն, մարքեթինգային մարտավարություն, լեզվի օգտագործում, լսարանի համոզում:

FEATURES OF RUSSIAN-LANGUAGE ADVERTISING ON THE SOCIAL NETWORK

S. Mkhitaryan

mspartak97@gmail.com

*Postgraduate student, Lecturer of the Department of English,
Brusov State University
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

This article explores linguistic strategies in Russian-language advertising on social networks, revealing tactics for effective digital marketing. By analyzing examples of different advertisement texts, it demonstrates how language is strategically used to attract audiences. This study provides valuable insights into the interaction between language and digital advertising, offering practical knowledge for marketers navigating the constantly evolving world of social media.

Keywords: linguistic strategies, advertisement, social media advertising, audience engagement, marketing tactics, language use, audience persuasion.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 24 октября 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ДИЗАЙН УРОКА РКИ ПО МЕТОДИКЕ FLIPPED CLASS
(на примере обучения курсантов
института военно-воздушных сил им. маршала А. Ханферянца
военной академии им. В. Саргсяна МО РА)

Влада Легоновна Аведян
avedova.vlada@mail.ru

*Консультант Ереванского филиала Международного института
мониторинга развития демократии, парламентаризма
и соблюдения избирательных прав граждан
государств-участников МПА СНГ;
Ассистент кафедры иностранных языков
Ереванский государственный медицинский университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Предлагаемый дизайн обучения курсантов Военной академии им. В. Саргсяна МО РА непременно должен включать инновационные методы обучения. Мы предлагаем вниманию методистов модель уроков, построенных на методе «Перевернутый класс» (Flipped Class), а также на востребованной на сегодняшний день технологии интегрированного урока. Предложенный на основе метода «Перевернутый класс» дизайн урока обеспечивает эффективное изучение темы «Пилотаж», активизирует учащихся и способствует их вовлеченности в процесс обучения, развивает навыки критического мышления, коллективной работы и публичных выступлений. Использование разнообразных методов – от обсуждения до интерактивных игр – делает процесс обучения увлекательным и эффективным.

Ключевые слова: инновационные методы обучения, дизайн урока РКИ, курсанты, новые технологии обучения.

Современные и инновационные методы преподавания русского языка как иностранного становятся ключевыми инструментами в связи с глобализацией и активизацией культурных обменов. В условиях постоянного развития технологий и изменяющихся образовательных потребностей преподаватели сталкиваются с вызовами, требующими гибкости и креативности в подходах. Традиционные методики, использовавшиеся на протяжении столетий, уже не всегда соответствуют ожиданиям студентов, стремящихся к активному взаимодействию и глубокому пониманию языка. Современный процесс обучения активно интегрирует цифровые технологии, мультимедийные ресурсы и интерактивные платформы, что позволяет сделать изучение языка более увлекательным, эффективным и ориентированным на «обеспечение наивысшего уровня взаимопонимания в условиях многополярного мира» [6: 751]. Метод обучения иностранному языку – это обобщенная модель, описывающая ключевые компоненты учебного процесса и подчиненная главенствующей дидактической цели [4: 18]. Метод обучения – это способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленный на реализацию учебных задач [7: 51].

Эти методы могут комбинироваться в зависимости от целей обучения и предпочтений студентов. Важно учитывать индивидуальные особенности учащихся и адаптировать подходы к их потребностям. Дидактическая цель определяет выбор конкретных приемов и стратегий, направленных на достижение желаемых результатов обучения. Например, коммуникативный метод фокусируется на развитии способности учащихся к реальному общению на иностранном (русском) языке, тогда как грамматико-переводный метод ставит во главу угла изучение грамматических правил и перевод текстов. Выбор метода обусловлен множеством факторов, включая уровень учащихся, цели обучения, доступные ресурсы и личные предпочтения преподавателя. В последние десятилетия термин «педагогическая технология» активно используется в

дидактике, зачастую замещая или расширяя понятие «метод». В современной дидактике педагогической технологией называют устойчивый способ работы учителя в классе [5: 250]. Изначально, «технология» в педагогике означала рациональное использование технических средств в образовании – проекторов, компьютеров, аудио- и видеозаписей. Однако современное понимание значительно шире. Педагогическая технология – это система, включающая не только технические средства, но и дидактические принципы, методы обучения, формы организации учебной деятельности, способы контроля и оценки результатов, а также определённую организационную структуру процесса обучения. Это целостный и структурированный подход, обеспечивающий эффективное достижение поставленных образовательных целей. Важно подчеркнуть разницу между методом и технологией. Метод – это отдельный прием или стратегия, используемый в рамках технологии. Технология же представляет собой систематизированный комплекс методов, организационных форм и средств, обеспечивающих целенаправленное управление учебным процессом. Можно провести аналогию со строительством дома: методы – это отдельные строительные операции (кладка кирпича, заливка фундамента), а технология – это полный проект строительства, включающий планировку, выбор материалов, последовательность работ и контроль качества. Слово «технология» имеет греческие корни: «*techne*» (искусство, мастерство, умение) и «*logos*» (слово, понятие, наука) [3: 136]. В Современном словаре методических терминов и понятий дается следующее определение: «Технология образования (от греч. *techne* – искусство, ремесло, мастерство + *logos* – обучение) представляет собой систему наиболее эффективных методов организации научной деятельности, позволяющих достичь поставленной цели образования за минимальное время с наименьшими усилиями и средствами» [1: 350].

Современный мир требует от нас быстрой адаптации и эффективного освоения новых навыков. В контексте изучения иностранных языков это особенно актуально. Традиционные методы обучения, часто ориентированные на заучивание грамматики и лексики, уступают место инновационным технологиям, фокусирующимся на развитии коммуникативной компетенции и индивидуальном подходе к каждому ученику. Инновационные технологии в обучении РКИ – это не просто использование гаджетов и интерактивных досок. Это глубокая методологическая перестройка, ориентированная на конструирование знаний самими учащимися, «инновационные технологии – это совокупность методов, средств и действий, обеспечивающих инновационную деятельность» [2: 15]. Процесс обучения становится активным, учащийся не пассивно воспринимает информацию, а самостоятельно ищет, анализирует и применяет полученные знания. Ключевую роль играет мотивация – создание увлекательной и интересной обучающей среды, способствующей желанию учиться. Не менее важна интенсификация общения как между преподавателем и учащимися, так и между самими учащимися. Это способствует развитию коммуникативных навыков и уверенности в себе. Целевые назначения инновационных технологий в обучении иностранным языкам многогранны:

– *Ориентация на индивидуальность учащегося: учитываются индивидуальные темпы обучения, стили восприятия информации и уровень подготовки.*

– *Технологическая компетентность: обучение не только языку, но и работе с современными технологиями, необходимыми в современном мире.*

– *Направленность на познавательную деятельность: акцент делается на активное усвоение знаний, а не на пассивное запоминание.*

– *Интеграция общих и специальных умений: развитие не только языковых навыков, но и критического мышления, работы в команде, решения проблем.*

Многие исследователи занимались проблемой обучающихся технологий: А.М. Пырский, Г.А. Китайгородской, А.В. Лоренков, М.М. Левина, Н.В. Петкевич, М.М. Поташник, В.А. Якунин, Р. Браура, Н. Винница, Г. Хенрици, К.-Э. Херфурта, Г. Холлтвиша, Г. Шлеммингера. Обобщив результаты анализа научно-теоретической литературы, мы вывели следующие ключевые характеристики, которые лежат в основе классификации инновационных технологий:

– объемность, интеграция и скоординированность познавательных, коммуникативно-познавательных, эмоциональных и действенно-практических аспектов обучения и потребностей обучения [Baig, Rupprecht S. 1993: 119–124.]. Обучение включает в себя познавательные, коммуникативные, эмоциональные и практические аспекты, гармонично взаимосвязанные между собой и соответствующие потребностям обучающихся;

– гуманная форма процесса изучения иностранного языка посредством расширения субъект-объектных связей в парах субъект-субъект, субъект-среда и субъект – учитель [Krashen, Stephen / Terell 1983];

– создание позитивной атмосферы, непринужденной обстановки снижает уровень стресса и тревожности, что способствует более эффективному обучению и раскрытию творческого потенциала учащихся. [8; 9: 87–105; 10: 13–37].

Приведем несколько примеров инновационных технологий:

- совместное обучение;
- проектные технологии (метод проектов);
- тандемный метод;
- тематическое исследование;
- обучение;

- дистанционное обучение;
- компьютерные образовательные технологии;
- игровые технологии и др. [1: 351].

Неотъемлемой частью современного образовательного процесса стали «активные методы», направленные на максимальное вовлечение учащихся в языковую практику. Эти методы способствуют созданию динамичной атмосферы обучения, где каждый учащийся становится активным участником, а не пассивным слушателем. Одним из основных принципов активных методов является использование разнообразных материалов и интерактивных техник. Это не только способствует лучшему усвоению материала, но и развивает коммуникативные навыки, критическое мышление и креативность. В разработанной нами методической системе обучения курсантов института военно-воздушных сил им. маршала А. Ханферянца военной академии им. В. Саргсяна МО РА мы активно используем следующие методы обучения:

Перевернутый класс – предполагает активное участие учащихся в процессе обучения. Учащиеся предварительно знакомятся с материалом, а на занятиях обсуждают, применяют полученные знания и решают практические задачи. Это позволяет значительно повысить уровень вовлеченности и самостоятельности учащихся.

Тандемный метод – базируется на партнерском обучении, когда носители языка и изучающие русский язык объединяются для обмена знаниями. Это создает уникальную языковую практику, где обе стороны развивают свои навыки общения и культуры. Такой подход не только улучшает языковые навыки, но и способствует культурному обмену. Данный метод можно использовать и при уроках РКИ с профессиональной направленностью, пригласив на урок русского языка преподавателя-предметника.

Метод проектов – предполагает практическое исследование и создание проектов. Учащиеся работают над интересными темами, что

способствует углубленному изучению темы, развивает навыки работы в команде развивает их креативные способности, повышает мотивацию к изучению языка через практическое применение знаний.

Геймификация – подразумевает использование игровых элементов в образовательном процессе. Данный метод может применяться при изучении новых слов и грамматических конструкций: викторины, кроссворды.

Метод погружения – предполагает полное взаимодействие учащихся с языком и культурой. Этот подход часто используется в условиях языковой среды, где учащиеся находятся в окружении носителей языка. Может применяться при организации встреч, мастер-классов и экскурсий, где используются элементы языка и культуры. Данный метод способствует естественному усвоению языка, развивает навыки межкультурной коммуникации.

Конструкторское обучение – (или «конструирование») предполагает самостоятельное создание контента учащимися, который они изучают. Это может быть создание диалогов, сценариев, рассказов с применением изученных грамматических структур и словарного запаса. Данный метод стимулирует креативность и инициативу, углубляет понимание языка через практическое применение, способствует развитию навыков самостоятельной работы и критического мышления.

Визуальное обучение – основано на использовании изображений, графиков, таблиц и других визуальных материалов для облегчения усвоения информации. Может применяться при создании визуальных материалов, презентаций с изображениями и видео для объяснения новых тем. Данный метод упрощает восприятие информации, увеличивает мотивацию и вовлеченность учащихся, способствует лучшему запоминанию материала.

Все представленные методы мы по возможности использовали в процессе обучения курсантов института военно-воздушных сил им. маршала А. Ханферянца военной академии им. В. Саргсяна МО РА.

Таким образом, технология – это научно обоснованное и систематизированное описание процесса, основанное на глубоком понимании принципов и закономерностей обучения. В отличие от спонтанного и несистематизированного подхода, технология обеспечивает предсказуемость результатов и позволяет оптимизировать учебный процесс. Сегодня существует множество педагогических технологий, адаптированных к различным уровням обучения и специфическим целям. Выбор оптимальной технологии – задача преподавателя, требующая глубоких знаний и профессионального опыта. Инновационные технологии в обучении РКИ – это не просто новые методы, а новая философия образования. Они ориентированы на индивидуальность, активное участие учащихся и создание положительной и мотивирующей атмосферы. Важным аспектом является постоянное совершенствование и адаптация технологий к меняющимся условиям и требованиям современного образования. Внедрение инновационных подходов, использование новых технологических средств, интегрированный подход, объединяющий современные технологии и различные методы обучения являются ключом к повышению эффективности обучения иностранным языкам в целом и русскому языку как иностранному, в частности.

Итак, предлагаемый нами дизайн обучения курсантов военной академии непременно должен включать инновационные методы обучения. Мы предлагаем вниманию методистов модель уроков, построенных на методе «Перевернутый класс» (Flipped Class), а также на востребованной на сегодняшний день технологии интегрированных уроков.

**Пример дизайна урока русского языка
с использованием метода «Перевернутый класс»**

ПЛАН УРОКА

Тема урока «Пилотаж»

Цели урока:

1. Закрепить знания курсантов о понятии пилотажа и его основных фигурах.
2. Развивать навыки анализа и синтеза информации.
3. Формировать умение работать с различными форматами материалов (видео, аудио, презентации), адаптироваться к разным способам получения информации, выявлять ключевые идеи и детали.
4. Развивать инициативность и самостоятельность.
5. Развивать навыки устной и письменной речи.

Подготовка к уроку (самоподготовка). Предварительно курсантам были предоставлены следующие материалы:

1. **Подкаст:** Прослушать аудиолекцию на тему «Пилотаж», сделать заметки о ключевых понятиях (например, «угол атаки», «центровка», «перегрузка»), определениях и примерах фигур пилотажа.



пилотаж.aac

2. Водкаст. Просмотреть видеоматериал:

- <https://www.youtube.com/watch?v=63TRfgMRONo>, описать действия летчика;
- <https://www.youtube.com/watch?v=3O-nTVpyvOo>, сделать заметки о примерах фигур пилотажа.

3. Преводкастинг: презентация и лекция



пилотаж презентация видео.mp4

4. **Написать** 3–5 вопросов по изученному материалу, касающиеся определения пилютажа, его фигур и значимости для летчика. Например, Примеры: «Какова роль центровки при выполнении фигур высшего пилютажа?», «В чем опасность штопора и как из него выйти?», «Как пилютаж используется в боевых условиях?».

5. **Подготовить** одну фигуру пилютажа, которую хотели бы выполнить и объяснить, почему выбрали именно ее.

Пилотаж

Пилотирование самолета – это действие летчика, обеспечивающее движение самолета в полете.

Пилотаж – это маневрирование самолета с целью выполнения различных фигур в горизонтальной, вертикальной и наклонной плоскости.

Основоположником фигурного пилютажа является русский летчик Нестеров. Для военного летчика овладение фигурным пилютажем имеет большое значение, потому что вырабатывает у него способность быстро и правильно определять положение самолета в пространстве, воспитывает смелость, уверенность в своих действиях.

По степени сложности пилютаж подразделяется на простой, сложный и высший.

К фигурам простого пилютажа относятся: вираж, горизонтальная восьмерка, змейка спираль, пикирование и горка с углами до 45°.

К фигурам сложного пилютажа относятся: боевой разворот, пикирование и горка с углами более 45°, переворот, бочка, полубочка, петля Нестерова, петля в наклонной плоскости, полупетля, поворот на горке, переворот на горке.

К фигурам высшего пилютажа относятся: замедленная бочка, полуторная горизонтальная и восходящая бочки, полуторная петля,

двойная полупетля, двойной восходящий разворот с полубочкой, вертикальная восьмерка, все виды перевёрнутого полета, фигуры сложного пилотажа, выполняемые в составе группы.

При выполнении фигурного пилотажа исключительно важное значение имеет координация и осмотрительность, обеспечивающие безопасность полета.

Перед выполнением и после окончания каждой фигуры следует осмотреть воздушное пространство уточнить свое местонахождение, убедиться, что поблизости нет других самолетов.

Оборудование:

- Интерактивная доска
- Картинки с фигурами пилотажа
- Раздаточный материал

Ход урока:

1) Организационный этап (5 минут)

- рапорт дежурного, определение отсутствующих
- взаимное приветствие
- заполнение журнала

2) Обсуждение (25 минут)

• Курсанты задают друг другу подготовленные вопросы. Дополняют друг друга, определяют правильные и неправильные ответы.

- Обсуждение ключевых моментов изученного материала.

3) Проработка материала посредством интерактивных методов (30 минут)

➤ **Кто быстрее. Тематический кроссворд** (опыт показал, что курсанты с большим удовольствием решают тематические кроссворды). Кроссворд с заданиями раздается курсантам, определяется время выполнения кроссворда.

				П ²		П ³			В ⁴				
		З ¹		е		н		Г ⁷	о	р	к	а	
		м		р		л			с				
	Н ⁵	е	с	т	е	р	о	в	ь				
		й		в		т			м				
П ⁶	н	к	н	р	о	в	а	н	н	е			
		а		р		ж			р				
				о					к				
				т	Б ⁸	о	ч	к	а				

По вертикали:

1. Фигура пилотажа, при которой самолет последовательно переходит из одного разворота в другой.
2. Фигура сложного пилотажа.
3. Маневрирование самолета с целью выполнения различных фигур.
4. Фигура простого пилотажа.

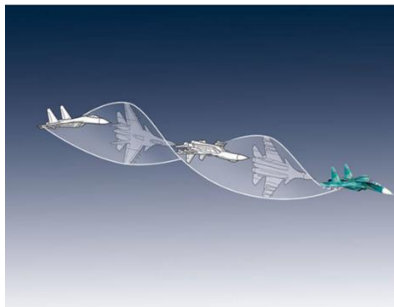
По горизонтали:

5. Русский военный лётчик, основоположник высшего пилотажа.
6. Действие летчика, обеспечивающее движение самолета в полете.
7. Фигура пилотажа, при выполнении которой летательный аппарат набирает высоту с постоянным углом наклона траектории.
8. Фигура пилотажа, при которой самолет поворачивается относительно продольной оси на 360 градусов с сохранением общего направления полета.

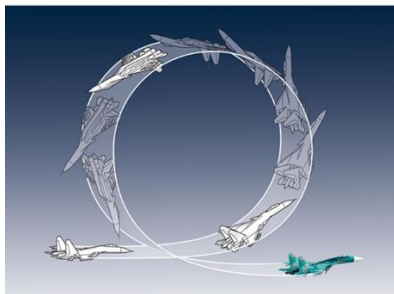
➤ **Картинки и схемы:** Курсанты работают с изображениями фигур пилотажа. Каждая группа получает набор картинок с фигурами, сопоставляет их с определениями и характеристиками из текста, видеоматериалов, а также презентации и определяет какие фигуры пилотажа изображены на картинках.

Примеры картинок с фигурами пилотажа (названия фигур пилотажа для курсантов скрыты).

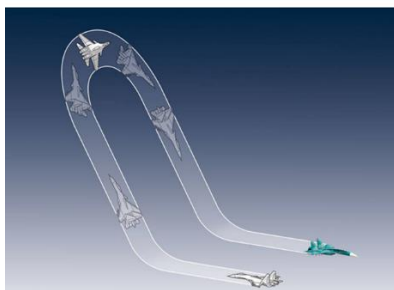
БОЧКА



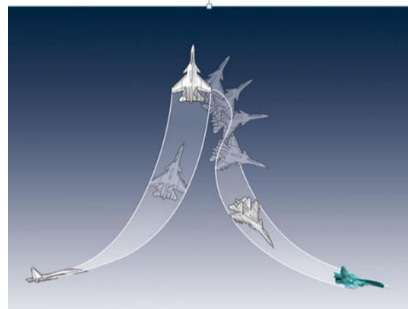
МЕРТВАЯ ПЕТЛЯ (ПЕТЛЯ НЕСТЕРОВА)



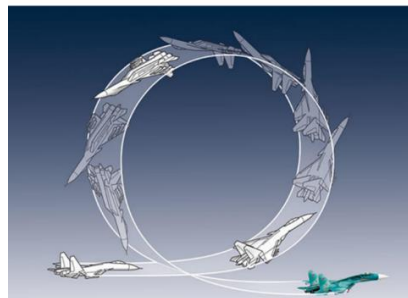
РАНВЕРСМАН



КОЛОКОЛЬКВОЧУРА



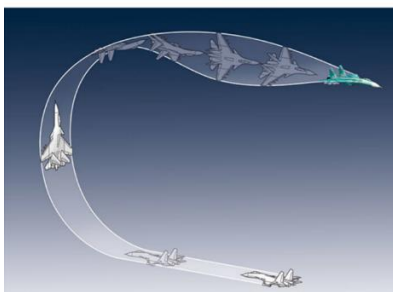
ЧАКРА ФРОЛОВА



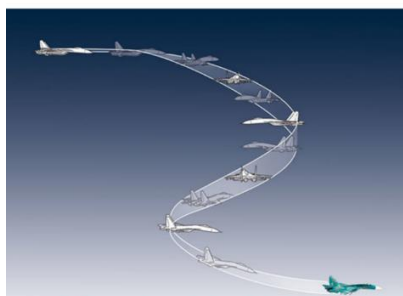
КАММЕРХЕД



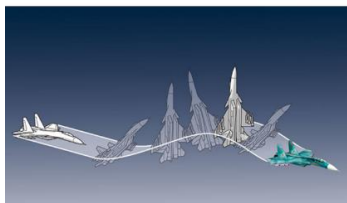
ИММЕЛЬМАН (полупетля)



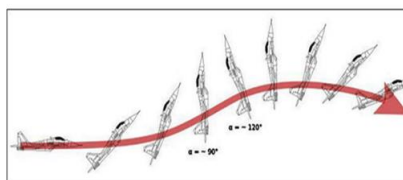
ПЛОСКИЙ ШТОПОР



КОБРА (ФИГУРА ПУГАЧЕВА)



ХУК



➤ **«Верю – не верю»:** Преподаватель зачитывает утверждения о пилотаже (как верные, так и неверные), а курсанты определяют истинность утверждений, аргументируя свой выбор.

Примеры карточек:

Бочка – это фигура сложного пилотажа

Пилотаж используется только в военных целях

Штопор – это управляемое снижение

По степени сложности пилотаж подразделяется на простой и сложный

Заключительная часть (10 минут). Рефлексия.

- Обратная связь: учащиеся делятся своими впечатлениями о методе перевернутый класс и о работе в группах.

4) Задание на самоподготовку (5 минут)

- Написать небольшое эссе (150–200 слов) на тему «Значение пилотажа в авиации» с использованием информации из предоставленного материала.

5) Оценивание (5 минут)

- Участие в обсуждениях и работе в группах.
- Выполнение домашнего задания.

Предложенный на основе метода «Перевернутый класс» дизайн урока обеспечивает эффективное изучение темы «Пилотаж», активизирует учащихся и способствует их вовлеченности в процесс обучения, развивает навыки критического мышления, коллективной работы и публичных выступлений. Использование разнообразных методов – от обсуждения до интерактивных игр – делает процесс обучения увлекательным и эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э.Г.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам: словарь / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.
2. *Колосов В.Г.* Введение в инноватику: учеб. пособие / М-во образования Рос. Федерации; С.-Петербург. гос. техн. ун-т, Ин-т инноватики. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2002. – 147 с.
3. *Мейтув П.Л., Буторин В.И.* Развитие индивидуального творческого мышления. – М.: Изд-во агентства «РАН», 1994. – 136 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Современная дидактика: Теория и практика / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: ИТПИ МИО РАО, 1994. – 288 с.
6. *Стрельчук Е.Н., Лонская А.Ю.* Формирование и трансформация концепта «Россия» в картине мира современных американских студентов // Вопросы

- теории и практики журналистики, 2018. – Т. 7, № 4. – СС. 741–754. DOI: 10.17150/2308-6203.2018.7(4).
7. *Шубко Н.Л.* Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного, Учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей. – СПб.: «Златоуст», 2014. – 51 с.
8. *Henrici G.* Auswahlbibliographie “Alternative Lehrmethoden im Fremdsprachunterricht”. Bielefeld: Universitat, 1986.
9. *Schlemminger G.* Freinet-Paedagogik – ein Ansatzfur lernen. Tübingen: Narr/DE. 1996. – PP. 87–105.
10. *Winitz H.* The Comprehension approach: Methodological consideration // Fremdsprachen lehren und Lernen. Tübingen: Narr/DE. 1996. – PP. 13–37.

**ՌՕԼ-Ի ԴԱՍԻ ԶԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ FLIPPED CLASS-Ի ՄԵԹՈԴՈՎ
(ՀՀ ՊՆ Վ. Սարգսյանի անվան Ռազմական ակադեմիայի
մարշալ Ա. Խանվերյանցի անվան ռազմաօդային ուժերի ինստիտուտի
կուրսասնտների ուսուցման օրինակով)**

Վ.Լ. Ավեյան

avedova.vlada@mail.ru

*ԱՊՆ Միջխորհրդարանական Վեհաժողովի մասնակից պետությունների
ժողովրդավարության զարգացման, պաշտամենտարիզմի և քաղաքացիների
ընտրական իրավունքների պահպանման մոնիթորինգի միջազգային
ինստիտուտի երևանյան մասնաձյուղի խորհրդատու,
ԵՊԲՀ օտար լեզուների ամբիոնի ասիստենտ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՀՀ ՊՆ Վ. Սարգսյանի անվան Ռազմական ակադեմիայի կուրսասնտներին ուսուցման առաջարկվող դիզայնը, անշուշտ, պետք է ներառի ուսուցման նորարարական մեթոդներ: Մեթոդիստների ուշադրությանն ենք ներկայացնում «շրջված դասարան» (Flipped Class) մեթոդի հիման վրա կառուցված դասի մոդելը, ինչպես նաև այսօր պահանջված ինտեգրված դասերի տեխնոլոգիան:

«Շրջված դասարան» մեթոդի հիման վրա առաջարկվող դասի ձևավորումն ապահովում է «Пилотаж» (ինքնաթիռը դեկավարելու հմտություն՝ արվեստ) թեմայի արդյունավետ ուսումնասիրությունը, ինչն ակտիվացնում է ուսանողներին և նպաստում նրանց ներգրավվածությանը ուսուցման գործընթացում, զարգացնում քննադատական մտածողության, թիմային աշխատանքի և հանրային խոսքի հմտությունները: Բազմազան մեթոդների կիրառումը՝ քննարկումից մինչև ինտերակտիվ խաղեր, ուսուցման գործընթացը դարձնում է զվարճալի և արդյունավետ:

Բանալի բառեր՝ ուսուցման նորարարական մեթոդներ, ՌՕԼ դասի ձևավորում, կուրսանտներ, ուսուցման նոր տեխնոլոգիաներ:

THE DESIGN OF THE RFL LESSON ACCORDING TO THE FLIPPED CLASS METHOD

(using the example of training cadets of the Institute
of the Air Force Institute after A. Khanferyants
of the Military Academy after V. Sargsyan MoD RA)

V. Avedyan

avedova.vlada@mail.ru

*Consultant of the Yerevan branch of the International Institute of Monitoring
the Development of Democracy of the CIS Interparliamentary Assembly,
Assistant of the Department of Foreign Languages of Yerevan State Medical University
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The proposed design of training for cadets of the Military academy named after V. Sargsyan MoD RA must necessarily include innovative teaching methods. We bring to the attention of methodologists a model of lessons based on the Flipped Class method, as well as on the technology of integrated lessons that is in demand today. The lesson design proposed on the basis of

the «Flipped Class» method ensures effective study of the topic of «Aerobatics», activates students and promotes their involvement in the learning process, develops skills of critical thinking, teamwork and public speaking. Using a variety of methods – from discussion to interactive games – makes the learning process fun and effective.

Keywords: innovative teaching methods, RFL lesson design, cadets, new learning technologies.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 19 сентября 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

ОБУЧЕНИЕ РКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОММУНИКЕМ В КОЛЛЕДЖАХ РА

Гоар Арменовна Антоян

gohar.antonyan.98@mail.ru

*Преподаватель русского языка,
Финансово-экономический колледж
Армянского государственного экономического университета;
Соискатель кафедры русского языка,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова,
г. Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется проблема обучения коммуникемам на занятиях РКИ в колледжах РА. Обосновывается идея о том, что изучение коммуникем является важнейшей частью формирования коммуникативной компетенции учащихся. Данная идея дополняется также рассмотрением коммуникативной компетенции как необходимого условия для подготовки квалифицированных специалистов и обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда. Такой взгляд будет интересен специалистам области педагогики, методики преподавания РКИ. В статье речь идет о малоизученной проблеме, которая нуждается в глубоком и разностороннем исследовании.

Ключевые слова: коммуникемы, синтаксические фразеологизмы, коммуникативная компетенция, лексический минимум, РКИ.

В настоящее время профессиональные компетенции играют важную роль в разработке образовательных программ, осуществлении профессиональной деятельности и обеспечении конкурентоспособности специалистов на рынке труда. Любая профессия имеет свои

особенности. Именно поэтому процесс уточнения профессиональных способностей по отдельным профессиям продолжается по сей день.

Параллельно продолжают работы над созданием моделей профессиональных компетенций, поскольку они используются в компаниях и организациях для структурного описания обязанностей сотрудников и определения их квалификационных требований. На основе этих моделей в компаниях разработаны подходы к проведению собеседований или тестов при приеме на работу, а также они позволяют выявить и сформулировать основные требования к сотрудникам компании и планировать мероприятия (курсы, семинары и т.п.) для персонала. Н.В. Днепровская также отмечает, что модель компетенций позволяет специалисту выявить пробелы в своей квалификации, которые он может восполнить дополнительным обучением [2].

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать вывод, что создание моделей профессиональных способностей важно для подготовки специалистов и обеспечения их конкурентоспособности, а также для развития и совершенствования профессиональных возможностей персонала. В рамках данной статьи мы рассмотрим некоторые модели компетенций, наиболее важные компетенции по мнению работодателей, а также раскроем роль и способы обучения синтаксическим фразеологизмам на занятиях РКИ.

Одной из самых популярных классификаций профессиональных компетенций является концепция «Восьми Компетенций», разработанная компанией SHL, мировым лидером в области оценки персонала. Данная концепция общепринята во многих западных странах, успешно практикуется в крупных компаниях и включает восемь факторов: 1) стремление к власти и руководству, 2) склонность к компромиссам, 3) общительность, 4) общие интеллектуальные способности, 5) готовность к новому, 6) добросовестность, 7) эмоциональная стабильность, 8) стремление к успеху [12].

В. Хутмахер выделяет пять ключевых компетенций, которыми «должны обладать молодые европейцы». Следует также отметить, что эти компетенции были приняты Советом Европы.

1) Политические и социальные компетенции, такие как способность брать на себя ответственность, участвовать в групповом принятии решений, разрешать конфликты ненасильственным путем, участвовать в поддержании и совершенствовании демократических институтов.

2) Компетенции, связанные с жизнью в мультикультурном обществе. Чтобы контролировать возрождение расизма и ксенофобии и предотвращать проявления нетерпимости, образование должно развивать межкультурные компетенции, такие как принятие этнических различий, уважение к людям других культур, языков и религий и способность жить с ними в мире.

3) Компетенции, связанные с приобретением навыков устного и письменного общения, которые особенно важны для работы и общественной жизни. Важно подчеркнуть факт, что люди, не владеющие коммуникативной компетенцией, подвергаются риску социальной изоляции, в этом же контексте становится все более важным владение более чем одним языком.

4) Компетенции, связанные с возрастающей информатизацией общества, к которым относятся овладение основами информационных технологий, понимание их возможностей, сильных и слабых сторон, критическое мышление по отношению к информации, распространяемой через средства массовой информации и рекламу.

5) Компетенция учиться на протяжении всей жизни, как в профессиональной, так и в социальной среде [9].

В ходе подготовки данной статьи мы изучили объявления о вакансиях, распространённые в социальных сетях (Facebook, Telegram), через

которые работодатели ищут специалистов в различных областях. Изучение этих результатов важно с точки зрения подготовки специалистов.

Согласно нашему исследованию, в списке наиболее распространенных требований можно отметить **высшее образование, опыт работы, умение общаться с людьми, стрессоустойчивость, готовность учиться, организованность**. К желательным качествам относятся также трудолюбие, целеустремленность, пунктуальность, знание не менее двух иностранных языков и т.д. Таким образом, одной из наиболее важных компетенций является коммуникативная компетенция, которая рассматривается как многоаспектное целое, включающее умение общаться с людьми, владение несколькими языками т.д.

Современный процесс обучения иностранному языку подразумевает изучение как свободных, так и несвободных синтаксических конструкций. А.Н. Лапошина, Т.А. Храмченко, М.Ю. Лебедева считают, что в процессе коммуникации используются различные **лингвистические комбинации**: многословные единицы, многокомпонентные единицы, сверхлексемные единицы, полилексемные единицы, коллокации, чанки, полуфраземы, лексикализованные выражения, формульные последовательности, формульные выражения, дискурсивные формулы и др. [5: 120]. Именно поэтому в последнее время преподаватели иностранных языков все больше внимания уделяют презентации несвободных синтаксических конструкций (синтаксических фразеологизмов), которые активно используются в современной русской устной речи.

Вышеперечисленные термины отличаются по содержанию и привлекают внимание многих лингвистов. Изучению особенностей построения и функционирования в речи синтаксических фразеологизмов (несвободных/фразеологизированных конструкций) посвятили труды такие ученые, как Ю.Д. Апресян, Н.С. Валгина, В.В. Виноградов, С.В. Вяткина, Д.О. Добровольский, М.Я. Дымарский, Л.Х. Дониерова, О.В.

Нечаева, Б.Ю. Норман, В.Ю. Меликян, Л.Л. Дроботова, А.В. Лыков, Е.П. Максимова, С.С. Мусаелян, Т.А. Остапенко и др.

В средних профессиональных учебных заведениях недостаточное внимание уделяется единицам синтаксической фразеологии, которые характеризуются особым строением структурных схем предложения, к подобным единицам относятся коммуникемы (К), которым В.Ю. Меликян дает следующее определение: «Коммуникема – это коммуникативная непредикативная единица синтаксиса, представляющая собой слово или сочетание слов, грамматически нечленимая, нерасчлененно выражающая определенное эмоциональное или волевое смысловое содержание (не равное суждению), а потому не обладающая образностью, не воспроизводящая структурных схем предложения, лексически непроницаемая и нераспространяемая и выполняющая в тексте реактивную, волеизъявительную, эмоционально-оценочную, эстетическую и информативную функции» [6]. В данном определении отражены многие признаки К, однако особого внимания заслуживает мысль об отсутствии возможности зафиксировать, отобразить и воссоздать структурную схему К, что осложняет задачу презентации данных единиц в аудитории. Приведем примеры коммуникем: «*С новосельем!*», «*Салют!*», «*Спасибо*», «*Ну-ну*».

На наш взгляд, изучение подобных единиц оказывается важным как минимум в трех аспектах: 1) изучение синтаксических фразеологизмов способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся, 2) на высоких уровнях владения языком важно разграничение в сознании учащихся синтаксических фразеологизмов и свободных синтаксических образований, 3) синтаксические фразеологизмы широко используются в современной русской устной речи, а также являются воспроизводимыми в силу шаблонного характера [11].

В связи с вышесказанным появляется необходимость обратиться к лексическим минимумам различных уровней и рассмотреть

включение коммуникем в их содержание. Лексический минимум каждого уровня обладает своими особенностями. Лексический минимум Второго сертификационного уровня содержит наиболее употребительную и стилистически нейтральную (за небольшим исключением) лексику современного русского литературного языка. В словарях представлены все части речи кроме междометий, различные формулы речевого этикета, необходимые изучающим русский язык при решении актуальных коммуникативных задач, пример из раздела «Синонимы»: *благодарю' – спаси'бо; здра'вствуй(те) – до'брое у'тро (день, ве'чер), приве'т разг.; извини'(те) – прости'(те), прошу' проще'ния и т.д.* [1].

Выдающийся русский грамматист А.М. Пешковский (1878–1933) в начале XX века в труде «Русский синтаксис в научном освещении» рассмотрел «слова и словосочетания, не образующие ни предложений, ни их частей» [10: 471]. Автор предлагает рассмотреть несколько слов: *белую, вчера, стариков, море, зелень, сплю, написанным, ушедший, работать, убирайтесь, смехом, рыбу, нельзя, голова, небольшую, приехали, август, бумаги, придя, берегись, добрыми, учиться, вечный, стыдно.* Как отмечает Я.Г. Тестелец, не все слова можно считать одинаково отрывочными, несвязанными по смыслу. В данном множестве несвязанных друг с другом по смыслу или с помощью синтаксических связей слов можно обнаружить единицы, равные целым мыслям. К подобным единицам относятся: *сплю, убирайтесь, нельзя, приехали, берегись, стыдно* [13: 229–230].

В результате исследования особое внимание было обращено на обращения, вводные слова и словосочетания, междометия. Интересны суждения А.М. Пешковского относительно вводных слов и словосочетаний. По мнению автора, одиночные *Да! Нет! Конечно! Разве? Неужели?* нельзя считать предложениями. При условии наличия интонационной оформленности автор подчеркивает неграмматический характер данных единиц, относя их к фразам. Допустимо

самостоятельное и самодостаточное употребление подобных выражений в потоке речи, что, по мнению А.М. Пешковского, также уподобляет их не словам, а целым фразам [10: 471]. А.М. Пешковский приводит следующий пример: «Когда мы на вопрос: «приехал ли он?» отвечаем «да», мы отнюдь не мыслим при этом: «да, он приехал», как толкуется нередко в школе, а только одно «да». Другими словами, у нас нет при этом никакой мысли, а следовательно, и никакого предложения: мы высказываем только утверждение, т.е. утвердительное отношение наше к высказанной ранее мысли» [10: 471]. Иной точки зрения придерживается В.Ю. Меликян. Согласно В.Ю. Меликяну, именно благодаря «гипотетическому достраиванию» возможно обнаружить модели построения К. **К – это результат синтаксической деривации** [7]. Данная точка зрения может быть обоснована следующим образом: основной сферой употребления К является диалогическая речь, имеющая ряд особенностей, к которым относятся: *типология, структура, деривация составляющих диалог структурных компонентов, способы оформления диалогического контекста, соотношение диалога с окружающим широким контекстом и др.* [14: 115].

Отметим, что существует ряд работ, в которых раскрыта идея о том, что К строятся по определенным моделям. Изучение моделей построения К тесно взаимосвязано с идеями Пражской лингвистической школы, этимологическим аспектом, а также с явлением деривации. Однако с учетом особенностей коммуникем следует отметить нестандартный характер их моделей.

Отличаются и подходы ученых при изучении моделей коммуникем. На основе изученного нами материала можно выделить два основных подхода:

- 1) восприятие модели как некоей структуры, состоящей из частей;
- 2) восприятие модели как совокупности признаков.

Представители первого подхода в изучении синтаксиса стремятся к использованию точных методов. Данное представление способствует сближению лингвистики с естественными науками. В рамках данной статьи особое внимание уделено второму подходу, который, на наш взгляд, наиболее эффективен с точки зрения методики преподавания иностранных языков.

Восприятие модели как совокупности признаков поддерживает М.Я. Дымарский [3: 293–295]. Данный подход используется при презентации материала с помощью словарей К или электронных ресурсов, раскрывающих значение, ситуации употребления К.

Для того чтобы раскрыть прагматический потенциал выражений, рассмотрим коммуникемы в словаре «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой и лингвистическом ресурсе «Прагматикон», который разработан исследовательской группой Школы лингвистики НИУ ВШЭ с использованием материалов из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Так как К редко попадают в словари, а угадать их значение бывает непросто, создание электронного списка К для русского языка является полезным ресурсом в процессе преподавания РКИ.

СПАСИБО. 1. Выражает благодарность. С. за угощение. С. за внимание (формула вежливого заключения доклада, выступления). 2. в знач. сказ., кому-чему. Надо быть благодарным за что-н. С. соседу, что помог. С. дождю, будут хорошие всходы. 3. частица. Хорошо, удачно, что... (разг.). Трудно было бы с деньгами, да с. сын работает. 4. спасибо, нескл., ср. и (прост.) спасибо, -а (других форм нет), ср. Слово благодарности (разг.). Спасибо не сказал. Из спасибо шубы не сошьешь (посл.). * Спасибо и на том (разг.) благодарность за что-н. немного, хорошо, что хоть так сделал, что хоть это есть. За (одно) спасибо (сделать что-н.) (разг.) - бесплатно, не получив ни-\ какой выгоды. Некрасиво, да спасибо (прост.) - о чем-н. не очень красивом, но удобном, прочном. П уменьш. спасибочко (к 1 знач.).

*Рис. 1. Пример словарной статьи из «Толкового словаря русского языка»
С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой*

К основным признакам данного выражения можно отнести следующие особенности:

- выражение этикетного значения;
- отсутствие возможности деления на члены предложения;
- к выполняются эмоционально-экспрессивную и эстетическую функции;
- категориальные признаки синтаксических фразеологизмов: 1) устойчивость; 2) воспроизводимость; 3) цельноформленность; 4) идиоматичность.

Обратим особое внимание на различные варианты данной К. В списке К В.Ю. Меликяна приводятся следующие варианты: *Спасибо!*; *Вот спасибо так спасибо!*; *Спасибо !*; *Большое [огромное] спасибо!*; *Спасибочка(-о, -и)!* [7]. Однако в ресурсе «Прагматикон» со словом *спасибо* приводятся следующие примеры: *Нет уж спасибо*; *И на том спасибо*; *Ну и на том спасибо*; *И на этом спасибо*; *Спасибо и на этом*, *Спасибо скажете*, *Еще спасибо скажете*; *Еще спасибо мне скажете* [15]. В список не включены: реплики-реакции на конкретные ситуации, формулы вежливости и выражения, при помощи которых регулируется диалог.

Несмотря на ограниченное количество К в ресурсе «Прагматикон», у электронного ресурса есть ряд преимуществ: а) возможность прослушать К, что особенно важно при обучении РКИ, поскольку у учащихся появляется возможность прослушать интонационно правильное произношение выражения; б) пояснение прагматического значения; в) к каждой К полагается видео/ссылка на видео с употреблением данного выражения. Так как современные исследователи-методисты подчеркивают возможность и необходимость представления учебной информации по РКИ многоаспектно, т.е. с помощью различных аудио- и визуальных рядов, данная особенность положительно повлияет на эффективность обучения К. Таким образом создателями ресурса выбран формат описания, который помогает узнать значение каждой формулы и

особенности её употребления. На *Рис. 1* приведены примеры из ресурса «Прагматикон» [15].

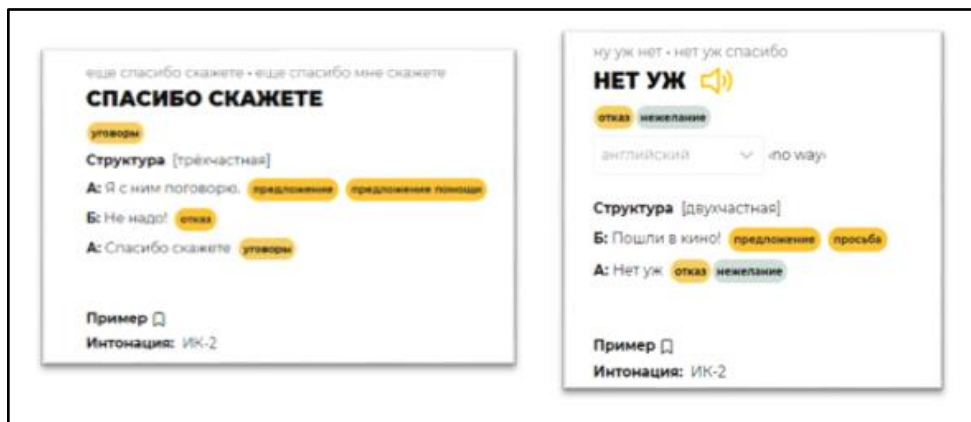


Рис. 2. Примеры оформления коммуникем из ресурса «Прагматикон»

Выводы:

- 1) Согласно результатам исследования объявлений о вакансиях, распространённых в социальных сетях (Facebook, Telegram), результатам сопоставления модели компетенций, принятой Советом Европы и модели «Восьми Компетенций», одной из самых актуальных компетенций, которая необходима для успешного решения профессиональных задач, является коммуникативная компетенция.
- 2) С учетом шаблонного характера процесса коммуникации на занятиях РКИ в средних профессиональных учебных заведениях РА следует уделить особое внимание таким синтаксическим фразеологизмам, как коммуникемы. Необходимость их презентации в процессе обучения РКИ обусловлена эмоциональной функцией коммуникем, частотностью их употребления в речи, а также включением коммуникем в лексические

минимумы различных уровней. Создание списка коммуникем для задач преподавания РКИ является актуальной проблемой, которая нуждается в дальнейшем рассмотрении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андрюшина Н.П.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н.П. Андрюшиной (электронное издание). – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 164 с.
2. *Днепровская Н.В.* Модели компетенций в профессиональном образовании: опыт США // Образовательные технологии, 2010. – № 3. – СС. 115–119.
3. *Дымарский М.Я.* Высказывание и коммуникативность // Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры: Колл. моногр. / Отв. ред. А.В. Бондарко, С.А. Шубик. – СПб.: Наука, 2005. – СС. 292–332.
4. *Ильязова М.Д.* Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура // Педагогика и психология образования, 2011. – № 1. – СС. 46–53.
5. *Лапошина А.Н.* Отбор многословных выражений на основе корпусных источников и экспертной оценки: обновление языкового содержания РКИ / А.Н. Лапошина, Т.А. Храмченко, М.Ю. Лебедева // Научный результат. Сер.: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики, 2024. – Т.10, №2. – СС. 117–137. – DOI: 10.18413/2313-8912-2024-10-2-0-6.
6. *Меликян В.Ю.* Классификация коммуникем русского языка по степени фразеологизации // Русский язык в школе: Научно-методический журнал, 2012. – № 4. – М., 2012. – СС. 56–62. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://naukarus.com/klassifikatsiya-kommunikem-russkogo-yazyka-po-stepeni-frazeologizatsii> (Дата обращения: 25.04.2024г.).
7. *Меликян В.Ю.* Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения: учебное пособие. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2004. – 288 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://sci.house/sintaksis-uchebnik-sci-book/sovremennyiy-russkiy-yazyik-sintaksis.html> (Дата обращения: 23.10.2023г.).
8. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с. [Электронный ресурс]. – Режим

- доступа: <https://cyberlan.com.ua/wp-content/uploads/2015/07/Tolkovij-slovarj-russkogo-yazika.pdf> (Дата обращения: 03.10.2024г.).
9. Павлов А.А. Современные методики формирования и оценки компетенций персонала компании // Вестник Международного института экономики и права, 2011. – № 1(2). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metodiki-formirovaniya-i-otsenki-kompetentsiy-personala-kompanii-1/viewer> (Дата обращения: 03.10.2024г.).
10. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М., 1928. – 579 с.
11. Посиделова В.В. – Текст: непосредственный // Филологические науки в России и за рубежом: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – СС. 168–170 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1641/> (Дата обращения: 03.10.2024г.).
12. Скурманов В. Кадровый менеджмент [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hr-portal.ru/article/vosem-kompetency-shl> (Дата обращения: 03.10.2024г.).
13. Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис, 2001. – 797 с.
14. Яхшиев А.А. Диалогическая речь основная форма разговорной речи // Academic research in educational sciences, 2024. – СС. 111–121.
15. Yaskevich A., Bychkova P., Koziuk E., Rakhilina E., Slepak E., Utkina A., Zhukova S., Zotova T. The Russian Pragmaticon. An electronic database of the Russian pragmatic constructions [Electronic resource]. – Mode of access: <https://pragmaticon.ruscopora.ru/> (Date of access: Oct 03, 2024).

ՎՈՍՍՈՒՆԻՎԵՄԱՆԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ ՌՕԼ-Ի ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀՀ ՔՈԼԵՋՆԵՐՈՒՄ

Գ.Ա. Անտոնյան

gohar.antonyan.98@mail.ru

*Ռուսաց լեզվի դասախոս,
Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի
Ֆինանսատնտեսագիտական քոլեջ,
Ռուսերենի ամբիոնի հայցորդ,*

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում վերլուծվում է Հայաստանի Հանրապետության քոլեջներում ՌՕԼ դասերին կոմունիկեմաների դասավանդման խնդիրը: Հիմնավորվում է այն միտքը, որ կոմունիկեմաների ուսումնասիրությունը ուսանողների հաղորդակցական կարողունակությունների ձևավորման կարևորագույն մասն է: Տվյալ գաղափարը լրացվում է նաև հաղորդակցական կարողունակության դիտարկմամբ՝ որպես որակավորում ունեցող մասնագետների պատրաստման և աշխատաշուկայում նրանց մրցունակությունն ապահովելու անհրաժեշտ պայման: Այս տեսակետը կհետաքրքրի մանկավարժության և ՌՕԼ դասավանդման ոլորտի մասնագետներին: Հոդվածում խոսքը քիչ ուսումնասիրված խնդրի մասին է, որը խորքային և բազմակողմանի հետազոտության կարիք ունի:

Բանալի բառեր՝ կոմունիկեմաներ, շարահյուսական դարձվածքներ, հաղորդակցական կարողունակություն, բառային նվազագույն, ՌՕԼ:

TEACHING RFL USING COMMUNICEMAS IN COLLEGES OF THE REPUBLIC OF ARMENIA

G. Antonyan

gohar.antonyan.98@mail.ru

*Lecturer of the Russian Language,
Financial and Economic College,
Armenian State University of Economics;
Applicant at the Department of Russian Language,
Brusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article presents an analysis of the issue of teaching communicemes in RFL classes in colleges of the Republic of Armenia. It argues for the idea that the study of communicemes is the most important part of the formation of students' communicative competence. This idea is also supplemented by the consideration of communicative competence as a vital prerequisite for the training of qualified specialists and ensuring their competitiveness in the labour market. This view will be of interest to specialists in the field of pedagogy and of methods of teaching RFL. The article refers to a little-studied problem that requires deep and comprehensive research.

Keywords: communicemes, syntactic phraseological units, communicative competence, lexical minimum, RFL.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 05 октября 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

ОБУЧЕНИЕ РУССКИМ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ С ГЛАГОЛАМИ ДЕСТРУКТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АРМЯНСКИХ ШКОЛАХ С УЧЕТОМ КУЛЬТУРНО-НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Мальвина Артуровна Мидоян
midoyan91@mail.ru

*Учитель русского языка,
ОШ № 88 им. И. Лепсиуса,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы обучения русским фразеологизмам с глаголами деструктивного воздействия в армянских школах. Фразеологизмы представляют собой не только культурно-информативный источник, но и содержат богатейший лингвистический материал, позволяющий на его основе изучать различные аспекты русской морфологии, синтаксиса, фонетики, лексики. Представлены некоторые типы заданий по обучению фразеологизмов с деструктивными глаголами.

Ключевые слова: фразеологизмы, культурно-национальные особенности, деструктивные глаголы, упражнения.

При изучении русской фразеологии в армянских школах необходимо учитывать культурно-национальные и языковые особенности армянской и русской лингвокультур.

Как отмечает Ваулина С.С., фразеологические единицы являются своеобразным зеркалом культуры, отражают общественное сознание людей, образ жизни, традиции, обычаи, систему ценностей [1: 198].

«Фразеологизм, – подчеркивает М.Л. Ковшова, – как языковой знак зарождается на пересечении языка и культуры» [2: 70].

Фразеологические обороты, как правило, отражают особенности менталитета и истории народа. Преподавателям русского языка следует помочь учащимся осознать эти особенности. Культурно-национальные аспекты могут влиять на выбор фразеологических оборотов в разных ситуациях. Фразеологизмы представляют собой не только культурно-информативный источник, но и содержат богатейший лингвистический материал, позволяющий на его основе изучать различные аспекты русской морфологии, синтаксиса, фонетики, лексики.

Изучение русской фразеологии в армянских школах может включать в себя адаптацию фразеологических оборотов к армянской культуре. Это важно, поскольку фразеология часто носит культурно-специфический характер. Преподаватели могут представить учащимся адекватные ФЕ, существующие в армянском языке, а также с помощью соответствующих заданий и упражнений научить правильно выбирать фразеологические обороты в соответствии с конкретной ситуацией. Можно заключить, что изучение русской фразеологии в армянских школах имеет как языковую, так и культурную ценность, а также способствует развитию межкультурных навыков и обогащению лингвистического багажа учащихся.

Деструктивные глаголы (или глаголы разрушения) – это особая категория глаголов, которые описывают процесс разрушения или разложения какого-либо объекта [3]. Изучение этих словарных единиц также важно в контексте изучения ФЕ, в состав которых могут входить деструктивные глаголы. Отметим, что, согласно проведенному анализу учебников русского языка для общеобразовательных школ Армении, фразеологизмы с деструктивными глаголами в учебниках практически не представлены, хотя в русской речи они обладают высокой

частотностью. Поэтому в методической системе обучения русскому языку их нельзя обойти вниманием.

Изучение деструктивных глаголов как отдельно, так и во фразеологии позволяет учащимся лучше понимать и грамотно использовать в речи подобные ФЕ.

Для формирования языковых навыков и развития речевых умений в употреблении фразеологизмов с глаголами деструктивного воздействия можно предложить следующие упражнения:

1. **Упражнения на узнавание и понимание фразеологизмов:**

Задания на ассоциации: предлагается список фразеологических выражений с глаголами деструктивного воздействия. Ученикам необходимо представить ассоциативные образы, которые они связывают с каждым фразеологизмом. Например, фразеологизм *драть как сидорову козу (жестoko, беспощадно, очень сильно пороть, бить)*. Ученикам предлагается ассоциировать этот фразеологизм с каким-то чувством, эмоцией.

Контекстные задания: предоставляются короткие тексты или предложения, в которых используются фразеологизмы с глаголами деструктивного воздействия. Ученикам нужно определить их значение в данном контексте. Или предоставить учащимся тексты на русском языке, содержащие фразеологические обороты с деструктивными глаголами. Попросить их выделить и объяснить значения ФЕ, а также предложить армянские аналоги.

Завершение фразеологических оборотов: подготовить список фразеологических оборотов, включая деструктивные глаголы, при этом оставить часть фразы не заполненной. Например: «... на голове волосы (рвать)».

Игра в «Подбери аналог»: подготовить игру, в которой учащиеся должны подбирать армянские аналоги русских ФЕ с деструктивными глаголами и наоборот.

Подобные упражнения помогают развивать навыки выделения ФЕ в текстах, а также способствуют пониманию связи между языком и культурой.

2. Упражнения на использование фразеологизмов в речи:

Ролевые игры: Ученики делятся на пары или малые группы и создают сценарии ролевых игр, в которых необходимо использовать фразеологизмы с глаголами деструктивного воздействия. Например, ситуации конфликтов, дискуссий или семейных разногласий: «Семейный конфликт» (фразеологизмы 'разбить сердце'; 'обрезать крылья'; 'вешать лапшу на уши').

Сочинительные упражнения:

1. *Составление предложений:* предоставить учащимся список фразеологических оборотов на русском языке с деструктивными глаголами с поручением составить предложения, используя данные обороты и перевести их на армянский язык.

2. *Составление рассказов:* ученикам предлагается написать короткие рассказы, включающие в себя использование фразеологизмов с глаголами деструктивного воздействия. Задание может быть ограничено по объему или тематике.

3. *Составление диалогов:* разделить учащихся на пары или группы, попросить составить диалоги, включающие фразеологические обороты с деструктивными глаголами.

Упражнения такого рода помогут закрепить навыки использования ФЕ с деструктивными глаголами, а также научат применять эти обороты в реальных ситуациях.

3. Упражнения на анализ и интерпретацию:

Обсуждение текстов и анализ литературных произведений: ученикам предоставляются художественные тексты, в которых встречаются фразеологизмы с глаголами деструктивного воздействия.

Предлагается извлечь их из текста, проанализировать, обсудить их значение, роль в тексте и их влияние на восприятие произведения в целом.

4. Креативные упражнения:

Создание коллекции ФЕ: ученикам предлагается создать собственную коллекцию фразеологизмов с глаголами деструктивного воздействия, а также коллекции фрагментов художественных текстов с соответствующими ФЕ.

Творческие задания: ученикам предлагается написать рассказ или эссе, в которых они должны использовать определенное количество фразеологизмов с глаголами деструктивного воздействия. Например, в творческом задании «Мой мир во фразеологии» ученикам предлагается написать эссе про мир, в котором они живут, используя как можно больше фразеологизмов с глаголами деструктивного воздействия.

Подобные задания/упражнения помогут ученикам не только понять и запомнить смысл фразеологизмов, но и научиться применять их в речи, что способствует развитию языковых навыков и коммуникативной компетенции. Ведь обучить адекватной коммуникации на русском языке без использования ФЕ в учебном процессе практически невозможно.

Таким образом, научить распознавать и толковать фразеологизмы – важный аспект обучения РКИ. Обучение фразеологии русского языка помогает не только улучшить языковые навыки, но и погрузиться в культуру и мышление народа страны изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ваулина С.С.* Фразеологическая картина мира как производная менталитета человека (на материале фразеологизмов с компонентом-зоонимом в русском и литовском языках) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 2020. – Т. 13, Вып. 3. – СС. 198–202.
2. *Ковшова М.Л.* Лингвокультурологический метод во фразеологии: коды культуры. – М.: Ленанд, 2016. – 456 с.

3. Мидоян М.А. Семантические особенности деструктивных глаголов в русском и армянском языках // Инновационная наука, 2018. – № 7–8. – СС. 94–98.

**ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ
ԱՊԱԿԱՌՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ԲԱՅԵՐՈՎ
ՌՈՒՍԵՐԵՆ ԴԱՐՁՎԱԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ
ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ՝ ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ-ԱԶԳԱՅԻՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆԻՑ**

Մ.Ա. Միդոյան
midoyan91@mail.ru

*Ռուսաց լեզվի ուսուցիչ,
Բ. Լեփսիուսի անվ. № 88 հիմնական դպրոց,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են հայկական դպրոցներում ապակառուցողական բայերով ռուսերեն դարձվածաբանական միավորների ուսուցման հարցերը: Դարձվածաբանական միավորները ոչ միայն մշակութային և տեղեկատվական աղբյուր են, այլև պարունակում են լեզվական հարուստ նյութ, ինչը թույլ է տալիս դրա հիման վրա ուսումնասիրել ռուսերենի ձևաբանության, շարահյուսության, հնչյունաբանության, բառապաշարի յուրահատկությունները: Ներկայացված են ապակառուցողական բայերով դարձվածաբանական միավորների ուսուցման առաջադրանքների մի քանի տեսակներ:

Բանալի բառեր՝ դարձվածաբանական միավորներ, մշակութային և ազգային առանձնահատկություններ, կործանարար բայեր, վարժություններ:

TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH VERBS OF DESTRUCTIVE INFLUENCE IN ARMENIAN SCHOOLS, TAKING INTO ACCOUNT CULTURAL AND NATIONAL CHARACTERISTICS

M. Midoyan

midoyan91@mail.ru

*Russian Language Teacher,
I. Lepsius Primary School No. 8,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article discusses the issues of teaching Russian phraseological units with verbs of destructive influence in Armenian schools. Phraseological units are not only a culturally informative source, but also contain a wealth of linguistic material that allows us to study various aspects of Russian morphology, syntax, phonetics, and vocabulary on its basis. The article presents some types of tasks for teaching phraseological units with destructive verbs.

Keywords: phraseological units, cultural and national peculiarities, destructive verbs, exercises.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 06 августа 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Мушег Завенович Овакимян

m.ovak@yandex.com

*Ст. преподаватель кафедры русского языка,
Зам. зав. отделом информатики и компьютерных технологий,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова,
г. Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы развития общества и системы образования, взаимовлияния системы образования и развития средств обучения, а также влияния различных средств обучения на образовательный процесс, рассматриваются различные виды современных мультимедийных средств обучения и их возможности при использовании в учебном процессе.

Ключевые слова: развитие общества, система образования, средства обучения, мультимедийные технологии, мультимедийные средства обучения, организация учебного процесса, компьютер, программное обеспечение, интерактивная доска, мультисенсорная панель, проектор, операционная система.

Развитие человека и человеческого общества сопровождалась процессом передачи от одного поколения другому всего накопленного опыта и знаний об окружающем мире, навыках созидательного труда, опыта межличностных отношений и общественного сознания. Молодое поколение обучалось на основе приобретенного личного и коллективного опыта и знаний для обеспечения своей и общественной жизнедеятельности. Постепенно начинает формироваться организованный, целенаправленный и систематизированный институт обучения,

образования. «Образование как общественно-историческое явление возникло из практико-прагматической потребности людей в знаниях, способствующих жизнеобеспечению» [6: 373]. Знания и навыки, полученные в процессе образования, лежат в основе всех видов деятельности человека [15: 7]. Процесс формирования полноценного члена общества длится довольно долго. «Суть образования заключается в том, что оно как идея есть концентрированное выражение и отражение социально-экономических, нравственно-правовых и культурных потребностей общества в образованных и развитых людях, удовлетворяемых специально созданной государственно-общественной системой общеобразовательных и специальных учебных учреждений» [6: 22]. «Любое общество для обеспечения прогрессивного развития наряду с функциями производства и воспроизводства должно реализовать и функцию воспитания своих членов. С этой целью оно создает образовательную систему, т.е. комплекс институтов образования,» - отмечает В.А. Сластенин [16: 108]. «В широком смысле слова образование – это и продукт становления ума, характера, способностей личности, формируемый обществом с помощью многочисленных институтов, и собственно процесс, благодаря которому общество целенаправленно передает новому поколению свое культурное наследие, – знание, ценности, навыки В обыденном смысле задача образования – формирование хорошо подготовленных к современной жизни людей» [1: 42], при этом следует отметить, что даже самая совершенная система образования имела и имеет множество нерешенных проблем.

Само понятие «система образования» в основе своей – это социальный институт, который целенаправленно, систематически, планомерно реализует процесс социализации подрастающего поколения, т.е. приобщает его к жизни общества посредством обучения и воспитания (передачи знаний, умений, навыков, норм, ценностей, образцов поведения, формирования определенных личностных качеств и свойств в

соответствии со степенью развития материального и духовного производства, зрелости социально-политических отношений). Социальный институт образования является одним из важнейших средств обеспечения преемственности поколений, «социальной преемственности» [12: 5].

Система образования несет в себе функцию переходного звена между поколениями и, по своей природе, содержит в себе своеобразный элемент противоречия, который, в некоторых случаях, может негативно влиять на всю образовательную систему. Это противоречие, в первую очередь, обусловлено фактором времени и, что немаловажно, финансово-экономическим фактором: «Образование находится между производством и наукой, оно должно соответствовать и уровню развития общественного производства, и состоянию науки. Во второй половине XX века производство и наука развивались быстрыми темпами, в то время как образование эволюционировало очень медленно. В результате назрели весьма глубокие противоречия между производством и наукой с одной стороны, и образованием с другой» [2: 27]. «Образование – это область человеческой деятельности, обреченная на перманентное состояние кризиса. Такое состояние обусловлено самой природой вещей. Стремительная смена парадигм, заметно ускорившаяся в начале XXI в., не оставляет времени на приспособление учебных планов и программ к новым, существенно изменившимся требованиям» [1: 42]. Нельзя не согласиться с вышеизложенными мнениями относительно возникших противоречий между образованием с одной стороны и наукой и производством с другой. Современная система образования не предваряет развитие науки и производства, а, наоборот, следует за ними, используя в арсенале образовательных приемов достижения науки и производства. Такое положение вещей не мешает образовательной системе готовить специалистов, вооруженных современными достижениями науки и техники.

Содержание образования (знания, умения, навыки, представления и ориентации) определяется уровнем развития общества: науки, производства, характером господствующих в обществе идеологических, нравственных, эстетических и прочих норм и представлений. В связи с тем, что знаний всегда больше, чем их может усвоить каждый отдельный человек, перед системой образования стояли проблемные вопросы: какие именно нормы включить в систему образования, какую конечную цель она должна преследовать, каков должен быть результат? По мнению Ю.П. Адлера и В.Л. Шпера.

«... целью системы образования должны быть воспитание и подготовка человека, способного найти свое место в новом, быстро меняющемся мире. Это должен быть человек с широким кругозором, умеющий читать, писать, считать, работать с современными средствами связи и общения, и т.д. Это должен быть человек, имеющий цель в жизни и стремящийся честно ее достичь. Мы думаем, что сформулированная столь многословно цель – одна для всех уровней образования, хотя на разных ступенях она может уточняться разными словами и при необходимости специальными терминами» [1: 48]. Обычно отбираются знания, прошедшие испытание временем, и обладание которыми считается необходимым для нормального функционирования личности во всех сферах общественной жизни. И здесь наблюдается некоторый временной разрыв: изменения технологий производства требуют изменений технологий образования для подготовки современных специалистов с гибким мышлением, а сама подготовка требует определенных временных затрат, где «прошедшее входит в настоящее, а будущее как бы предугадывается настоящим, соединенным с прошедшим» [8: 50], т.е. образование следует за стремительной технологической революцией. Нивелировать проблему отставания образования от развития науки и производства в какой-то степени можно посредством новых образовательных технологий и средств обучения, т.к. современные

средства обучения гораздо технологичнее, чем, например, 20–30 лет назад, и от применения этих средств во многом зависит качество обучения.

Вся сумма необходимых знаний, которую подлежит усвоить обучаемым, передается им посредством различных методов и средств. Л.С. Выготский считает средствами обучения речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства, мнемотехнические приспособления для запоминания и др. [3: 103]). Средства обучения по В.А. Сластенину, «Это все то, что способствует достижению целей образования, т.е. вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения» [16: 280]. З.С. Харьковский и Р.Г. Чуракова под средством обучения понимают любое приспособление или вещь, которые могут быть использованы в учебном процессе для обучения, закрепления материала и контроля знаний [19: 23], а также способствующих организации учебного процесса в целом. Средства обучения – материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся [16: 21]. Можно сказать, что и педагог является своеобразным «инструментом, средством» в системе образования, осуществляющим образовательный процесс: «Образовательный процесс вмещает в себя много действий, и все эти действия совершаются с помощью различных средств обучения, возможно педагогом и учащимся, а также одновременно» и далее: «Материальные средства могут дополняться идеальными средствами – функциональными возможностями педагога (речь, жесты, поведение и пр.) и продуктами мыслительной деятельности (теории, идеи, концепции). Идеальные средства обучения можно разделить на вербальные (жесты, мимика, паузы, тембр и громкость голоса, речь) и материализованные (таблицы, схемы, графики и прочее). Средства обучения помогают облегчить процесс обучения, уменьшая

затраты времени» [18: 134]. Бытует мнение, что материальные (в том числе и технические) средства обучения могут взять на себя функции обучающего (учителя, преподавателя). В основном могут, но лишь те из них, которые поддаются формализации, т.е. нетворческие. И если не учесть этого, мы можем столкнуться с идеализацией средства, техники, абсолютизацией ее возможностей и, в результате – принижением роли учителя, как основного «средства» обучения.

Развитие средств обучения основано на общественном и научно-техническом прогрессе и имеет важное значение для развития системы образования. Материальные средства обучения, которые в основе своей – это техника, которая позволяет людям: 1) делать то, что они раньше вообще не могли делать, 2) делать то, что делали и раньше, но принципиально иным образом, а следовательно, быстрее и лучше, 3) передать ей выполнение ряда своих функций. Учебно-образовательная техника является лишь частью всей техники и поэтому зависит от общего уровня развития последней. Она проходит в своем развитии различные качественные этапы, связанные с качественными изменениями в развитии общества. С переходом общества на новую, более прогрессивную ступень социально-экономического развития и развития материальных средств, техники, новых технологий совершенствуются и качественно меняются система и содержание образования, что приводит к совершенствованию и появлению новых материальных средств обучения [См.: 3, 6, 15] и, наоборот, если общество потрясает негативные, застойные или кризисные явления, если общество развивается неравномерно или отстает в своем развитии от всеобщего развития, система и содержание образования, следовательно и материальные средства образования, приходят в упадок и не соответствуют всеобщим критериям развития образования.

Часто новые средства жизнедеятельности в процессе повседневного использования формируют новое отношение к действительности

и мировоззрение, оказывают влияние на умственные процессы человека. Например, телевидение и INTERNET (в широком смысле) из источника информации и средства развлечения трансформировались в доминирующие средства влияния на психику не только отдельного человека, но и человечества вообще. Возникла необходимость изучения этого явления с различных сторон: психофизиологической, социальной, лингвистической и др. Одновременно велись и ведутся работы по разработке различных форм и методов (содержание образования) работ по использованию телевидения и интернета в качестве средств обучения в общей системе образования. В образовательном процессе наиболее важным в этом отношении является выбор метода: дидактические методы являются основой всего процесса образования, который напрямую связан и зависит от типа, структуры и возможностей средства обучения, от уровня развития педагогической теории и психологической науки, от структуры и содержания системы образования. Метод и средства обучения, в том числе и материальные, оказывают воздействие друг на друга, а также воздействие на другие составляющие системы образования. Использование средств обучения предполагает учет общедидактических принципов их построения и применения [7: 102].

Учебные технические средства обучения (ТСО) разрабатываются на базе обоснованной научной методики ее применения. Материальные средства обучения, к которым относятся и технические средства, на всех этапах обучения служат для оптимизации учебного процесса, для облегчения труда обучающего и обучаемого. Они являются средствами не только обучения, но и самообучения.

Под техническими средствами обучения в дидактике понимаются два основных значения: в широком смысле под ТСО понимается техническая аппаратура и аудиовизуальные средства, в узком – только сама учебная аппаратура [8: 13].

Современная учебная техника проходит этап «дидактизации» к условиям образовательного процесса, который является довольно сложным и порою длится долго. Новая техника проходит экспериментальный этап изучения дидактических возможностей, целесообразности ее использования, изучаются психофизиологические факторы воздействия данной техники на обучаемого и на процесс обучения. Одновременно проводится коррекция в конструкции и доработка, чтобы максимально учесть специфические возможности средства в учебно-воспитательном процессе. Массовое внедрение новых средств обучения в систему образования требует больших финансовых затрат, организационно-технического и дидактико-методического освоения как со стороны обучающихся, так и со стороны обучающихся. И на этом этапе наблюдается некоторое отставание учебно-технической базы образования от научного и технологического развития общества.

Коренные изменения в системе образования объясняются общим развитием новых технологий, техники и технических средств труда. Сегодня мы можем говорить, что функции передачи информации и помощь в ее усвоении в учебном процессе перешли на качественно новый уровень, который можно охарактеризовать как звуко-экранно-технический с цифровыми технологиями.

В конце 80-х годов 20-го столетия исследователи в области применения средств наглядности в учебно-воспитательном процессе Л.П. Прессман и Г.Н. Шейнфельд писали о возможностях беспроводной передачи сигнала на большие расстояния «на индивидуальные телеприемники» [13: 8–9] и о перспективах изменения образования под влиянием ЭВМ: «Использование ЭВМ в процессе обучения в корне изменит характер и содержание многих традиционных видов учебной работы» [20: 179–180].

За неполных 40 лет то, о чем они писали, используя формы будущего времени, сегодня стало не только реальностью, но и активно

вошло в учебный процесс. Сегодня компьютеры, средства мультимедиа и INTERNET представляют собой мощный эффективный инструмент для решения различных учебно-воспитательных задач.

На современном этапе информатизации в учебном процессе активно используются средства информационных технологий, и одним из приоритетных направлений информатизации образования является реализация дидактических возможностей мультимедийных технологий в процессе преподавания различных образовательных предметов [15: 77].

Термин «мультимедиа» появился в результате слияния двух латинских слов: *multum* – много и *media, medium* – средство, соединение, сочетание. «Мультимедиа» в рамках информационных технологий означает соединение в компьютерной среде всего многообразия инструментальных средств, позволяющее представить разные информационные модели мира, создавая системный эффект наиболее полного его восприятия человеком [6: 12]. По мнению Н.Ю. Хлызовой, мультимедиа является универсальным средством, т.к. оно выступает не только средством обучения, которое упрощает учебный процесс для студентов, делая его доступным, эффективным и интересным, но и средством медиа-образования, формирующим медиа-компетентность студентов, а также средством развития психологических процессов, куда входят память, восприятие, воображение, внимание, логическое мышление [20: 275–286].

Мультимедиа и мультимедийные технологии (ММТ) в силу своих многофункциональных возможностей получили массовое использование в сфере образования. Использование различных программ мультимедийного продукта требует наличия в образовательном процессе определенной техники. Это могут быть как специально созданные технические средства обучения, так и различная другая техника, соответствующая и приспособленная по своим возможностям и техническим характеристикам образовательным целям и задачам [4]. Как отмечает

Л.А. Дунаева: «Существенной для решения многих проблем особенно-стью технологии мультимедиа является возможность объединения целого, очень значительного по объему, обеспечивающего длительный этап обучения, комплекса учебных материалов. В нашем распоряжении есть средство способное решить проблему создания органичного включения в учебный процесс новых дидактических материалов, отвечающих запросам современной методики обучения» [5: 88].

Мы попробовали выделить наиболее оптимальную для учебного процесса технику, по своим характеристикам способную решать образовательные задачи, с учетом износостойкости, эксплуатационной легкости и финансовой доступности.

Основным элементом современных ТСО, по своим многофункциональным возможностям, способным выполнять и решать различные образовательные задачи, является компьютер.

В образовательных целях компьютер используется как эффективное средство обучения при помощи различных программ (от простых до высокоинтеллектуальных). Кроме текста, компьютер способен воспроизводить музыку, речь, видеозаписи, графику, анимацию, фото, передавать данные, звук и изображения по местным (локальным), региональным и глобальным сетям в интерактивном режиме работы, и создает интегрированную информационную среду, в которой пользователь обретает качественно новые возможности.

Выбор компьютера во многом зависит от финансовой составляющей, но основные параметры должны соответствовать определенным требованиям (скорость обработки информации, достаточный объем оперативной памяти и наличие различных интерфейсов), ориентировочно Operating System Windows 11 Pro или 13, Processor Speed 3.00 GHz, Connectivity USB 3.0, USB 2.0, Processor Intel Core i3/ i5/ i71165G7, RAM Size 16 GB, SSD Capacity 1 TB или похожими характеристиками.

Компьютерная техника и компьютерные технологии открывают возможности использования глобальной сети INTERNET. Наиболее положительным в использовании Интернета в образовательном процессе является его информативность, что важно и для повышения мотивации обучения. Если обучаемый занимается с интересом, то, как правило, успехи его улучшаются. Характерная особенность занятий с использованием Интернета – самостоятельность в выборе материала, активность и заинтересованность обучающихся. Используя Интернет, можно воспользоваться любыми банками данных и разными энциклопедиями, общаться через любые расстояния с другими студентами. Восприятие новой информации происходит более эффективно, если задействованы одновременно несколько органов чувств. Обучение с помощью компьютера имеет целый ряд преимуществ по сравнению с другими средствами обучения: к нему можно подключать другие технические средства: мультимедийный проектор, звуковые колонки, сканер, принтер, вебкамеру и др.

Интерактивные доски – это сенсорные экраны большого размера и отличаются рядом существенных преимуществ. При подключении к компьютеру и проектору доска превращается в огромный интерактивный компьютерный экран, которым легко могут пользоваться преподаватели и студенты. Поверхность доски достаточно прочная и долговечная для интенсивной работы в учебных заведениях. С помощью пальцев, простой ручки или компьютерной мыши можно работать с любым приложением, файлом или мультимедийной платформой, включая Интернет, управлять демонстрацией визуальных материалов, не отходя от доски и не разрывая контакт с аудиторией, делать пометки прямо поверх изображения, концентрируя внимание учащихся на принципиальных моментах и делая учебный процесс более эффективным, благодаря широким возможностям обучения, обеспечиваемым этой технологией.

В зависимости от размера аудитории можно выбрать соответствующую доску.

Производитель мультимедийного оборудования – фирма Hitachi – предлагает доски следующих размеров: – Starboard F-60 (диагональ 60", 121 x 91 см), – Starboard FX-63 (диагональ 63", 128 x 96 см), – Starboard F-75 (диагональ 75", 152 x 114 см), – Starboard FX-77 (диагональ 77", 158 x 118 см) [14]. Кроме фирмы Hitachi на рынке подобного оборудования представлены модели китайских производителей Kingone, JYXOIHUB, ELONDISPLAY и другие с аналогичными техническими возможностями, но более доступные по цене.

Мультимедийные проекторы – удобное и экономичное средство для демонстрации видеоматериалов широкой аудитории, обеспечивающие высокое качество картинки для представления мультимедиа-контента. Мощный световой поток от 3000 до 4000 люмен DLP проекторов и большое количество разъемов позволяют использовать эти проекторы для проведения презентаций, лекций, онлайн уроков в аудиториях на 30–50 человек. DLP проекторы нового поколения имеют высокую яркость, малое тепловыделение, низкий уровень шума, небольшие размеры. Они широко представлены на рынке проекционного оборудования (BENQ MW550, BENQ MX611, BENQ MX550, NEC P603X, OPTOMA EH470, OPTOMA ZH403 и другие). Мультимедийные проекторы совместимы как с компьютерной, так и с аналоговой техникой: при их помощи можно демонстрировать видеоматериалы различных видов даже при солнечном свете.

Сегодня большой интерес представляют мультисенсорные интерактивные панели-мониторы британской компании Clevertouch с диагональю 55, 65, 75 или 86 дюймов со встроенным компьютером, с максимальным разрешением 4K Ultra HD, 20-ю одновременно распознаваемых точек касания, интерфейсами Wi-Fi, USB 2.0, USB 3.0, HDMI, VGA и другими, обладающие уникальными функциональными

возможностями. По сути своей технология Clevertouch – это полноценный аппаратный образовательный модуль, объединивший в себе возможности компьютера, интерактивной доски, мультимедийного проектора и звуковой техники.

Мультисенсорные панели Clevertouch обеспечивают комплексное решение проблемы создания образовательной среды с максимальными возможностями для организации совместной работы. Clevertouch работает со всеми устройствами и позволяет дублировать свой экран, отображать и редактировать информацию независимо от используемой платформы (включая iOS, Android, Windows и Chrome), дает доступ к облачным приложениям, таким как Skype, Zoom и Google Hangouts. Можно подключать до 50 устройств одновременно, при этом студенты могут распределять работу между собой и взаимодействовать друг с другом, не прибегая к сложным техническим приемам [10].

Кроме компании Clevertouch на рынке техники представлены более бюджетные аналоги китайских компаний Juxoihub, Elondisplay, Kingone, YCZX и другие.

К техническим средствам обучения в полной мере можно отнести современные Smart TV с операционной системой Android. Это категория телевизоров, которая объединяет ТВ с поддержкой подключения к Интернету, т.е. они могут подключаться к сети и получать доступ к онлайн-приложениям и сервисам. Операционная система Android способна превратить телевизор в мультимедийный центр. Android – это открытая платформа, для которой разрабатываются приложения в Google Play Market для Android TV, где уже есть более 5000 программ, и их число продолжает расти с каждым днём. Телевизор с операционной системой Android TV предоставляет возможность пользоваться приложениями из Google Play, где многие из них бесплатные, причем пользователь может установить практически любую программу, которая легко интегрируется со смартфоном на той же базе, а также на базе

популярной ОС iOS. С помощью Google Chromecast можно просматривать видеоконтент прямо с телефона на большом экране. Приложение All Document Reader and Viewer – многофункциональное приложение для чтения документов офисного пакета DOC, PDF, XLC, PPT. Установка приложений происходит так же, как в случае с мобильными устройствами: достаточно зайти в Google Play Market и выбрать необходимую программу. Некоторые приложения позволяют использовать телефон в качестве пульта управления телевизором: привычный голосовой поиск Google позволяет обойтись без затруднительного набора текста. Необходимо задать вслух вопрос – и результат уже на экране. Интерфейс Android TV очень прост, с ним сможет разобраться даже неопытный пользователь [9].

На рынке бытовой техники представлен большой выбор моделей Smart Android TV, которые в финансовом плане довольно доступны.

Таким образом, можно сказать, что основная задача, которая стоит перед системой образования заключается в формировании сознательной личности на практической и теоретической базе педагогики. Развитие общества, совершенствование производства и его культуры, появление новой техники и новых технологий соответственно влечет за собой изменения в социальных институтах общества и, в частности, в системе образования. В самой системе совершенствуются средства и методы обучения, которые в педагогическом процессе являются составным элементом всего процесса обучения.

Уровень развития членов общества напрямую определяется уровнем развития материального производства, уровнем развития общественного знания и уровнем зрелости социальных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адлер Ю.П., Шнер В.Л.* Образование в XXI в.: Проблемы. Перспективы. Решения // Научно-исследовательские исследования, 2014: Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр науч.-информ. исслед. по науке, образованию и технологиям. – М., 2014. – СС. 42–58 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-xxi-v-problemy-perspektivy-resheniya> (Дата обращения: 06.10.2024г.).
2. *Владимирова Л.П.* Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе, 2002, №3. – М.: Просвещение, 2002. – СС. 39–41.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти тт. Т.1. // Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – С. 103.
4. *Грибан О.Н.* Мультимедиа технологии в образовании: исторический аспект рассмотрения // Воспитательный потенциал исторического образования: сб. науч. ст. (Ч. II.) / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. Ун-т». – Екатеринбург, 2008. – СС. 496–500 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://griban.ru/blog/13-multimedia-tehnologii-v-obrazovanii-istoricheskij-aspekt-rassmotrenija> (Дата обращения: 06.10.2024г.).
5. *Дунаева Л.А.* Проблемы обучения неродному языку и новые информационные технологии // Вестник ЦМО МГУ. Информационные технологии и ТСО в образовании. Ч. 3. «Математика, естественные и технические науки: методика и практика преподавания, теоретические и экспериментальные исследования», 1997, №1. – СС. 1–8.
6. *Егорова Ю.Н.* Мультимедиа в образовании – технология будущего: материалы Третьей всероссийской научно-практической конференции. – Йошкар-Ола, 1995. – СС. 101–103.
7. *Лихачев Б.Т.* Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд-е, перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
8. *Лихачев Д.С.* Письма о добром и прекрасном. Письмо сороковое / Сост. и общая ред. Г.А. Дубровской. – Изд. 3-е. – М.: Дет. лит., 1989. – 238 с.
9. Новая эра Smart TV, или, почему эксперты пророчат Android TV большое будущее // Информация с сайта «Аргументы и Факты»> AIF.RU> Путеводитель> Техника и технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://aif.ru/boostbook/obzor-android-tv.html> (Дата обращения: 06.10.2024г.).
10. Новый Impact Plus™ // Информация с сайта «Clevtouch» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clevtouch.ru/?ysclid=lyrozw029d398820-247> (Дата обращения: 06.10.2024г.).

11. *Оганесян С.С.* Наглядность и ТСО на уроках русского языка. – Ереван: Луйс, 1983. – 132 с.
12. *Осинов В.Г.* Система образования и научно-техническая революция (социально-философский аспект): Дис. ... кандидат философских наук: 09.00.01 – Онтология и теория познания. – Ереван, 1984. – 176 с.
13. *Прессман Л.П.* Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
14. Реклама-2025. 32-я международная специализированная выставка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.reklama-expo.ru/ru/articles/-2016/vidy-zadachi-multimedijnyh-tehnologij/> (Дата обращения: 06.10.2024г.).
15. *Роберт И.В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.
16. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч.1. – 288 с.
17. Словарь педагогического обихода / Под ред. проф. Л.М. Лузиной. – Псков: ПГПИ, 2003. – 71 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zzapomni.com/luzina-slovar-pedagogicheskogo-o-2003-9853/1> (Дата обращения: 06.10.2024г.).
18. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
19. *Харьковский З.С., Чуракова Р.Г.* Методы и приемы обучения. – М.: Знание, 1973. – 52 с.
20. *Хлызова Н.Ю.* Мультимедиа и их возможности в организации процесса обучения студентов английскому языку // Педагогическая теория, эксперимент, практика / Ред. Т.А. Стефановская. – Иркутск: Изд-во Иркут. Ин-та повыш. квалиф. работ. образования, 2008. – СС. 275–286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/26241.html> (Дата обращения: 06.10.2024г.).
21. *Шейнфельд Г.В.* Пути использования ЭВМ в обучении русскому языку в национальной школе. Методика создания и использования средств обучения русскому языку. Под ред. Н.М. Шанского и К.З. Закирьянова. Глава V. Г.В. Шейнфельд. Пути использования ЭВМ в обучении русскому языку в национальной школе. – Л., 1988. – 260 с.

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԵՎ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՓՈԽԿԱՊԿԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

Մ.Ջ. Հովակիմյան

m.ovak@yandex.ru

*Ռուսաց լեզվի ամբիոնի ավագ դասախոս,
Բնֆորմատիկայի և համակարգչային
տեխնոլոգիաների բաժնի վարիչի տեղակալ,
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են հասարակության և կրթական համակարգի զարգացման հիմնախնդիրները, կրթական համակարգի փոխադարձ ազդեցությունն ուսումնական միջոցների մշակման վրա և ուսումնական տարբեր միջոցների ազդեցությունը ուսումնական գործընթացի վրա, դիտարկվում են ժամանակակից մուլտիմեդիա ուսումնական միջոցների տարբեր տեսակները և դրանց հնարավորությունները ուսումնական գործընթացում օգտագործելու դեպքում:

Բանալի բառեր՝ հասարակության զարգացում, կրթական համակարգ, ուսումնական միջոցներ, մուլտիմեդիա տեխնոլոգիաներ, մուլտիմեդիա ուսումնական միջոցներ, ուսումնական գործընթացի կազմակերպում, համակարգիչ, ծրագրային ապահովում, ինտերակտիվ գրատախտակ, բազմաշերտ վահանակ, պրոյեկտոր, օպերացիոն համակարգ:

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEM AND MODERN TEACHING TOOLS

M. Ovakimyan

m.ovak@yandex.ru

*Senior Lecturer at the Department of Russian Language,
Deputy Head of the Department of Informatics and Computer Technology,
Brusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article covers the issues related to the progress of society and educational system, mutual impact of educational system and the development of instruction tools, as well as the impact of various resources of instruction on educational process. The article also covers various types of modern multimedia resources of instruction and their potentialities in educational process.

Keywords: progress of society, educational system, tools of instruction, multimedia technology, multimedia resources of instruction, educational process management, computer, curriculum, interactive board, multisensitive desktop, operational system.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 08 октября 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ ВОЕННОГО ПРОФИЛЯ

Луиза Микаеловна Погосян

*Врио зав. кафедрой языков,
Военная академия им. В. Саргсяна МО РА,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Современные военные вузы стоят перед задачей подготовки кадров, способных эффективно функционировать в международной среде, включая использование русского языка как иностранного (РКИ). Методы и технологии обучения РКИ в военных вузах требуют особого подхода, учитывающего специфические условия и потребности военной подготовки. В данной статье рассматриваются некоторые инновационные методы и технологии обучения РКИ, которые могут способствовать повышению эффективности этого процесса в контексте военного образования.

Ключевые слова: военный вуз, РКИ, инновационные методы и технологии, интерактивная доска.

Военная академия имени Вазгена Саргсяна МО РА, как и другие высшие военные учебные заведения, сталкивается с необходимостью подготовки кадров, способных эффективно использовать русский язык для выполнения профессиональных задач. Современное образование требует от преподавателей поиска эффективных методов обучения, которые позволяют курсантам не только осваивать теоретические аспекты языка, но и развивать практические навыки общения. Активные и интерактивные методы обучения РКИ предоставляют уникальные

возможности для организации динамичного и мотивирующего учебного процесса, что особенно важно для изучения языков.

Знание русского языка открывает новые возможности для успешного выполнения международных задач. Поэтому разработка и внедрение инновационных методов и технологий обучения РКИ становится ключевым элементом подготовки высококвалифицированных кадров.

Инновационные методы и технологии обучения могут значительно улучшить качество подготовки и помочь в успешной интеграции ВС РА в международные военно-политические структуры.

Предлагаемая нами система заданий по формированию умений и навыков коммуникативной и профессиональной компетенции курсантов военного вуза предоставит преподавателю возможность повысить эффективность обучения РКИ и совершенствовать качество профессиональной подготовки студентов. А индивидуальный подход в обучении иностранному (русскому) языку будет способствовать реализации межпредметных связей и интеграции знаний, полученных на занятиях по другим дисциплинам, а также развитию речетворческого процесса как инструмента измерения уровня развития языковой личности.

Содержащиеся в нашей работе методические рекомендации и материалы могут оказать помощь авторам при разработке программ, описаний курсов и создании учебно-методических пособий по РКИ для неязыковых вузов, а также при подготовке курсов по социолингвистике, межкультурной коммуникации и соответствующих специальных и элективных курсов с опорой на межпредметные и междисциплинарные связи.

Русский язык – одна из дисциплин, изучаемых в Военной академии имени Вазгена Саргсяна Министерства обороны Республики Армения. Курс обучения русскому языку рассчитан на 2 года по 48 часов в каждом семестре. Учитывая тот факт, что у нас нет возможности распределять курсантов по группам с учетом их уровня владения русским

языком, мы составили образовательную программу, рассчитанную для работы в смешанной группе. Материал каждого урока и задания на самостоятельную подготовку способствуют получению знаний, приобретению умений и навыков, необходимых для обеспечения повседневной и профессиональной коммуникации на изучаемом языке.

На начальном этапе курсанты обучаются общеупотребительной лексике, составляют диалоги /если это требуется/, анализируют тексты средней сложности. Постепенно вводится военная лексика и термины, которые закрепляются во время работы с текстами на военную тематику.

Основная цель курса – научить курсантов говорить на русском языке, читать и переводить тексты средней трудности, дать возможность в дальнейшем самостоятельно совершенствовать навыки владения языком.

Свободное владение русским языком имеет важное значение для будущих офицеров. Русский язык помогает познавать радость общения между людьми разных национальностей, читать в подлиннике замечательные произведения богатейшей русской классической литературы, знакомиться с русской культурой и военными традициями русского народа, пользоваться военной литературой, часть которой всё ещё на русском языке или находится в процессе перевода.

Для будущих офицеров знание русского языка необходимо, так как основные сведения общевойскового и военно-политического характера по организации, вооружению и тактике различных родов войск, а также по различным видам современной техники, уставам и другим отраслям военных наук даны в основном на русском языке.

Наши военные кадры проходят профессиональную подготовку в российских военных вузах и академиях, ибо познание военного дела – это искусство, которым в России обладают на уровне лучших мировых стандартов.

Особое внимание уделяется развитию не только коммуникативной компетенции, но профессионально значимых навыков и умений, изучению военных терминов и понятий, относящихся к сфере специальных знаний. Вся система освоения курса русского языка направлена не только на обучение русскому языку как средству общения, но и на подготовку курсантов к освоению специальных терминов и понятий.

XXI век – век технологического прогресса и требует нового уровня образования. Вопрос об усовершенствовании методик образования, а также необходимости разработки и использования новых педагогических технологий и эффективных форм организации образовательного процесса в современном обществе с каждым днём ставится всё острее.

Сегодняшнее поколение не представляет себе современный мир без информационных технологий, поэтому использование ярких и привлекательных визуальных материалов, различных интерактивных методов и приемов на занятии, мотивирующих учение, просто необходимо [10: 99].

Вот почему назрела необходимость внедрения в учебный процесс инновационных методик и новых педагогических технологий.

Методы обучения – это способы совместной деятельности педагога и обучаемых, направленные на решение задач обучения, и именно сейчас, в наш век всеобщей информатизации, рождается огромное количество новых методов обучения.

Современным требованиям и вызовам времени сполна отвечают интерактивные методы обучения, и сегодня многие педагоги соглашались с тем, что использование последних просто необходимо.

Интерактивный метод обучения носит инновационный характер. Понятие «интерактивные методы» («interactive» – англ. «inter» означает «между», «меж»; «active» – от «act» – действовать, действие) можно перевести как методы взаимодействия участников между собой, а

обучение, осуществляемое с помощью данных методов, можно считать интерактивным, то есть построенным на взаимодействии [19].

При использовании интерактивного метода роль обучающего радикально меняется: он является не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы обучаемых.

Преподаватель РКИ – это сценарист, режиссёр, актёр, наставник, товарищ, воспитатель, психолог...

Эффективность работы с применением интерактивных методов обучения зависит от многих факторов. Прежде всего, от готовности самого преподавателя вступить на этот путь и изменить свой взгляд на традиционную систему обучения. Также успех зависит от веры в то, что эти методы направлены на образовательные цели. Очень важно, чтобы педагог был коммуникативно компетентен, умел вести диалог, так как интерактивное обучение – это сложный процесс взаимодействия обучающего и обучаемых, основанный на продуктивном диалоге. И участие в диалоге требует умения не только слушать, но и слышать, не только говорить, но и быть понятым.

Интерактивные методы обучения очень эффективны, поскольку они способствуют повышению мотивации в обучении, его индивидуализации, предполагают широкие возможности для творчества и самореализации обучаемых. Налицо более прочное усвоение материала, так как последние добывают знания самостоятельно, сознательно, переживая каждый шаг обучения.

Именно интерактивные методы позволяют обучаемым почувствовать свои силы, свои способности. У них повышается самооценка, уверенность в себе.

Интерактивные методы предполагают умение распределять обязанности, ставить цели, делать взвешенный, правильный выбор,

анализировать ситуацию, а также дают ощущение полёта творческой мысли, чувство радости и глубокого удовлетворения от своей работы [17].

Специалисты справедливо отмечают, что интерактивность обретает в наши дни особое значение, ибо интерактивные технологии пробуждают весь спектр чувств, связанных с лидерством, конкуренцией, взаимоотношениями, учащиеся активно включаются в учебный процесс, и это все способствует личностному росту [См.: 2, 4, 5, 6, 12, 18, 19 и др.].

Интерактивные технологии легко вписываются в учебную программу, не мешая традиционным способам обучения. Заметим при этом, что современные технологии в наше время превосходят все традиционные методы обучения.

В настоящее время все большее количество учебных заведений оснащает свои аудитории и классы интерактивными досками. Интерактивная доска (ИД) – это рабочий инструмент, который позволяет проводить занятия для учащихся любого возраста с наибольшей пользой.

Наличие в аудитории электронной интерактивной доски позволяет использовать ИД как обычную доску (только мел заменён электронным карандашом), как демонстрационный экран (показ слайдов, наглядного материала, фильмов), а также она дает возможность выполнять разнообразные интересные задания на разных сайтах (мы пользуемся сайтом learningapps.org).

ИД имеет много достоинств: значительно возрастает активность курсантов, лучше концентрируется внимание и, следовательно, лучше запоминается учебный материал. Курсанты могут одновременно видеть, слышать, читать, произносить, писать, играть, петь и многое другое. Использование интерактивной доски на занятиях позволяет активно вовлекать всех курсантов в учебную деятельность, повышает мотивацию обучения, стимулирует творческую активность, расширяет

возможности предъявления учебной информации, является наиболее эффективным и экономным во времени. Используя такую доску, можно сочетать проверенные методы и приемы работы с обычной доской с набором интерактивных и мультимедийных возможностей.

Безусловно, использование интерактивных методов с применением интерактивной доски облегчает восприятие материала, благоприятно влияет на мотивацию учащихся и общую эффективность образовательного процесса, делая его более ярким и интересным [26: 396]. Просто важно понять, что интерактивная доска не волшебная палочка, которая сама решает все проблемы на уроке, а всего лишь инструмент, а эффективность учебного процесса во многом зависит от мастерства преподавателя. Максимальную пользу от использования интерактивной доски можно извлечь, только грамотно спланировав урок, подготовив подходящие материалы.

На уроках можно применять такие интерактивные методы обучения как мозговой штурм, ролевая игра, дискуссия, презентация, проект, пирамида, снежный ком, кластер, паучок, «Т»-схема, диаграмма Венна, синквейн и т.д.

Однако не надо упускать из виду, что каждый метод, каждая игра имеет свои правила. Учащиеся и педагог прежде всего должны познакомиться с правилами использования интерактивных методов обучения: не критикуйте выдвинутые идеи; будьте толерантны друг другу; знайте, неразрешимых проблем не существует; выдвигайте больше идей; активно участвуйте в игре; создайте доброжелательную, творческую атмосферу; выбирайте наиболее подходящую роль для участия в играх; уважайте интересы всех учащихся; не принимайте поспешных решений; при выступлении соблюдайте регламент [18].

Русский язык дается нашим курсантам непросто, им нужно слушать и анализировать полученную информацию, запоминать незнакомые слова, писать, читать и общаться в пределах данной тематики. Во

многим успех обучаемых зависит и от заинтересованности преподавателя, который должен пробудить их интерес к изучаемому предмету, сформулировать любое задание таким образом, чтобы оно было понятно любому участнику учебного процесса. Если занятие проходит однотипно и шаблонно, то интерес к обучению снижается и учебный процесс становится скучным и бесперспективным. Поэтому крайне важно уже на первом занятии заинтересовать курсанта, сделать урок информативным, подобрать доступный материал. Для достижения цели необходимо стимулировать интерес к дисциплине, следовательно, преподаватель должен использовать различные методы обучения.

Процесс обучения, как известно, предполагает поиск ответов на три важнейших вопроса:

а) для обучающего:

- 1) чему учить? (содержание);
- 2) зачем и для чего учить? (цель);
- 3) как учить? (методика).

б) для обучаемого:

- 1) обучаемый должен ясно представлять, что он делает и зачем;
- 2) обучаемый должен быть информирован о том, чего от него ожидают;
- 3) обучаемый должен быть уверен в том, что обучающий всегда поможет и поддержит.

Так как в Военной академии учатся курсанты из разных уголков Армении, исходный уровень лексико-грамматических знаний и умений понимания на слух, говорения, чтения и письма обучающихся разный, при этом в результате обучения все курсанты в равной степени должны стать коммуникативно компетентны. Чтобы добиться поставленной задачи, необходимо дифференцировать и индивидуализировать как содержание, так и технологию обучения. Дифференцированное обучение позволяет преподавателю выстраивать учебный процесс с учетом

индивидуальных особенностей каждого отдельного курсанта в группе, его знаний и умений, что положительно отражается на формировании коммуникативной компетенции курсантов.

На примере работы над одной из программных тем мы хотим показать, как проводятся занятия по РКИ с использованием интерактивных методов и других видов работы с применением интерактивной доски в Военной академии имени В. Саргсяна.

Тема: «Моя специальность»

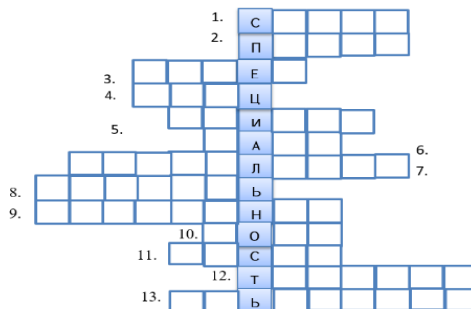
Шаг 1.

1. Угадайте тему занятия.

а) Решите кроссворд.

По горизонтали

1. В инженерных войсках он выполняет задачи по установке минно-взрывных заграждений, противопехотных, противотранспортных и противотанковых мин.
2. Прохождение войск торжественным маршем с военной техникой или без.
3. Особый знак отличия за выдающиеся заслуги.
4. Площадь для военных парадов и строевых занятий.
5. Официальное распоряжение руководителя, командира или начальника, отданное в пределах его должностных полномочий и обязательное для исполнения подчинёнными.
6. Походное движение войск.
7. Особый род войск, действующий артиллерийскими орудиями.
8. Ручной оптический прибор из двух соединённых зрительных трубок для рассматривания далёких предметов обоими глазами.
9. Первичное воинское подразделение в мотострелковых войсках.
10. Воинское подразделение в мотострелковых войсках, состоящее из трёх взводов.
11. Средство индивидуальной защиты, предназначенное для защиты верхней части головы.
12. Военнослужащий танковых войск.



13. Часть войск (или флота), находящаяся позади главных сил.

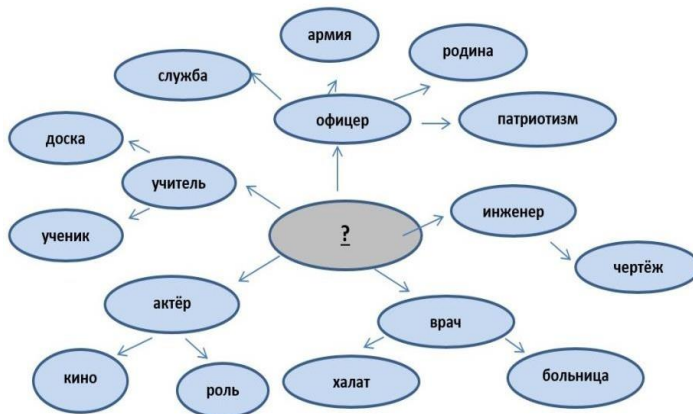
б) Метод «Кластер».

Кластер – это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала [24: 393].

Вид: обратный кластер

Данный вид кластера используется на стадии вызова для привлечения интереса у обучающихся, их активизации и определения темы урока. Может применяться также на других стадиях для лексической работы и как способ выделения основной мысли, сути содержания.

Составляется следующим образом: записываются дополнительные категории или основные компоненты, в центре ставится знак вопроса или оставляется пустая рамка для определения и записи ключевого слова, основной темы, предмета обсуждения. Например, для определения темы занятия «Моя специальность» в нашей аудитории может быть применен следующий кластер:



Шаг 2.

а) Прослушайте текст и составьте 10 вопросов по тексту.



4489.wav



б) Прослушайте текст (для слабо владеющих русским языком – «Прочитайте текст и выпишите незнакомые слова») и составьте 10 вопросов по данному началу.

1. Существует ли... ?	5. Какая половина... ?
2. За кем... ?	6. Какой период ... ?
3. Когда... ?	7. Какой выбор... ?
4. Что... ?	8. К кому... ?
	9. Как... ?

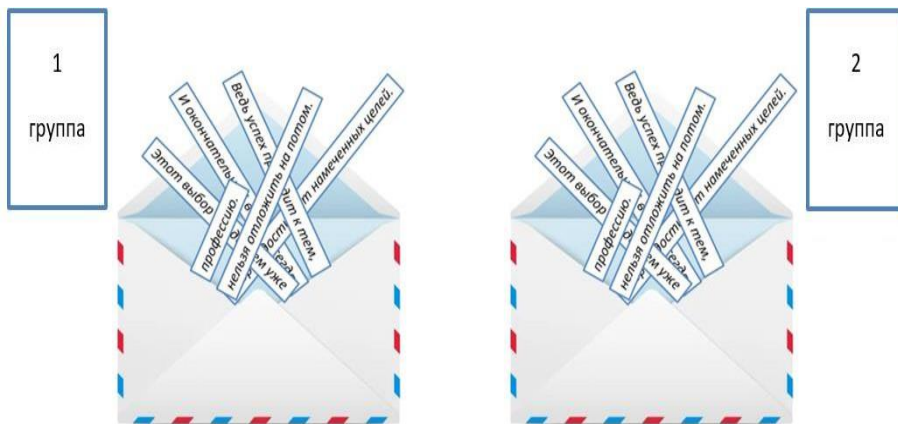
1) **Какие решения... ?** Взвод делится на две группы. Каждая группа выбирает себе писаря (он должен быть самым грамотным участником). Участники группы по очереди подходят к доске, на которой висит напечатанный текст. Читают и запоминают по одному

предложению, подходят к писарю своей группы и диктуют ему данное предложение. В конце выигрывает та группа, чей писарь более грамотно и подробно записал текст.

Этот вид настенного диктанта способствует развитию зрительной памяти, позволяет проверить свои навыки грамотности и скорости чтения. Он даёт возможность прочитать текст внимательно и запомнить его без записей.

Это не только увлекательное занятие, не только форма проявления интереса и познавательной активности, но и отличный тренировочный инструмент для развития памяти и внимания.

2) **Взвод делится на две группы.** Каждой группе дается пакет с отдельными предложениями из текста. Учащиеся группы должны собрать текст, и капитан каждой команды должен представить собранный текст.



Шаг 3.

в) Метод «Т-образная таблица»

Гражданские профессии

Военные профессии

1. Кто быстрее, кто больше.

К доске вызываются два участника, и каждый должен заполнить один столбик за определенное время, например, за две минуты.

К доске вызываются два участника, звучат отрывки из песен о различных профессиях, и каждый из участников записывает в свой столбик подходящую профессию, например: «Не кочегары мы, не плотники» или «Три танкиста, три веселых друга».



профессии.mp3



2. Другие приемы использования данного метода:

Плюсы и минусы профессии		Плюсы и минусы профессии	
+	-	<ul style="list-style-type: none"> • Престижность • Востребованность • Стабильная зарплата • Ранний выход на пенсию • Карьерный рост • Привилегии 	<ul style="list-style-type: none"> • Ненормированный рабочий день • Служба в <<горячих точках>> • Постоянная смена места жительства

Шаг 4.

а) Метод «Призма»

Активный метод обучения, стимулирующий свободное обдумывание какой-либо темы. Делает процесс мышления наглядным и образным. Метод используют на начальном этапе занятия для обеспечения связи уже имеющихся у учеников знаний и понятий с новым материалом.



б) Метод проектов

Под проектом обычно понимают самостоятельно планируемую и реализуемую на иностранном языке работу, например, выпуск газеты или журнала, сборника статей, подготовку выставки, спектакля, концерта, доклада и др. [21].

Как отмечает российский исследователь Ю.В. Гушин, в целом структуру и этапы проекта можно определить как «5 П»: проблема – планирование (проектирование) – поиск решения – продукт – презентация. В качестве шестого «П» может быть добавлено портфолио – папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта (черновики, дневные планы, отчеты и др.) [5: 12].

Перед началом работы курсанты знакомятся с примером проекта на тему «Моя профессия – учитель»:

- а) моя главная задача;
- б) мои качества и т.д.

Моя профессия учитель!

Учитель — одна из самых уважаемых и ответственных профессий.
Главная задача учителя — передать свои знания воспитанникам и научить их применять эти знания на практике.

Учителя востребованы в любое время, поэтому специалисты без работы не сидят.

Учителю недостаточно хорошо знать свой предмет, он должен прекрасно разбираться в педагогике и детской психологии. Специалистов в разных областях много, но не все смогут стать хорошими учителями

Личные качества:

Педагог должен уметь просто и убедительно выражать свои мысли. Но самое главное качество для учителя — любовь к детям, без которого профессиональная деятельность специалиста невозможна.

Далее дается задание разработать проект «Моя профессия – офицер».

в) Метод «Диаграмма Венна»

Этот метод можно использовать с целью выявления несовпадения или общности определённых идей. Его можно применять в индивидуальной работе, по группам или коллективно. отметить, что при определении общностей и особенностей обучаемые должны записывать исчерпывающие формулировки. Например:



Шаг 5.

г) Метод «Ролевая игра»

Ролевая игра – один из самых распространенных интерактивных методов обучения. На занятиях обыгрываются повседневные жизненные ситуации. В основу сюжета ролевых игр могут быть положены простые ситуации: к доске вызывается курсант, он должен выступить в роли журналиста, которому предстоит в прямом эфире сделать репортаж о Военной академии. После вступительного слова курсанту нужно взять интервью у начальника Военной академии о правилах поступления в вуз, потом – у первого заместителя по учебной части о том, как

организуется учебный процесс, далее – у заместителя по вопросам тыла, чтобы узнать об условиях проживания и т.д.

Когда для курсанта на занятии созданы благоприятные условия, когда задания ему понятны и интересны, у него развивается творческое и логическое мышление. Кроме того, интерактивные методы содействуют развитию речевых способностей, формируют коммуникативные умения и навыки, расширяют словарный запас. В игре создаётся непринуждённая обстановка, в которой все равны. В подобной работе может принимать участие любой курсант, даже тот, который не обладает должным словарным запасом. Сильные в языковом отношении курсанты могут помогать слабым, преподаватель же управляет процессом общения. Почти все игры представляют собой коллективную форму работы. Игра на уроках русского языка – это не просто коллективное развлечение, а важный метод решения определённых задач обучения на этом этапе. Благодаря этому методу создаётся доброжелательная атмосфера, развиваются внимание, память, мышление, раскрываются творческие способности. Игра способствует не только свободному общению, но и развивает культуру поведения. Участвуя в тематических играх, обучающиеся контролируют свою устную речь, поведение.

Использование игровых технологий на уроке русского языка даёт хорошие результаты, повышает интерес к предмету. Игровые методы могут использоваться на различных этапах обучения в зависимости от целей и задач урока. При этом необходимо иметь чувство меры, иначе игры могут потерять свою привлекательность и продуктивность. Преподаватель должен кропотливо подбирать тот или иной игровой метод для использования на занятии. Делать занятие увлекательным, плодотворным, повышать мотивацию, включать каждого обучаемого в процесс обучения, объективно оценивать его работу, поощрять инициативу

– весьма сложный процесс. Необходимо добиваться того, чтоб в аудитории царил творческая, непринуждённая атмосфера.

Очень многое зависит от профессионализма, мастерства преподавателя, от его отношения к своей работе. В процессе групповых игр обучаемые проявляют эмоции. А там, где эмоция, работает мышление, активизируется воображение, концентрируется внимание, повышается активность и работоспособность. И тут не так уж и важно, какую роль получает обучаемый в процессе игры, здесь намного важнее желание вывести свою команду вперёд, победить, получить высокую оценку. Нельзя забывать о том, что в конце занятия каждый успех должен быть оценен. Игнорирование этого важного элемента со стороны преподавателя снизит интерес обучаемых к игре. Заметим при этом, что групповой метод должен сочетаться с другими методами обучения, так как при всей уникальности и универсальности игры она не может быть основным методом обучения, но её сочетание с другими методами повышает продуктивность процесса.

Шаг 6.

Дискуссионные игры (дискуссия, дебаты, круглый стол). Суть этих игр состоит в том, чтобы обсуждать и анализировать актуальные темы, волнующие слушателей. Каждый обучающийся имеет возможность высказать свое мнение относительно поставленного вопроса. Преподаватель лишь направляет обучаемых, развивает тему, задает наводящие вопросы. Темы дискуссий могут быть разными. Дискуссии требуют непринужденной обстановки и помогают обучающимся без страха, напряжения или волнения общаться на иностранном (русском) языке.

Применение дискуссионного метода при обучении РКИ способствует воспитанию речевой культуры курсантов, а также побуждает их

к поиску самостоятельного решения обсуждаемых проблем, формирует культуру творческого мышления.

При изучении данной темы могут быть использованы следующие дискуссионные игры:

Идеальная работа



Что вы думаете об идеальной работе?

Выберите 8 характеристик из предложенного ниже списка, которые вы считаете самыми важными. Отметьте свои предпочтения во втором столбике («Ваш выбор»).

Идеальная работа должна обеспечивать...	Ваш выбор	Выбор партнёра	Общее мнение
бесплатную униформу или рабочую одежду			
ощущение, что вы делаете нечто полезное для общества			
желаемый социальный статус			
высокую зарплату			
возможность проявлять свою креативность и оригинальность			
интересных и дружелюбных коллег			
возможность проявить инициативу			
ощущение, что вы помогаете людям			
возможность карьерного роста			
интересную и напряжённую деятельность			
хорошие условия труда (современное оборудование, комфортное помещение и т. д.)			
возможность путешествовать			
оплачиваемый отпуск и в будущем – хорошую пенсию			
свободный график			
возможность учёбы и повышения квалификации			
возможность решить гуманитарные или технические проблемы человечества			
дополнительные льготы (обеды, служебную машину, оплачиваемый телефон и т. п.)			
другое (допишите, что именно)			

Теперь выслушайте мнение партнёра. Запишите, какие 8 характеристик он считает самыми важными, и сообщите ему своё мнение.

Из тех характеристик, которые отметили вы оба, выберите 5 самых важных и пронумеруйте их по степени важности (1 – самая важная характеристика; 5 – наименее важная).

Вам нужно прийти к общему мнению, поэтому постарайтесь убедить партнёра в своей правоте или достичь компромисса.

Все работы хороши, выбирай на вкус


 Дискуссионные
игры 115

Работа и профессия

Прочитайте следующие ниже высказывания и оцените каждое из них, обведя одну из цифр напротив этого высказывания. Значения цифр:

- 1 – нет, категорически нет
- 2 – думаю, что нет
- 3 – я не уверен / зависит от ситуации
- 4 – да, может быть
- 5 – разумеется, да

1	Лучше иметь хоть какую-нибудь работу, чем быть безработным	1	2	3	4	5
2	Поп-певцы, звёзды кино, спортсмены получают за свою работу слишком много денег	1	2	3	4	5
3	Есть некоторые профессии, которые больше подходят мужчинам, чем женщинам, и наоборот	1	2	3	4	5
4	В мире очень много безработных	1	2	3	4	5
5	Я готов был бы получать меньшую зарплату, если бы моя работа была для меня более интересной, чем то, что я делаю сейчас	1	2	3	4	5
6	Самая важная часть работы – это зарплата	1	2	3	4	5
7	Для того чтобы получить работу, более важно, кого вы знаете, чем что вы знаете	1	2	3	4	5
8	Ваше положение в обществе зависит от того, где и кем вы работаете	1	2	3	4	5
9	Время, когда работали, чтобы жить, ушло навсегда	1	2	3	4	5
10	Сегодня большая часть профессий требует умения работать на компьютере	1	2	3	4	5
11	Я мог бы поехать в любую страну, если бы там была хорошая работа	1	2	3	4	5
12	Я предпочитаю работу со скромной, но гарантированной зарплатой работе с возможной, но не гарантированной большой зарплатой	1	2	3	4	5
13	Если я получу/выиграю много денег, я перестану работать	1	2	3	4	5
14	Невозможно иметь и успешную карьеру, и счастливую семью. Нужно выбрать одно из двух	1	2	3	4	5
15	Государство должно платить безработным столько денег, сколько необходимо для нормальной жизни	1	2	3	4	5

Когда вы закончите работу с анкетой, обсудите со своим партнёром каждый пункт, особенно те высказывания, которые вы оценили по-разному. Объясните своё мнение.

Вышеприведённые идеи и их методические решения помогают нам сделать занятие по русскому языку интересным, мотивирующим, ярким, а преподавание – эффективным, приятным и творческим процессом.

Использование инновационных методов, приемов и технологии при обучении РКИ в Военной академии имени В. Саргсяна МО РА открывает новые горизонты для повышения эффективности подготовки

высококвалифицированных специалистов, способных успешно функционировать в международной среде.

Современная методика РКИ постоянно развивается и совершенствуется, предлагая довольно широкий спектр интерактивных приемов, при этом каждый преподаватель может самостоятельно разрабатывать и подбирать новые, комбинировать и адаптировать существующие в зависимости от языкового уровня студентов, их способностей и мотивации.

Для того чтобы повысить качество образования, необходимо постоянное совершенствование методики преподавания предметов, использование новых технологий обучения.

Использование интерактивных технологий, коммуникативных и игровых методик, а также индивидуального подхода может значительно повысить эффективность обучения. Однако для успешного внедрения данных методов необходимо преодолеть существующие проблемы и обеспечить соответствующую подготовку преподавательского состава.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Батраева О.М.* Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций / О.М. Батраева // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.) / Под ред. Г.Д. Ахметовой. – СПб.: Реноме, 2012. – СС. 311–314.
2. *Белькова А.Е.* Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников / А.Е. Белькова, Л.П. Лесниченко // Молодой ученый, 2015. – № 23(103). – СС. 1068–1071 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/103/23947> (Дата обращения: 19.05.2024г.).
3. *Волякко Н.Н., Храпцова Н.С.* Технологическая карта урока как современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и учащихся // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс].

- Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/630119/> (Дата обращения: 05.06.2024г.).
4. *Гончаренко Н.В.* РКИ для студентов-медиков: активные и интерактивные формы обучения / Н.В. Гончаренко // Русский язык за рубежом, 2014. – № 5(246). – СС. 4–28.
 5. *Гущин Ю.В.* Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2012. – № 2. – СС. 1–18.
 6. *Коновалова М.В.* Интерактивное обучение на уроках русского языка и литературы // Русский язык и литература. Всё для учителя! – № 2(62), февраль, 2016. – СС. 2–12.
 7. *Корневская Е.А.* Комплексное применение традиционных и инновационных приемов в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в вузе // Инновационная экономика и современный менеджмент, 2022. – № 4(40). – СС. 4–6.
 8. *Лебединский С.И., Гербик Л.Ф.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.
 9. *Меликян Н.А.* Инновационные технологии обучения русскому языку // Материалы международной научно-практической конференции преподавателей русского языка и литературы, студентов, магистрантов и аспирантов / Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке. – Ереван: Асогик, 2018. – СС. 181–186.
 10. *Мискарян М.* Роль инновационных технологий в формировании мотивации учения: Учебно-методическое пособие. – Ереван: Лингва, 2012. – 151 с.
 11. *Мицкевич А.А., Глинская Н.Е.* История происхождения и становления понятия «технологий обучения» в отечественной и зарубежной педагогике // Эл. научно-практ. ж-л «Гуманитарные научные исследования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2011/10/104> (Дата обращения: 05.06.2024г.).
 12. *Мурадян В.Л.* Интерактивные методы обучения на уроках русского языка (Исследовательская работа по методике преподавания русского языка и литературы) / Курсы переподготовки в рамках очередной обязательной аттестации учителей русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lib.amedu.am/files/resource/files/2022-10-21/b4cb5680e34afd93a10c77-7e1f920459.pdf> (Дата обращения: 15.07.2024г.).

13. Николаева М.В. Инновационные подходы к комплексному обучению иностранным языкам в системе высшего образования // Педагогический журнал, 2023. – Т. 13, № 11^А. – СС. 682–692.
14. Образец №4 сжатого изложения // *Студопедия.Нет* – информационный студенческий ресурс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.net:443/1_46075_obrazets--szhatogo-izlozheniya.html (Дата обращения: 05.06.2024г.).
15. Общее понятие о педагогической технологии. История возникновения. Методологические основы // Информация с сайта *Paidagogos.com* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://paidagogos.com/?p=50> (Дата обращения: 05.06.2024г.).
16. Педагогические технологии: сущность и история возникновения и развития // Информация с сайта *life-prog.ru* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.life-prog.ru/1_24290_pedagogicheskietehnologii-sushchnosti-istoriya-vozniknoveniya-irazvitiya.html (Дата обращения: 05.06.2024г.).
17. Презентация. Использование интерактивных методов обучения на уроках русского языка // Информация с *Lib-5.ru* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib-5.ru/urok4/urok-369300.php> (Дата обращения: 05.06.2024г.).
18. Сигаева Ю.А. Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--d1abbusdciv.xn--p1ai> (Дата обращения: 05.06.2024г.).
19. Скакова А.М., Мажлис С.Н. Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-1> (Дата обращения: 05.06.2024г.).
20. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogicheskaya.academic.ru/> (Дата обращения: 05.06.2024г.).
21. Смирнова Н.И. Метод проектов в обучении русскому языку иностранных студентов технического вуза // «Известия ЮФУ. Технические науки», тематический выпуск. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2011. – СС. 136–143.
22. Студенческий научный форум – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2011/87/1332> (Дата обращения: 05.06.2024г.).
23. Умурзакова Г.Я. Игровые технологии как форма активизации познавательной деятельности студентов неязыковых факультетов // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве, 2023. – Вып. 8. – Барнаул, 2023. – СС. 32–40.

24. *Хосият Н.К.* Что такое кластер, оформление и составление его на занятиях // Материалы международной конференции «Кластер педагогического образования: проблемы и решения», 2021. – Чирчик, 2021. – СС. 392–396.
25. Школа и педагогика в Западной Европе и США между мировыми войнами // История педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://max-books.ru/pedogog1/pg88.htm> (Дата обращения: 05.06.2024г.).
26. *Штоян Р.Б.* Формирование навыков критического мышления в процессе обучения русскому языку // Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей и учителей русского языка и литературы, студентов, магистрантов и аспирантов «Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке. – Ереван: Асогик, 2018. – СС. 394–400.
27. Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2011 թվականի մարտի 31-ի N 332-Ն Որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին: 7 հուլիսի 2016 թվականի N 714-Ն [Էլեկտրոնային ռեսուրս]: – Հասանելիության ռեժիմ՝ <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=107371> (Դիմելու ամսաթիվ՝ 20.07.2024թ.):
28. Հավելված ՀՀ կառավարության 2011 թվականի մարտի 31-ի N 332-Ն որոշման [Էլեկտրոնային ռեսուրս]: – Հասանելիության ռեժիմ՝ https://www.e-gov.am/u_files/file/decrees/kar/2011/04/11_0332.pdf (Դիմելու ամսաթիվ՝ 20.07.2024թ.):

**ՈԱԶՄԱԿԱՆ ԲՈՒՀՈՒՄ ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ
ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ
ԵՎ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ՕԳՏԱԳՈՐԾՄԱՆ ՓՈՐՁԻՑ**

Լ.Մ. Պողոսյան

*Լեզուների ամբիոնի պետի ՊԺԿ,
ՀՀ ՊՆ Վ. Սարգսյանի անվան ռազմական ակադեմիա,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ժամանակակից ռազմական բուհերը խնդիր ունեն պատրաստելու այնպիսի կադրեր, որոնք ունակ կլինեն ար-

ըյունավետ գործելու միջազգային միջավայրում, ներառյալ ռուսերենի՝ որպէս օտար լեզվի (ՌՕԼ) կիրառումը: Ռազմական բուհերում ՌՕԼ-ի ուսուցման մեթոդները և տեխնոլոգիաները պահանջում են յուրահատուկ մոտեցում, որը հաշվի է առնում ռազմական պատրաստության հատուկ պայմաններն ու կարիքները: Սույն հոդվածում քննարկվում են ՌՕԼ-ի ուսուցման նորարարական որոշ մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ, որոնք կարող են նպաստել այդ գործընթացի արդյունավետությանը ռազմական կրթության համատեքստում:

Բանալի բառեր՝ ռազմական բուհ, ՌՕԼ, նորարարական մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ, ինտերակտիվ գրատախտակ:

FROM THE EXPERIENCE OF USING INNOVATIVE METHODS AND TECHNOLOGIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MILITARY UNIVERSITY

L. Poghosyan

*Acting Head of the Department of Language,
Military Academy named after V. Sargsyan, MOD, RA,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

Modern military universities face the task of training personnel capable of effectively functioning in the international environment, including the use of Russian as a foreign language (RFL). Technologies and methods of teaching RFL in military universities require a special approach that takes into account the specific conditions and needs of military training. This article discusses some innovative methods and technologies of teaching

RFL, which can contribute to increasing the effectiveness of this process in the context of military education.

Keywords: military university, RFL, innovative methods and technologies, interactive whiteboard.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 23 августа 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ В МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ¹

Инна Робертовна Саркисян

 **ORCID: [0000-0002-4377-1601](https://orcid.org/0000-0002-4377-1601)**

SPIN-код: [8936-7319](#), AuthorID: 1056296

innasargsyan@gmail.com

*Д.п.н., профессор,
Профессор кафедры русского языка,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова;
Профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации,
Российско-Армянский университет,
Ереван, Республика Армения*

Хан Минжие

tolik.boy.89@mail.ru

*Преподаватель Даляньского университета иностранных языков
Далянь, Китайская Народная Республика*

АННОТАЦИЯ

Исходя из актуальных потребностей учебного процесса и учитывая реалии окружающей действительности, мы предлагаем методистам-синологам специальную методическую систему профессионально ориентированного обучения китайскому языку на филологических факультетах вузах РА, которая базируется на данных сопоставительного изучения языков (китайский, армянский).

¹ Статья написана в рамках Проекта Фонда «Совместный иностранный специальный проект 2022 года по международным исследованиям в области китайского образования, проводимый Центром китайско-иностранного обмена и сотрудничества Министерства образования Китая». Номер проекта: **22YH34ZW**

Переместив сопоставительные/сравнительные исследования в область учебного процесса, мы рекомендуем методистам-синологам выделить контрастивную ценность грамматических категорий китайского языка, что может лечь в основу разрабатываемого комплекса билингвальных и трилингвальных профессиональных задач по китайскому языку для студентов-филологов Республики Армения.

Ключевые слова: китайский язык, армянский язык, сопоставительные/сравнительные исследования, контрастивные исследования, профессионализация процесса обучения китайскому языку, лингвистические задачи.

Кардинальные перемены, которые произошли в нашем обществе в начале нового столетия, новейшие технологии, современные тенденции развития человечества в XXI веке – все это настоятельно диктует необходимость изменения системы обучения в вузах Республики Армения. Представляется очевидным, что традиционные формы и методы обучения, созданные в прошлом столетии в совершенно иных условиях, практически не отвечают сегодняшним требованиям.

В рекомендациях Совета Европы (*Concil of Europe Framework*), которые непосредственно связаны с обучением иностранным языкам, серьезное внимание уделяется профессионально-коммуникативным потребностям учащихся. Этим объясняется огромный интерес преподавателей нашей республики к насущным проблемам обучения и развития профессиональной речи студентов [2].

В настоящее время методистами РА профессиональная ориентация учебного процесса признана основным стратегическим направлением при обучении иностранным языкам в национальной (армянской) аудитории. При этом в контексте преодоления стереотипа пассивности и инертности студентов огромную роль приобретает мотивационный фактор, в частности, такие его актуальные аспекты, как коммуникативный, познавательный, профессиональный, прагматический.

В ракурсе вышесказанного становится актуальной необходимость выработки специальных «технологий» обучения иностранным языкам применительно к языковой ситуации Армении, которые могут реально стать наиболее эффективными.

Итак, исходя непосредственно из актуальных потребностей учебного процесса и учитывая современные реалии окружающей действительности, мы предлагаем методистам-синологам специальную методическую систему профессионально ориентированного обучения китайскому языку на филологических факультетах вузах РА, которая базируется на данных сопоставительного изучения языков (китайский-армянский).

Представляется очевидным, что принцип опоры на родной (армянский) язык при обучении китайскому может стать лингвистическим фундаментом обучения китайскому языку учащихся-армян. Оговорим, что традиционная тенденция обойтись практически без опоры на родной язык, без учета данных транспозиции и интерференции, а также попытки организовать материал в логике изучаемого языка не оправдали себя.

Здесь, в-первую очередь, стоит указать на психологический барьер изучения нового и экзотичного для учащихся-армян китайского языка. Обучение, не учитывающее специфику армянского мышления, не опирающееся на данные сопоставительного/сравнительного анализа родного и изучаемого языков, не может стать полноценным, поскольку оно практически не нацелено ни на предупреждение, ни на преодоление типичных для армян ошибок, вызванных межязыковой интерференцией [1: 31].

Следует обратить внимание методистов-синологов на введение в методический обиход весьма плодотворного положения о делении сопоставления родного и изучаемого языков на «внешнее» и «внутреннее». Это делается с целью определения того, какой языковой материал

необходим для преподнесения учащимся и какой языковой материал нужен для грамотного построения системы обучения, а также для разработки современных учебников и учебных пособий, учитывающих особенности китайского языка в сравнении с родным (армянским) языком учащихся [3: 63].

Отметим, что для традиционно устоявшейся методики преподавания иностранных языков важно именно внутреннее билингвальное сопоставление языкового материала. Однако в предлагаемой нами системе профессионально-ориентированного обучения китайскому языку на филологических факультетах вузах Армении выдвинут совершенно иной метод обучения китайскому языку, который мы определили как сопоставительно-коммуникативный.

В этом контексте на уроке имеет место открытое, постоянно подчеркиваемое сопоставление китайского и армянского языков, то есть, согласно терминологии Р.Л. Мелкумяна, происходит «внешнее» сопоставление армянского и китайского языков.

Предлагаемая методистам-синологам методическая система состоит непосредственно из комплекса билингвальных и трилингвальных упражнений, разработанных на базе данных сопоставительного/ сравнительного анализа армянского, китайского и английского языков в ракурсе проблемного обучения. Оговорим, что учебные материалы английского языка и, соответственно, трилингвальные упражнения используются в учебном процессе только на факультете романо-германских языков (отделение английской филологии).

На факультете армянского языка и литературы мы предлагаем использовать билингвальные упражнения, основанные на данных сопоставления китайского и армянского языков. Эти упражнения должны быть составлены в ракурсе проблемного обучения.

Отметим, что проблемное обучение не сводится к развитию отдельных мыслительных операций, стихийно складывающихся в

процессе изучения иностранного языка. Обучаемый путем анализа, сравнения, синтеза, обобщения, конкретизации и абстрагирования изучаемого языкового материала самостоятельно извлекает нужную ему информацию.

Оговорим, что формирование собственной познавательной активности, развитие мыслительных способностей, воспитание самостоятельности обучающихся в процессе изучения иностранных языков являются основными чертами проблемного обучения, которое предполагает обязательное наличие научно и методически обоснованной системы развития у студентов вышеназванных особенностей.

Профессиональная направленность обучения, рекомендуемая нами методистам-синологам, является методологической основой, которая предполагает эффективную возможность и целесообразность включения в учебный процесс определенных элементов научного поиска, что естественным образом влечет за собой повышение познавательной активности учащихся-армян. Такого рода тренинг создает у них дополнительную позитивную мотивацию в достижении целей обучения китайскому языку.

Учебный научный поиск, как правило, ставит перед собой реальные цели, а его результаты, естественно, должны иметь реальную значимость. Как отмечает армянский исследователь-методист Г.Г. Шах-камян, урок эффективен тогда, когда не декларативно, а реально обеспечивается раннее, быстрое и устойчивое формирование речевых автоматизмов одновременно с вводом языкового материала [5: 75].

Таким образом, ранняя профессионализация уроков китайского языка в вузе как резерв повышения мотивации и подготовленности к овладению языком будущей специальности может и должна начинаться именно с I семестра основного этапа обучения китайскому языку.

Итак, определив новый метод профессионализации процесса обучения китайскому языку на филологических факультетах вузов РА как

сопоставительно-коммуникативный, мы предлагаем методистам-синологам разработать вышеназванную соответствующую систему билингвальных и трилингвальных упражнений, основываясь на выработанном в конце прошлого столетия жанре так называемых самодостаточных лингвистических задач. Данные лингвистические задачи обладают специфическими нетрадиционными особенностями по сравнению с традиционными упражнениями и заданиями проверочного характера, которые уже давно применяются в процессе обучения иностранным языкам [4: 146].

Таким образом, изучая предложенный языковой материал в ходе решения лингвистических профессиональных заданий по китайскому языку, студент ориентируется уже не на общую и до известной степени абстрактную цель, а на усвоение конкретного профессионального знания. В целом, содержание этого процесса можно охарактеризовать как уточняющая и конкретизирующая деятельность, а иногда и как деятельность, непосредственно формирующая профессиональные знания и умения через их эксплицитное выражение в речи.

Мы предлагаем вниманию методистов-синологов идею создания лингвистических задач-упражнения (билигвальных и трилингвальных), разработанных специально для студентов факультета романо-германских языков и факультета армянской филологии в ракурсе обучения китайскому языку. В основе этих упражнений, составленных с учетом профессионализации процесса обучения китайскому языку, на вышеназванных факультетах, должен быть сопоставительный/сравнительный, а чаще контрастивный (исходя из особенностей армянского и китайского языков) анализ учебного языкового материала.

Данные лингвистические упражнения-задачи по китайскому языку должны соответствовать следующим характеристикам:

- ✓ принципиальная доступность решения.

- ✓ целостность (ситуация, содержащаяся в задании, образует нечто замкнутое, относительно самостоятельное).
- ✓ целесообразность (задача должна иметь для учащихся внутренний смысл, вытекающий из предыдущего опыта).
- ✓ проблемность.

В систему предлагаемого методистам-синологам комплекса лингвистических задач должны быть непременно включены данные сопоставительного/сравнительного или контрастивного анализа явлений, занимающих именно центральное, а не периферическое положение в китайском, армянском и английском языках, поскольку представляется очевидным, что в учебных целях необходимо ограничение и соответствующий отбор изучаемого материала.

Для практического усвоения китайского языка следует отобрать конкретный лексико-грамматический минимум. Обычно при сопоставлении/сравнении родного и изучаемого языков в общенаучном описании не учитывается специфика прикладного описания в учебных целях.

Здесь следует оговорить, что не учебный процесс должен подстраиваться под имеющееся научное сопоставительное/сравнительное описание языков, а это описание должно проводиться непосредственно для целей обучения иностранному языку.

Итак, переместив сопоставительные/сравнительные исследования в область учебного процесса, мы предлагаем методистам-синологам выделить контрастивную ценность грамматических категорий китайского языка, что может лечь в основу разрабатываемого комплекса билингвальных и трилингвальных профессиональных задач по китайскому языку для студентов-филологов.

Предлагаемые нами профессиональные лингвистические билингвальные и трилингвальные задачи должны отвечать требованиям проблемного обучения в целом и, в частности, непосредственно актуальному требованию профессионализации уроков иностранного языка в

вузах. Особенностью предлагаемого комплекса упражнений является необходимое условие к каждому заданию сделать самостоятельный вывод, что создаст реальные условия научного поиска.

Таким образом, в процессе решения лингвистических задач по китайскому языку студенты приобретут навыки самостоятельного профессионального мышления на иностранном языке, а также навыки и умения сопоставительного/сравнительного и контрастивного би- и трилингвального анализа языкового материала (китайский, армянский, английский). В этом контексте обогатится их активный и пассивный запас профессиональной лексики.

Дальнейшее закрепление и автоматизация приобретенных навыков лексических и грамматических конструкций будет осуществляться уже при выполнении традиционных тренировочных лексико-грамматических упражнений, которые должны быть составлены с учетом предложенной методической концепции проблемного обучения (сопоставительная/ставнительная и контрастивная типология в аспекте профессионально ориентированного обучения).

Итак, практические цели обучения китайскому языку студентов-филологов Армении дали возможность выдвинуть в качестве учебной единицы профессиональную учебно-речевую ситуацию, в которой учет будущей специальности студентов осуществляется не только через отбор лексико-грамматического материала китайского языка, но и через характер речевой деятельности учащихся.

Обращаем внимание методистов-синологов на актуальные характеристики обучения китайскому языку в вузах:

- наличие практической направленности;
- соответствие характера заданий характеру вырабатываемых навыков и умений на всех стадиях обучения;
- эмоциональность и активность самого процесса обучения;

- очевидность эффективного достижения частных целей обучения на разных этапах в связи с приближением конечной, заранее сформулированной и вполне ясной цели обучения в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Башинджагян Г.А.* Опыт билингвального сопоставительного анализа (на материале лексики русского и армянского языков) // Русский язык в армянской школе, 1992.
2. *Consil of Europe. CC/livre.* – Strasbourg, 1996-. (96) 15: Publishers and copyright in Europe: a comparative survey / Lynette Owen; Intern. workshop on legislation for the book world, Warsaw, Poland, 13–15 November 1996. – Strasbourg: Council for cultural coop. of the Council of Europe, [1996]. – 13 с.
3. *Есаджанян Б.М.* Виды сопоставления в различных методических концепциях. Материалы Республиканской научной конференции, посвященной 90-летию Р.Л. Мелкумяна. Ереван, 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.iatp.am/hayknet/buher/brjussov/conf-r.htm> (Дата обращения: 13.08.2024г.).
4. Лингвистические основы преподавания языка: [Сб. ст.] / АН СССР, Ин-т языкознания; [Отв. ред. Н.А. Баскаков, А.М. Шахнарович]. – М.: Наука, 1983. – 272 с.
5. *Шахкамян Г.Г.* Формирование продуктивной речи через систему упражнений в практическом курсе русского языка // Русский язык в вузе. Проблемы и перспективы. – Ереван, 2002. – С. 75.

ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՐԵՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՏԻՊԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳՈՒՄ²

² Հոդվածը գրվել է Հիմնադրամ «Զինաստանի կրթության ոլորտում միջազգային հետազոտությունների 2022 թվականի համատեղ արտասահմանյան հատուկ նախագիծ, որն իրականացվում է Զինաստանի կրթության նախարարության

Ի.Ռ. Սարգսյան

 ORCID: [0000-0002-4377-1601](https://orcid.org/0000-0002-4377-1601)

SPIN-код: [8936-7319](https://www.spin.gov.au/author/8936-7319), AuthorID: 1056296

innasargsyan@gmail.com

Մ.գ.դ., պրոֆեսոր,

Ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր,

Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,

Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր,

Հայ-Ռուսական համալսարան,

Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

Հան Մինջիե

tolik.boy.89@mail.ru

*Դալիանի օտար լեզուների համալսարանի դասախոս,
Դալիան, Չինաստանի Ժողովրդական Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ելնելով ուսումնական գործընթացի արդի պահաններից և հաշվի առնելով շրջապատող իրողությունները՝ առաջարկում ենք մեթոդաբան-չինագետներին ՀՀ բուհերի բանասիրական ֆակուլտետներում չինարենի մասնագիտորեն կողմնորոշված ուսուցման հատուկ մեթոդական համակարգ, որը հիմնված է լեզուների համեմատական/հակադրական ուսուցման տվյալների վրա (չինարեն, հայերեն): Տեղափոխելով համեմատական ուսումնասիրություններն ուսումնական գործընթացի ոլորտ՝ առաջարկում ենք չինագետ մեթոդաբաններին առանձնացնել չինարենի քերականական կարգերի հակադրա-

կան արժեքը, ինչը կարող է հիմք հանդիսանալ Հայաստանի Հանրապետության բանասեր ուսանողների համար չինարենի երկլեզու և եռալեզու մասնագիտական առաջադրանքների համար:

Բանալի բառեր՝ չինարեն, հայերեն, համեմատական հետազոտություններ, կոնտրաստային հետազոտություններ, չինարենի ուսուցման գործընթացի մասնագիտացում, լեզվաբանական խնդիրներ:

COMPARATIVE TYPOLOGY IN THE METHODOLOGICAL CONCEPT PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING³

I. Sargsyan

 [ORCID: 0000-0002-4377-1601](https://orcid.org/0000-0002-4377-1601)

SPIN-код: [8936-7319](#), AuthorID: 1056296

innasargsyan@gmail.com

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Russian Language,
Brusov State University;*

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

Khan Minjie

tolik.boy.89@mail.ru

³ The article was written within the framework of the Foundation's Project «Joint Foreign Special Project 2022 on International research in the field of Chinese education, conducted by the Center for Chinese-Foreign Exchange and Cooperation of the Ministry of Education of China». Project Number: **22YH34ZW**

*Lecturer,
Dalyan University of Foreign Languages
Dalian, People's Republic of China*

ABSTRACT

Based on the actual needs of the educational process and taking into account the realities of the surrounding reality, we offer sinologists a special methodological system of professionally oriented Chinese language teaching at the philological faculties of universities of the Republic of Armenia, which is based on data from comparative language learning (Chinese, Armenian). Having shifted comparative/comparative studies to the field of the educational process, we recommend that sinologists highlight the contrasting value of grammatical categories of the Chinese language, which can form the basis of the complex of bilingual and trilingual professional tasks in Chinese for students of philology of the Republic of Armenia.

Keywords: Chinese, Armenian comparative studies, contrastive studies, professionalization of the Chinese learning process, linguistic tasks.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 15 августа 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*

УЧЕБНЫЙ ПЕРЕВОД В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Луиза Александровна Тер-Саркисян

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

АННОТАЦИЯ

В современном обществе хорошее знание иностранного языка играет большую роль в профессиональной деятельности специалиста, обеспечивая ему карьерный рост и успехи в установлении связей и кооперации с международными партнерами.

Учебный процесс в вузах нашей страны предполагает обучение русскому языку как иностранному. Однако опыт показывает, что зачастую по окончании вуза даже лучшие студенты не владеют навыками спонтанной речи, ощущается их бедный словарный запас и однотипность оформления грамматических структур.

На наш взгляд, немалую роль в недостаточной языковой подготовке играют методы обучения иностранным языкам, применяемые в учебном процессе. Нами сделана попытка рассмотреть различные методики обучения иностранным языкам – от грамматико-переводной и коммуникативной до коммуникативно-ситуационной и лексико-грамматической через призму обучения разговорной речи в аспекте применения учебного перевода.

Для наиболее успешного, эффективного и быстрого обучения устной речи нами предлагается прибегать к возможному сочетанию элементов коммуникативно-ситуационной и лексико-грамматической методик. Рекомендуется обучать по коммуникативной методике способом «погружения в

коммуникативную ситуацию», в то же время использовать элементы лексико-грамматической методики, а именно - перевод с родного языка на изучаемый язык диалогов, приведенных по теме проходимой коммуникативной ситуации.

Ключевые слова: качество языковой подготовки, методы обучения иностранным языкам, грамматико-переводной, коммуникативный, лексико-грамматический, коммуникативно-ситуативный, комбинация методов обучения, учебный перевод, разговорная речь, перевод диалогов.

В современном обществе для специалистов самого разного профиля знание иностранных языков является обязательным. В профессиональном росте специалиста, в установлении контактов с зарубежными партнерами большое значение имеют качество его языковой подготовки и степень практического владения языком, подразумевающие усвоенную систему иностранного языка и наличие языковых умений.

Учебный процесс в вузах нашей страны предполагает обучение русскому языку как иностранному на младших курсах. Ставится цель подготовить студента к учебе на старших курсах, а после окончания вуза - к профессиональной деятельности: студент/специалист должен владеть навыками чтения и понимания учебной/научной литературы на русском языке, уметь успешно применять свои знания – то есть использовать в профессиональной деятельности полученные из специализированных журналов и научной литературы данные, сообщать о них в рефератах, докладах, представляемых на армянском языке, писать статьи и выступать на конференциях с докладами на русском языке, принимать участие в научных дискуссиях и обсуждениях, а также, что немаловажно, общаться на русском языке в повседневной жизни на бытовом уровне.

Однако опыт показывает, что зачастую по окончании вуза даже лучшие студенты не владеют навыками спонтанной речи, ощущается их бедный словарный запас и однотипность оформления

грамматических структур. Считается, что неудачи во многом обусловлены методикой обучения иностранному языку в контексте решения конкретных образовательных задач, с чем, конечно, трудно не согласиться.

Одним из принятых направлений в обучении русскому языку в вузах нашей страны было и к которому прибегают и сейчас – это обучение по традиционной методике изучения языка, которую также называют грамматико-переводной. Она заключается в системном изучении грамматического материала, фонетики, в формировании навыков перевода и чтения. Обучающиеся составляют диалоги, заучивают их, учат слова по темам, пересказывают тексты, выполняют письменные грамматические упражнения. Иначе говоря, обучение языку по грамматико-переводному методу представляет собой чтение текстов с переводом на родной язык и изучение грамматики с обязательным выполнением письменных упражнений. Главными чертами такого подхода являются заучивание материала и основательность.

В методике обучения иностранным языкам утверждается, что «основным недостатком грамматико-переводного метода является, конечно, то, что традиционный метод создает идеальные предпосылки для возникновения так называемого языкового барьера, поскольку человек в процессе обучения перестает выражать самого себя и начинает не говорить, а просто-напросто комбинировать слова посредством некоторых правил. Данный способ изучения иностранных языков был практически единственным, с помощью которого учили всех.

Однако, несмотря на некоторые заслуженные нарекания, традиционный метод обладает рядом достоинств: он позволяет усваивать грамматику на очень высоком уровне; метод хорош для людей с сильно развитым логическим мышлением, для которых естественно воспринимать язык именно как совокупность грамматических формул» [8: 27–28].

Итак, несомненными достоинствами метода являются сознательный подход в изучении грамматики, в овладении единицами языка, использование сопоставительного и сравнительного анализа явлений в двух языках (родном и изучаемом), изучение приемов перевода, а также использование отрывков из произведений на языке оригинала. К числу недостатков метода относятся недооценка значения и необходимости устной коммуникации, большое количество письменных форм работы. Грамматико-переводной метод прививает хорошее знание системы языка и навыки перевода, но не обеспечивает практического пользования языком в ситуациях общения. Кроме того, особенно важно отметить, что занятия по этому методу требуют подробной и долговременной аудиторной и самостоятельной работы над языком, что в пределах учебной программы вуза и выделенных курсу русского языка часов представляется фактически невыполнимым.

В силу этих обстоятельств со временем грамматико-переводной метод утратил свое господствующее положение. От его использования стали постепенно отказываться. Возникает интерес к методам, ориентирующим на практическое овладение языком. Грамматико-переводную методику начали заменять коммуникативной методикой обучения иностранным языкам, получившей уже массовое распространение.

Основная задача коммуникативной методики – помочь обучающемуся избавиться от языкового барьера. Около 70 % каждого занятия по коммуникативной методике посвящено разговорной практике на различные темы. Коммуникативная методика обучения больше нацелена на развитие умения говорить на различные темы: грамматика присутствует в ограниченном виде по мере необходимости, лексика – по мере надобности для практических заданий. На занятиях используется в основном только изучаемый язык.

Таким образом, основным отличием коммуникативного метода от грамматико-переводного метода является то, что в фокусе оказалась

устная речь, используемая в повседневной коммуникации. «Коммуникативная методика ориентирована именно на возможность общения. Из четырех «китов», на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется именно двум последним. Коммуникативный метод призван в первую очередь снять страх перед общением. Коммуникативность проявляется в функциональности обучения. Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности, на основе ее выполнения. Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что коммуникативность необходима в процессе обучения, поскольку служит для того, чтобы общение происходило в адекватных условиях, таких как учет индивидуальности каждого учащегося, речевая направленность процесса обучения, функциональность обучения, ситуативность общения, постоянная новизна процесса обучения» [1: 27].

Как отмечает Орехова Е.Ю., «По мнению Пассова Ефима Израилевича, профессора, доктора педагогических наук, заслуженного деятеля науки РФ, директора Российского центра иноязычного образования, обучение на основе общения, а именно технологии коммуникативного обучения, позволяет достигнуть лучших результатов. ... Обучение на основе общения, в интерактивном режиме является основой всех интенсивных технологий обучения иностранному языку. Преобладающими методами принято считать диалогические, полилогические, а также игровые. Главным условием концепции коммуникативного обучения является речевой характер всех упражнений., т.е. упражнения в общении» [3: 128].

Таким образом, в обучении иностранным языкам начинают обращать внимание не только на языковые правила, но и на цели использования языка, которые становятся важнее, а лексика и грамматические правила являются лишь средствами и инструментами достижения этих целей. Обучение начинает проводиться уже по коммуникативно-

ситуативному методу, суть которого – «использование в качестве базовой обучающей единицы коммуникативной ситуации, отражающей проблематику современного социума и способствующей совершенствованию социокультурной, коммуникативной и социально–психологической составляющей комплекса профессиональной компетенции будущего специалиста» [6: 1].

В частности, применяется метод погружения в определенную коммуникативную ситуацию (в магазине, на отдыхе и т.д.) с грамматическими пояснениями и письменными и устными упражнениями, тематической лексикой, текстами, дискуссиями и диалогами. Таким образом, учащиеся подготавливаются к межкультурному диалогу, получают монологические и диалогические навыки общения, но в основном внимание уделяется обучению устной речи, в частности – диалогу, поскольку именно к диалогу прибегают в реальном общении.

Однако, согласно «догмам коммуникативной методики», в процессе обучения перевод не используется или может быть использован, но исключительно в минимальных количествах. Предполагается передача смысла на изучаемом языке, к переводу советуется прибегать лишь в крайних случаях. Естественно, здесь возникает вопрос: способен ли обучающийся языку сразу начать думать и общаться на иностранном языке? Очевидно, что это невозможно. Он всегда пользуется родным языком в качестве посредника, т.е. прибегает к переводу, поскольку, как пишет И.В. Рахманов, «...мыслить на иностранном языке нельзя начать вдруг, мышление здесь развивается постепенно. По мере того как учащийся усваивает слова, сочетания слов и определенные грамматические формы и конструкции, он начинает оформлять свои мысли сразу на иностранном языке, не прибегая к переводу, т. е. начинает мыслить на иностранном языке. Естественно, что на младшей ступени обучения это будет сначала репродукция в ее низшей форме. Лишь постепенно учащийся приобретает способность образовывать

формы по аналогии, затем заменять отдельные элементы заученного образца и, наконец, излагать свои мысли, лишь в отдельных случаях переключая свое внимание на форму изложения» [5: 1].

Отметим, что, хотя методистами коммуникативного метода и доказывается, что применение перевода в виде средства обучения неприемлемо и для овладения иностранным языком необязательно развивать умения перевода, вполне очевидно, что роль перевода в системе обучения иностранным языкам неоспорима. Возможно, коммуникативно-ситуативную методику обучения следует дополнить лексико-грамматической, по которой, как характеризуют эту методику Сакаева Л.Р. и Баранова А.Р., «язык уже изучается как целостная система и обучающиеся приобретают четыре основных языковых навыка - в говорении и аудировании, в чтении и письме, то есть осваивают в заданном объеме все виды речевой деятельности в отличие от коммуникативной, где внимание уделялось только говорению и аудированию. Большое внимание уделяется разбору текстов, написанию изложений и сочинений. Учащиеся должны усвоить структуру и логику иностранного языка, уметь соотносить его с родным, понимать, в чем их сходство и различия. Это невозможно без серьезного изучения грамматики и без практики перевода...» [8: 189].

На наш взгляд, возможная комбинация элементов лексико-грамматической методики (перевода с родного языка на изучаемый) с элементами коммуникативной методики (погружение в коммуникативную ситуацию) может стать вполне эффективным приемом в обучении диалоговой речи.

О необходимости включения переводных упражнений в процесс обучения языку говорят также Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, И.М. Шейна. В своей книге «Как использовать родной язык на разных ступенях изучения иностранного» авторы утверждают, что одним из средств формирования иноязычных навыков и умений является учебный перевод. В частности, по объему передаваемого содержания в ходе перевода

с родного языка на иностранный применяется «полный перевод отдельных предложений, сверхфразовых единств, абзацев, связных монологических и диалогических текстов)» [3: 68].

Среди множества разнообразных упражнений по обучению диалогической речи, особенно необходимых в начале обучения, укажем, что в одном из комплексов, способствующих приобретению умения общаться на иностранном языке, также определенное место занимают упражнения по переводу диалогов с родного языка на изучаемый [9: 180–181].

Следует заметить, что из двух видов перевода – профессионального (перевод художественных, научно-технических текстов) и учебного (средство обучения языкам) речь идет именно об учебном переводе, ибо, в отличие от профессионального перевода, предназначенного для широкой публики, учебный перевод предназначен для преподавателя и главным образом используется для контроля лингвистических знаний, словарного запаса, грамматических правил. При этом важно еще раз подчеркнуть, что учебный перевод всегда выступает в качестве обучающего или контролирующего элемента образовательного процесса. Являясь одним из эффективных средств формирования речевых навыков и умений, учебный перевод дает обучающимся возможность опоры на родной язык, может быть выполнен самостоятельно и проверен по предложенным ключам, может быть выполнен в нужном объеме: полном, частичном или выборочном и т.д. Причем обучение переводу не является самоцелью, тем не менее, будучи весьма своеобразным способом изучения языка, учебный перевод развивает простейшие навыки письменного и устного перевода.

С другой стороны, известно, что на начальных этапах изучения языка обучающиеся еще не обладают достаточным уровнем владения иностранным языком для свободного общения, и для развития репродуктивной стороны речи нужен перевод с родного языка на

иностранной. К тому же при говорении на иностранном языке учащийся испытывает двойные трудности: он должен думать о том, **что сказать (языковая задача)** – здесь могут быть даны нужные слова и конструкции и **как это выразить (мыслительная задача)** – здесь поможет иллюстративный материал, например, картинки. Среди таких тренировочных упражнений для облегчения языковой или мыслительной задачи важное место занимает перевод с родного языка на иностранный, где мысль выражена и ее нужно облечь в форму иностранного языка.

Как считает И.В. Рахманов, при обучении языку применяются два вида перевода – с родного на изучаемый и с изучаемого на родной. Применение каждого из них имеет свои особенности:

1) при пересказе текста по плану или рассказе по ключевым словам, когда есть исходный языковой материал и известна тема, эффективен перевод с изучаемого на родной язык;

2) когда есть только тема и нет заданного языкового материала, подходит перевод с родного на изучаемый язык, ибо в данном случае создается содержание с применением собственного языкового материала, полностью отсутствующего в задании.

Далее, по Рахманову, «...использование родного языка и перевода имеет еще одно преимущество.

До сих пор недостаточно выявлена та особая роль, которую играют переводные упражнения в процессе изучения иностранного языка и их замена одноязычными упражнениями.

Одноязычные упражнения, как уже отмечалось, дают учащимся образцы правильной речи, необходимые для создания чувства языка. Но чувство языка складывается из двух элементов – знания, как н у ж н о и как н е л ь з я выразить свою мысль.

Двухязычные упражнения, и только они, закономерно восполняют этот пробел, поставив учащимся отрицательный языковой материал» [4: 64].

Поэтому стремление избегать двуязычных упражнений, содержащих в себе необходимый языковой материал для перевода на изучаемый язык, ведет лишь к неточному, недостаточно осознанному овладению изучаемым языковым материалом, следовательно, и к ошибкам в устной речи учащихся. В начале обучения языку у учащихся нет других возможностей, как исходить от родного языка, если не сводить устную речь к заученным вопросам и ответам.

Перечислим несомненные положительные стороны в применении учебного перевода диалогов, ускоряющие и улучшающие процесс изучения иностранного языка.

Сравнение языков: В попытке найти соответствия, обучающийся, сопоставляя в процессе перевода текста на изучаемый язык родной и иностранный языки и сравнивая грамматические и лексические различия и сходства, лучше понимает структуру и особенности изучаемого языка.

Расширение словарного запаса: Выбирая наиболее подходящее иноязычное соответствие или единственно верный вариант словам, выражениям, предложениям, приведенным на родном языке, учащийся расширяет словарный запас, лучше понимает контекст.

Произношение: Озвучивание переведенных диалогов помогает в усвоении и улучшении интонации и произношения, характерных для разговорной речи.

Приобретение коммуникативных навыков: Перевод диалогов развивает навыки ведения беседы, благодаря чему в свободной речи, в реальной ситуации общения учащийся будет чувствовать себя увереннее.

Развитие навыков перевода: Перевод диалогов помогает улучшить и развить навыки перевода, что способствует детальному изучению языка, а в дальнейшем будет играть немаловажную роль в профессиональной деятельности.

Преодоление языкового барьера: Благодаря переводу исчезает языковой барьер. Процесс изучения языка становится менее трудным и более понятным.

Развитие когнитивных навыков – памяти, внимания и аналитического мышления.

Как утверждает Лебедь М.А., «Учебный перевод может удовлетворять всем основным целям обучения иностранному языку: коммуникативной, общеобразовательной, воспитательной.

Коммуникативная цель учебного перевода определяется тем, что в определенных случаях реальная задача реальной коммуникации с применением знаний иностранного языка требует перевода речи с одного языка на другой.

Общеобразовательная цель учебного перевода заключается в практическом осознании сходств и различий между системами родного и изучаемого языков.

Воспитательная цель учебного перевода состоит в устранении языкового барьера, устранению чувства избыточности или недостаточности изучаемого языка и способствует пониманию того, что на изучаемом языке мысль может быть выражена не менее эффективно, чем на родном» [5: 3].

В заключение отметим, что в результате проведенного в ряде европейских стран исследования, преследующего цель определить достоинства и недостатки применения учебного перевода на уроках иностранного языка, был выделен ряд положительных сторон. Отмечается, что перевод – это коммуникативная активность, обогащающая процесс изучения иностранного языка; перевод является типом упражнений, используемых в процессе изучения языка, а не методом; в большинстве стран перевод не включен в учебную программу, но очень часто употребляется на уроках; отсутствие перевода не влияет на улучшение какого-либо языкового навыка; перевод эффективен в качестве поддержки на начальном уровне изучения языка и для выполнения более

сложных многоступенчатых заданий на более продвинутых уровнях; при выполнении перевода студент занимает активную роль в учебном процессе, вследствие чего повышается его мотивация и удовлетворенность достигнутыми результатами.

Приведенное выше еще раз доказывает необходимость и эффективность применения учебного перевода при обучении иностранному языку, в частности – учебного перевода диалогов при обучении разговорной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Банарцева А.В.* Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 2017. – № 1(33). – СС. 22–29. – EDN: [YORLFX](#).
2. *Григорян Э.Г.* Обучение диалогической речи на уроке английского языка на основе базовых коммуникативных стратегий. – Тула, 2017. – 70 с.
3. *Орехова Е.Ю.* Использование учебного перевода при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Международный научный журнал «Инновационная наука», 2017. – № 04-2. – СС. 122–124.
4. *Рахманов И.В.* Обучение устной речи на иностранном языке: учебное пособие / И.В. Рахманов. – М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
5. *Лебедь М.А.* Учебный перевод как средство обучения иностранному языку // XV Всероссийская научно-практическая конференция молодых учёных «Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты», Тверь, 27 апреля 2023 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://606.su/0oOj> (Дата обращения: 08.09.2024г.).
6. *Лебедева О.В.* Коммуникативно-ситуативный метод обучения иностранному языку в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 8 частях, Тамбов, 30 мая 2013 года. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2013. – СС. 85–87. – EDN: [SVJENJ](#).
7. *Фоломкина С.К., Гез Н.И., Зимняя И.А. и др.* Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / Под ред. чл.-корр. АПН СССР И.В. Рахманова. – М.: Педагогика, 1972. – 318 с.

8. Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам (Учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). – Казань, КФУ, 2016. – 189 с.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

**ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ
ՕՏԱՐ ԼԵԶՎՈՎ ԵՐԿԵՆՈՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՎ ՀԱՂՈՂԴԱԿՅՎԵԼՈՒ
ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ**

Լ.Ա. Տեր-Սարգսյան

*Բ.գ.թ., ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ,
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Ժամանակակից հասարակության մեջ օտար լեզվի լավ իմացությունը մեծ դեր է խաղում երիտասարդ մասնագետի մասնագիտական գործունեության ընթացքում՝ ապահովելով հետագա աճը և հաջողությունները միջազգային գործընկերների հետ կապեր հաստատելու, համագործակցելու գործում:

Մեր երկրի բուհերում ուսումնական գործընթացով նախատեսվում է ռուսերենի ուսուցումը որպես օտար լեզու: Այնուամենայնիվ, փորձը ցույց է տալիս, որ հաճախ բուհն ավարտելուց հետո նույնիսկ լավագույն ուսանող-ները չունեն օտար լեզվի ինքնաբերական խոսքի հմտություններ, նրանց բառապաշարն աղքատիկ է, և քերականական կառուցվածքները միանման են:

Մեր կարծիքով, օտար լեզվի անբավարար իմացության հարցում ոչ պակաս կարևոր նշանակություն ունեն կրթական գործընթացում օգտագործվող օտար լեզուներ ուսուցանելու մեթոդները:

Տվյալ հոդվածում փորձ է արվել դիտարկել օտար լեզուների դասավանդման տարբեր մեթոդներ՝ քերականական-թարգմանականից և հաղորդակցականից մինչև հաղորդակցական-իրավիճակային և բառագիտական-քերականական՝ խոսակցական լեզուն ուսուցանելու ընթացքում ուսումնական թարգմանություն օգտագործելու տեսանկյունից:

Բանավոր խոսքի առավել հաջող, արդյունավետ և արագ ուսուցման համար առաջարկում ենք դիմել հաղորդակցական-իրավիճակային և բառագիտական-քերականական մեթոդների որոշ տարրերի հնարավոր համակցության: Խորհուրդ է տրվում կիրառել հաղորդակցական մեթոդի հայտնի միջոցը՝ «հաղորդակցական իրավիճակում ընկղմվելը», մինևույն ժամանակ այն համակցել բառագիտական-քերականական մեթոդի մայրենի լեզվից թիրախային լեզու երկխոսությունների թարգմանության հետ: Բնարկե, երկխոսությունն այս դեպքում համապատասխանում է ուսուցանվող հաղորդակցական թեմային: **Բանալի բառեր**՝ լեզվի ուսուցման որակ, օտար լեզուների ուսուցման մեթոդներ, քերականական-թարգմանական, հաղորդակցական, բառագիտական-քերականական, հաղորդակցական-իրավիճակային, դասավանդման մեթոդների համակցում, կրթական թարգմանություն, խոսակցական խոսք, երկխոսության թարգմանություն:

**TRANSLATIONS FOR TRAINING IN THE COURSE
OF TEACHING A DIALOGUE SPEECH
IN A FOREIGN LANGUAGE**

L. Ter-Sargsyan

*Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language,
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

In modern society, a good knowledge of a foreign language plays an important role in the specialist's professional activities, securing a professional growth and progress for establishing contacts and cooperating with international partners.

At the higher educational institutions of our country, the Russian language is envisaged to be taught as a foreign language. Nevertheless, as the experience shows, very often, even the most brilliant students do not acquire spontaneous speaking skills, having a poor vocabulary and using similar grammatical structures.

In our view, methods of teaching foreign languages used in the educational process, play a significant role in sufficient language learning. An attempt of looking at various methods of teaching foreign languages has been made by us, starting from the grammatical-translation and communicative to the communicative-situational and lexical-grammatical, through a prism of teaching a colloquial speech within the framework of application of translations for training.

In order to master oral speaking skills in a more successful, effective and speedy way, it is recommended by us to resort to a possible combination of elements of the communicative-situational and lexical-grammatical methods. It is suggested to teach using the communicative methods through «indulging into a communicative situation», at the same time applying some elements from the lexical-grammatical methods, namely through translations of dialogues of the given communicative situation from the native language into the one under study.

Keywords: linguistic training quality, foreign language teaching methods, grammatical-translation, communicative, lexical-grammatical, communicative-situational, combination of teaching

methods, translation for training, colloquial speech, translation of dialogs.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 10 сентября 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

О НЕКОТОРЫХ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ВЫРАЖЕНИЯ ПАССИВА В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ В КОНТЕКСТЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ЗОН ТРАНСПОЗИЦИИ

Давид Арменович Надирян
davidnadiryanyan751@gmail.com

*Преподаватель кафедры восточных языков,
Государственный университет имени В.Я. Брюсова
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются некоторые типологические особенности пассивных конструкций в русском и китайском языках. Отмечается, что указанные конструкции несмотря на типологическую разницу в грамматическом строе данных языков обнаруживают зону транспозиции как на уровне слово расположения, так и грамматической маркированности пассива.

Ключевые слова: Китайский язык, Русский язык, пассив, актив, пассивные частицы, предлог, частица 由, порядок слов, русское простое предложение, китайское простое предложение.

В настоящей статье на примере простых предложений активного строя с простым глагольным сказуемым рассматриваются основные синтаксические структуры китайского языка, являющиеся *genus proximum* конструкций, наиболее типичных для синтаксического строя данного языка. Типологически значимые особенности китайского простого предложения активного строя сопоставляются с аналогичными

конструкциями русского языка с целью выявления зон интерференции и транспозиции.

Исходной посылкой для любого типологически ориентированного анализа китайских синтаксических единиц является положение о том, что «<...> базовым порядком слов в китайском языке является “подлежащее – сказуемое – дополнение” (т.н. структура SVO). <...> структура SVO – это широко распространенное синтаксическое построение, синтаксическая структура, лежащая в основе многих разновидностей простого предложения, наиболее общая норма синтаксиса китайского языка» [1: 231]. При этом типологическая принадлежность китайского языка к изолирующим агглютинативным языкам, проявляющаяся среди прочего, в отсутствии словоизменения обуславливает тот факт, что порядок слов в китайском предложении является, в условиях отсутствия морфологических маркеров слов в предложении, единственным грамматически значимым явлением китайской грамматики. Сказанное означает, что синтаксические инверсии, относительно свободно реализующиеся в языковых системах флективных синтетических языков, в китайском языке характеризуется грамматической значимостью и строго определенным набором правил их регламентирующих. В свете заявленной цели настоящей статьи в качестве второй посылки для нижеприведенных рассуждений необходимо опираться на ту особенность синтаксического строя русского простого предложения, согласно которому порядок слов в русском простом предложении определяется не только и не столько грамматической целесообразностью, сколько коммуникативной организацией предложения. Следовательно, в отличие от китайского языка, порядок слов в русском простом предложении определяется его коммуникативной организацией и тема-рематической структурой. Данная структура традиционно обозначается введенным Матезиусом [2] более емким термином «актуальное членение предложения».

С грамматической точки зрения именно характерной для русского языка морфологизацией синтаксического строя объясняется отсутствие строго определенных рестрикций на изменение порядка слов в предложении. Последний, таким образом, оказывается подчиненным «коммуникативному рангу» (а также его повышению или понижению) того или иного члена предложения: *Мой сын занимается футболом* – **Футболом** (а не другим спортом) *занимается мой сын*. Зачастую повышение или понижение участника ситуации в коммуникативном ранге может и вовсе не сопровождаться какими-либо синтаксическими изменениями: *Мой **сын** (а не дочь) занимается футболом*. Такого рода интонационные выделения в РГ–80 принято связывать с субъективно-модальными значениями: «<...> Средства формирования и выражения субъективно-модальных значений весьма разнообразны: это и интонационные конструкции, и конструкции грамматические, и лексические средства, определенным образом взаимодействующие с интонацией и словорасположением <...>» [3: 91].

Что касается возможного изменения словорасположения в русском простом предложении и связанных с ним семантических и коммуникативных особенностей, то в РГ-80 отмечено, что варианты предложений, отличающиеся порядком слов и тема-рематической структурой, образуют коммуникативную парадигму предложения [там же]. Речь идет о вариантах типа *Сын вернулся с занятий* – *С занятий вернулся сын* – *Вернулся сын / с занятий*.

Из вышесказанного следует, что в словорасположение в простом предложении русского языка предопределяется коммуникативным заданием предложения, а сами перестановки слов влекут за собой изменения коммуникативного, а не грамматического плана. В китайском же языке, как будет показано ниже, тот или иной порядок слов обуславливает грамматическую правильность предложения. Отсутствие морфологических маркеров, как уже было отмечено, приводит к тому, что грамматическая роль порядка слов, а также той или иной позиции

отдельных членов предложения кратно возрастает. Соответственно, зону возможной синтаксической интерференции и транспозиции двух языков необходимо, на наш взгляд, искать, опираясь на то, в какой степени способность данных языков к изменению в словорасположении простого предложения, а также грамматические, семантические и коммуникативные последствия подобных изменений способны «покрывать» друг друга. При этом, конечно же, решающую роль играет типологическая неидентичность русского и китайского языков: развитое словоизменение и проистекающая из него морфологизация синтаксиса русского языка и грамматическая значимость порядка слов в предложении в условиях отсутствия морфологических маркеров членов предложения, характерные для китайского.

Ниже грамматические особенности китайских активных и пассивных простых предложений приводятся по ... [См.: 1]. Лежащую на поверхности зону транспозиции составляют китайские пассивные предложения, в которых по отношению к аналогичным активным предложениям происходит субъектно-объектная трансформация и объект или Пациенс (в терминах семантических ролей [4]) переходит в позицию подлежащего из позиции дополнения, тогда как субъект или Агенс переходит в позицию дополнения. Подобная расстановка характерна также и для русского языка. Активные и пассивные конструкции в русском языке отличаются друг от друга прежде всего синтаксически: производитель действия (Агенс), обозначенный в активной конструкции подлежащим является косвенным дополнением в творительном падеже (агентивным дополнением) в пассивной конструкции. При этом объект действия, выражающийся в активной конструкции прямым дополнением в пассивной конструкции, становится подлежащим. Рассмотрим соответствующие китайские активные и пассивные конструкции:

工人们建造房屋了 (*gōngrén jiànzào fángwū le*) – 房屋由工人们建造 (*fángwū yóu gōngrénmen jiànzào*).

При этом во втором трансформе появляется обслуживающая пассив частица 由 *yóu*, служащая маркером пассива наряду с порядком слов «подлежащее – предлог/служебное слово пассива + дополнение – сказуемое». Характерно, что несмотря на вышеупомянутую типологическую неидентичность и морфологизацию синтаксиса русского языка данный тип трансформаций, как уже было отмечено, является типичным и для русской синтаксической системы и иллюстрируется классическим примером *Рабочие строят дом – Дом строится рабочими*. Здесь также реальный объект переходит в позицию подлежащего, а реальный субъект – в позицию агентивного дополнения, выраженного творительным падежом. При этом если в китайском языке пассив маркируется порядком слов и пассивной частицей *yóu* 由, то в русском языке маркерами пассива служат постфикс *–ся* и флексия творительного падежа *–ими*. Наряду с *Дом строится рабочими*, возможен также и иной порядок слов, выражающий пассив, но при этом коммуникативно маркированный: *Рабочими строится дом*. Подобный способ выражения пассива (сохранение реального субъекта в позиции подлежащего при наличии морфологической маркированности пассива) в китайском языке недопустим и порядок слов, в целом, в пассивном предложении должен соответствовать упомянутой выше формуле. Отметим, что, помимо частицы 由 *yóu*, маркерами пассива в китайском языке могут служить также предлог 被 *bèi*, характеризующийся тенденцией к архаизации 将 *jiāng*, а также 给 *gěi*, 叫 *jiào*, 让 *ràng*, 为 *wéi*.

Отметим, что еще одной характерной чертой китайского пассива, имеющей аналоги в соответствующем фрагменте русской синтаксической системы, является возможность ухода в закадровую позицию реального субъекта в синтаксической позиции дополнения в закадровую

позицию в случае, когда последний неизвестен или говорящий не считает нужным его упоминать:

这座城市被敌人烧毁了 (Zhè zuò chéngshì bèi dírén shāohuǐ le) – 城市被烧毁了 (Chéngshì bèi shāohuǐ le) (буквально: Город сожжен врагами – Город сожжен)

Характерной особенностью подобного выражения пассива с опущенным дополнением деятеля является тот факт, что в данных конструкциях сказуемое непременно следует за подлежащим, а между ними располагается маркирующий пассив предлог *被* *bèi*, функционально схожий с опускающимся отвлеченной связкой *быть* (Ср.: *Деревня была сожжена*) а также краткой формой страдательного причастия, образующей страдательный залог от соответствующих глаголов совершенного вида. Отметим, что пассивные предложения с опущенным дополнением-деятелей в китайской грамматике традиционно принято относить к двухчленным пассивным предложениям.

Таким образом, сравнительный анализ ряда способов выражения пассива в китайском и русском языках показал, что несмотря на типологическую разницу в грамматическом строе данных языков некоторые способы образования пассива в китайском языке оказываются схожи с моделями образования русских пассивных конструкций на уровне как словорасположения, так и грамматической маркированности самого пассива, образуя таким образом зону транспозиции. Если грамматическая маркированность пассива в русском языке носит флективный характер, то в китайских пассивных конструкциях она выражается посредством специальных частиц и предлогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Карпека Д.А.* Синтаксис китайского языка: единицы и структуры. – СПб.: Восточный экспресс, 2019. – 504 с.
2. *Матезиус В.О.* О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. – М., 1967. – СС. 239–245.
3. Русская грамматика: [В 2-х тт. / Редкол.: Н.Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. – Т. 2. Синтаксис / [Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан, В.А. Цикович и др.]. – М.: Наука, 1980. – 709 с.
4. *Филлмор Ч.* Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X: Лингвистическая семантика. – М.: «Прогресс», 1981. – СС. 369–495.

ՉԻՆԱՐԵՆ ԵՎ ՌՈՒՍԵՐԵՆ ԼԵԶՈՒՆԵՐՈՒՄ ՊԱՍԻՎԻ ԱՐՏԱՀԱՅՏՄԱՆ ՈՐՈՇ ՏԻՊԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ՝ ՏՐԱՆՍՊՈԶԻՑԻՈՆ ԳՈՏԻՆԵՐԻ ՆՈՒՅՆԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Դ.Ա. Նադիրյան

davidnadiryan751@gmail.com

*Արևելյան լեզուների ամբիոնի դասախոս,
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում դիտարկվում են ռուսերենի և չինարենի պասիվ կառույցների որոշ տիպաբանական առանձնահատկություններ: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում այն հանգամանքին, որ այս կառույցները, չնայած տվյալ լեզուների քերականական կառուցվածքի տիպաբանական տարբերությանը, հանդես են բերում մի շարք ընթանրություններ՝ կապված ինչպես շարադասության, այնպես էլ պասիվ կառույցների քերականացման հետ:

Բանալի բառեր՝ շինարեն, ռուսերեն, պասիվ, ակտիվ, պասիվ կառույցներ, միացյալ բառ, 田 մասնիկ, բառերի շարադասություն, ռուսերեն պարզ նախադասություններ, շինարեն պարզ նախադասություններ:

ON SOME TYPOLOGICAL FEATURES OF PASSIVE EXPRESSION IN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF IDENTIFYING ZONES OF TRANSPOSITION

D. Nadiryan

davidnadiryan751@gmail.com

*Lecturer at the Department of Asian Languages,
Brusov State University
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article examines certain typological features of passive constructions in Russian and Chinese languages. It is noted that, despite the typological differences in the grammatical structures of these languages, the mentioned constructions reveal a zone of transposition both at the level of word order and grammatical marking of the passive voice.

Keywords: Chinese language, Russian language, passive, active, passive particles, preposition, particle 田, word order, russian simple sentence, chinese simple sentence.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 02 августа 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В РЕЧИ ГЕРОЕВ М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА И ИХ ПЕРЕДАЧА В АРМЯНСКИХ ПЕРЕВОДАХ

Ашхен Самсоновна Атанесян

ashkhen.atanesyan@ysu.am

*К.ф.н., доцент,
Зав. кафедрой русской литературы,
Ереванский государственный университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу перевода на армянский язык фразеологизмов в речи героев романов М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» и «Пошехонская старина». Представлены, рассмотрены и проанализированы различные способы перевода: эквивалентный, описательный, перевод способом калькирования и т.д.

Ключевые слова: фразеологизмы, речь героев, способы перевода.

Созданные в 80-е годы 19-го столетия романы М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» и «Пошехонская старина» - произведения, отличающиеся ярким своеобразием и необыкновенной художественной силой.

Романы, написанные в жанре «семейной хроники», повествуют о духовном и физическом вырождении героев, в семейных отношениях выступающих предателями и палачами. Вместе с тем эти произведения преодолевают ограничения своего жанра – это хроники

крепостнического, а в «Господах Головлевых» и пореформенного, бытового и духовного уклада жизни русского поместного дворянства позапрошлого века.

Жанровая, тематическая, стилистическая близость романов, ряд схожих образов позволяют говорить и об общности проблем, возникающих при переводе этих произведений на армянский язык. Романы были переведены на армянский язык в первой половине двадцатого века известным переводчиком русской классической литературы на армянский язык А.Тер-Овняняном.

В речи героев салтыковских хроник большое место занимают фразеологические обороты, пословицы, поговорки и т.п., перевод которых является одним из самых сложных вопросов теории и практики художественного перевода.

Фразеологическими единицами являются образные устойчивые словосочетания, к которым относятся следующие выразительные средства языка: идиомы, пословицы, поговорки и словосочетания, имеющие переносное значение.

В вопросе перевода фразеологизмов, как и во всех остальных вопросах переводческой практики, теория не предлагает «готовых рецептов». И даже при обращении к соответствующим двуязычным словарям часто трудно сделать правильный выбор, который всегда зависит от контекста.

Анализируя перевод устойчивых сочетаний, выполненный А. Тер-Овняняном, можно выделить следующие типы переводов:

1. Перевод русских устойчивых сочетаний соответствующими им по смыслу и по стилистическим функциям армянскими устойчивыми сочетаниями. К бесспорным достоинствам данных переводов принадлежит сохранение соответствующей стилистической окраски выражения. Просторечное, грубое выражение передается эквивалентным армянским выражением, которое органично вписывается в текст

перевода, придает ему необходимую выразительность, живость и понятно и привычно звучит для армянского читателя. Это подтверждается следующими примерами:

«Ты думаешь, что офицер, так и управы на тебя не найдется!» [2: 41].

«Դու կարծում ես, որ սպա ես, ուրեմն քո հախից գալ չի կարելի» [4: 58]:

«Теперь ты все готов матери на голову свалить» [2: 42].

«Այժմ դու պատրաստ ես ամեն ինչ մորդ գլխին քարդել...» [4: 60]:

«Нечего зубы-то мне заговаривать!» [2: 43].

«Հարկ չկա, որ դու իմ գլուխը յուղես» [4: 61]:

«Ступайте теперь оба к нему! Чай, он и буркалы-то свои проглядел, вас высматриваючи!» [2: 44].

«Գնացեք հիմա երկուսդ էլ նրա մոտ: Երևի աչքը ջուր դարձավ ձեզ սպասելուց» [4: 63]:

«Начал с того: как вам, маменька, будет угодно! А под конец заставил-таки меня под свою дудку плясать!» [2: 44].

«Իսկ վերջը այնուամենայնիվ հարկադրեցիր ինձ քո գունայով պար գալ» [4: 62]:

«Да меня, голубушка, не перехитришь! Я сама на этих делах зубы съела!» [2: 179].

«Բայց ինձ, սիրելիս, խաբել չես կարող. ես ինքս այդ գործերում շուն կերած եմ» [4: 273]:

«Что, небось, узнал в ту пору, как кузькину мать зовут!» [3: 203].

«– Հը՞, այն ժամանակ երևի հորդ հարսանիքն ես հիշել» [5: 316]:

«А вслед за тем кучер Алемпий, как говорится, на обе корки отодрал московского гостя» [3: 282].

«Իսկ դրանից հետո կառապան Ալեմպին, ինչպես ասում են, գրու դու պատվիրեցեր, ծեծ էր տվել մոսկովայի հյուրին» [5: 438]:

2. Переводчик отказывается от поиска адекватных армянских выражений и ограничивается буквальной передачей (калькированием) русских устойчивых сочетаний, что приводит либо к утрате существенной доли выразительности, оставляя смысл высказывания понятным в общих чертах, либо фраза звучит на армянском языке неестественно и малопонятно:

«Только уж я себя злодею в обиду не дам!» [2: 39].

«Միայն թե ես թույլ չեմ տա, որ չարագործն ինձ վիրավորանք ցատնա՞նի» [4: 56]:

«Словом сказать, Могильцев не ходил за словом в карман» [3: 133].

«Մի խոսքով, Մոգիլցեր խոսքի համար գրպան չէր մտնում...» [5: 209]:

«У нас свой царь в голове есть! Своим умом проживем» [2: 134].

«Մենք մեր գլխում մեր թագավորը ունենք, մեր խելքով կապրենք» [4: 204]:

«Девушки в последний раз стрелой пробежали из лакейской по коридору и словно в воду канули» [3: 215].

«Աղախիհնները վերջին անգամ նետի նման լակեյների սենյակից սլանում են միջանցքով և կարծես ջրի մեջ են սուզվում» [5: 336]:

3. К сожалению, в некоторых случаях недостаточное понимание переводчиком текста оригинала приводит и к явным ошибкам. Например, в предложении: «Ты что, как мышь на крупу, надулся!» [2:16]. Употребляется характерное для русского языка устойчивое сочетание, а не сравнение, как это было воспринято переводчиком.

«Դու ին՞չ ես մկան նման ձավարից խոնվել...» [4: 21]:

В следующем примере: «Хоть бы это бурмистры да управители наши: ты не гляди, что он тебе в глаза смотрит! Одним-то глазом он на тебя, а другим – в лес норовит!» [2: 36].

«Թեկուզ հենց մեր այդ բուրմիստրներն ու կառավարիչները. դու մի նայիր, որ նա քո աչքերին է մտիկ տալիս: Մի աչքով նա քեզ է նայում, իսկ մյուսով՝ դեպի անտառը» [4: 50]:

Обыгрывается пословица «как волка ни корми, он все в лес смотрит». Подобная ассоциация у армянского читателя не возникает, следовательно, смысл выражения будет ему непонятен.

Ошибочным является перевод и в следующих примерах:

«Что же вы зевали, в свое время не жаловались?» [3: 135].

«Ինչ էք հորանջել, ժամանակին չէք գանգատվել» [5: 213]:

«Врет, лиходейка! Голод не тетка, будет жрать!» [3: 277].

«Սուտ է ասում չարագործը: Քաղցը մորաքույր չէ ... կուտի՛» [5: 430]:

Спрашивая об Иудушке, Аннинька удивляется: «Неужто и на бобах разводить перестал?» [2: 230]. «Разводить на бобах» – вести пустые разговоры.

Переводчик, вероятно, спутал его с фразеологизмом «Гадать на бобах», и в переводе появилось следующее выражение, которое никак не вяжется с образом Иудушки:

«Մի՞ թե րակլայով գուշակելն էլ թողեց» [4: 353]:

4. В результате отсутствия эквивалентных армянских идиом фразеологические обороты не воспроизводятся, а смысл сохранен при помощи обычных языковых средств, лишенных экспрессивности, присущей фразеологизмам (устойчивый оборот переводится описательным способом):

«Хоть бы одно что-нибудь – пан либо пропал! А то: первый призыв! Второй призыв! Ни богу свеча, ни черту кочерга!» [2: 59].

«Գոնե շուտ վերջանալ, կամ այս կողմ, կամ այն կողմ, թե չէ՝ անաջին կոչ, երկրորդ կոչ – ոչ այս է, ոչ այն է» [4: 86]:

«Вот видишь, ты и молчишь, стало быть, сам чувствуешь, что блохи за тобой есть» [2: 36].

«Այ տեսնում ես, սուս ես անում ... նշանակում է ինքդ զգում ես, որ հանցանք ունես» [4: 51]:

«Что я в ту пору трудов приняла, чтоб его на службу-то втереть. И все как с гуся вода!» [2: 37].

«Ինչքան ջանք եմ թափել այն ժամանակ, որպեսզի նրան ծառայություն ընդունել տամ: Եվ բոլորը՝ ապարդյուն» [4: 52]:

«Так это верно, что он в Головлево лыжи наострил?» [2: 21].

«Ուրեմն այդ ճիշտ է, որ նա ուզում է Գոլովլյովոյի ճամփան բրնել» [4: 29]:

«Прискакала как угорелая в Головлево – спасай, сестра!» [2: 179].

«Սարսափահար Գոլովլյովը սլացավ՝ փրկիր, բույրիկ» [4: 274]:

«А он бы больше дрыхнул на козлах. Сидит да носом клюет» [17: 210].

«Իսկ նա թող շատ քնի կոզլին նստած: Նստում է ու դանթում...» [5: 328]:

Касаясь перевода пословиц и поговорок, нужно отметить, что Щедрин использует их в разговорной речи персонажей в соответствии с основной идеей образа. Так, Иудушка, готовясь к разговору с сыном Петенькой, вспоминает ряд пословиц, которые в его интерпретации приобретают совершенно иной смысл, как бы служат оправданием его гнусной позиции в истории с сыном, приехавшим к отцу за помощью. Сатирик так говорит о своем герое: «Собственно говоря, загадочный приезд Петеньки не особенно волнует его, ибо, что бы ни случилось, Иудушка уже ко всему готов заранее. Он знает, что ничто не застанет его врасплох и ничто не заставит сделать какое-нибудь отступление от той сети пустых и насквозь прогнивших афоризмов, в которую он закутался с головы до ног» [2: 119].

«Нет сомнения, что с Петенькой случилось что-то недоброе, но, что бы ни случилось, он, Порфирий Головлев, должен быть выше этих случайностей. Сам запутался – сам и распутывайся; умел кашу заварить – умей ее и расхлебывать; любишь кататься – люби и саночки возить. Именно так; именно это самое он и скажет завтра, об чем бы ни сообщил ему сын. ... Только что начнет заводить его на сон – вдруг: и рад бы до неба достать, да руки коротки! Или: по одежке протягивай ножки... вот я.. вот ты... Прятки вы очень, а знаешь пословицу: поспешность потребна только блох ловить?» [2: 120].

В этом значимом для понимания нравственной позиции Иудушки отрывке пословицам отводится главная роль, и верно поступил, на наш взгляд, А.Тер-Овнанян, передав пословицы путем калькирования: сохранены структура и образы пословиц, понятен их смысл и мотивация применения в данном контексте: Иудушка снимает с себя всю ответственность за судьбу сына, заранее отказывается оказать ему какую-либо поддержку и помощь.

«Ինքդ խճճվել ես, ինքդ էլ դուրս եկ, ապուրը որ եփել ես, ինքդ էլ կեր, սիրու ես զբոսնել, սիրիր և սահնակ քաշել: Նա շուտ է գալիս կողքից-կողք, ուժ է գործ դնում քնելու և չի կարողանում: Նոր-նոր քունը մոտ է գալիս, հանկած՝ ուրախ կլինի մարդ մինչև երկինք հասնել, բայց ձեռքերը կարճ են, կամ՝ վերմակիդ չափ մեկնիր ոտքերդ ... ահա ես ... ահա դու ... շատ ճարպիկն եք դուք... բայց առակը գիտես՝ շտապողականությունը միայն լու որսալիս է հարկավոր» [4: 182]:

5. Переводчик в некоторых случаях сумел подойти к воссозданию поговорок творчески. Заменив один или несколько компонентов выражения, он сохраняет синтаксическое построение, интонацию, ритм, а иногда и рифму, что подтверждают следующие примеры.

Один из героев «Пошехонской старины» – Стриженный – выпивая, приговаривает: «Первая – колом, вторая – соколом, третья – мелкими пташечками» [3: 236].

«Առաջինը՝ հենակ, երկրորդը՝ ճուռակ, երրորդը՝ թռչնակ» [5: 366]:

Другой пример из беседы предводителя Струнникова с бедным дворянином Корнеичем, разыгрывающим из себя шута: «Вот теперь лето, запасаемся всякого нета, а зимой будем жить богато, со двора покато» [3: 350].

«Հիմա ամառ է, հավաքում ենք ամեն տեսակ չկա, իսկ ձմեռը կապրենք հարուստ, ամեն բանից փուստ» [5: 546]:

«Человек божий, обшит кожей, покрыт рогожей. Издали ни то, ни се, а что ближе, то гаже» [3: 351].

«Իսկ մարդ եմ, կաշվով կարած, ռոգոժով ծածկած: Հեռվից ոչ այս, ոչ այն, բայց ինչքան մոտ, այնքան կեղտոտ» [5: 548]:

«Было время, плясывал я. Плясал, плясал, да и доплясался» [3: 352].

«Կար ժամանակ, պար էի գալիս: Այնքան պար եկա, վերջը այս օրին հաշ» [5: 550]:

Таким образом, речь героев романов-хроник, насыщенная разговорными элементами, пословицами, поговорками, устойчивыми оборотами, явление достаточно сложное. Она отличается ярко выраженной экспрессивностью, образностью, интонационным богатством, и это порождает трудности в процессе ее перевода на армянский язык. Отдельные удачные эквивалентные или адекватные замены, осуществленные переводчиком, не могут, к сожалению, компенсировать отсутствие соответствующего стилистического эффекта в переводе. Ибо, как отмечает, Э.М. Береговская, «Элементы функциональных стилей в художественном тексте имеют не индивидуальный, а блоковый стилистический эффект (при условии, что они ярко маркированы и содержатся в

произведении в значительной концентрации). Поэтому в переводе необходимо и достаточно воспроизведение общих пропорций маркированных и немаркированных элементов, диссонирующих с заданной стилистической окраской» [1: 40].

В рассматриваемых примерах переводчику не удалось в полной мере достичь требуемой пропорции, как нам кажется, из-за отсутствия последовательной и четкой переводческой позиции, целостного восприятия переводимого произведения со всеми его идейно-художественными особенностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Береговская Э.М.* Разговорно-просторечные элементы в произведениях Твардовского и их отражение в переводах на французский и немецкий язык // «Тетради переводчика», Вып. 19 / Под ред. проф. Л.С. Бархударова. – М.: Высшая школа, 1982. – СС. 33–42.
2. *Салтыков-Щедрин М.Е.* Собр. соч. в 20 тт., Т. 13. – М., 1972. – 814 с.
3. *Салтыков-Щедрин М.Е.* Собр. соч. в 20 тт., Т. 17. – М., 1975. – 624 с.
4. *Շչեղրիին Ն.* Ընտիր երկեր: Երեք հատորով / Ն. Շչեղրիին (Մ.Ե. Սալտիկով); [Թարգմ.՝ Ա. Տեր-Հովնանյան; Խմբ.՝ Գ. Աբով, Ա. Ոսկերչյան և ուրիշ; [Առաջաբ. հեղ.՝ Ա. Լավրեցկի, Ա. Տեր-Հովնանյան]]: – Երևան: Հայպետհրատ, 1951–1952. – Հ. 2 (1952 – 823 էջ) – Պարատնայք Գովովյովներ; Պոմպադուրներ և Պոմպադուրուհիներ:
5. *Շչեղրիին Ն.* Ընտիր երկեր: Երեք հատորով / Ն. Շչեղրիին (Մ.Ե. Սալտիկով); [Թարգմ.՝ Ա. Տեր-Հովնանյան; Խմբ.՝ Գ. Աբով, Ա. Ոսկերչյան և ուրիշ; [Առաջաբ. հեղ.՝ Ա. Լավրեցկի, Ա. Տեր-Հովնանյան]]: – Երևան: Հայպետհրատ, 1951–1952. – Հ. 3, Գ. 1 (1952 – 388 էջ) – Արտասահմանում: – Հ. 3, Գ. 2 (1952 – 730 էջ) – Պոշեխոնյան անցյալը:

ԴԱՐՁՎԱԾՔՆԵՐԸ Մ.Ե. ՍԱԼՏԻԿՈՎ-ՇՉԵՂՐԻՆԻ ՀԵՐՈՍՆԵՐԻ ԽՈՍՔՈՒՄ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՀԱՅԵՐԵՆ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ա.Ս. Աթանեսյան

ashkhen.atanesyan@ysu.am

*Բ.գ.թ., դոցենտ,
Ռուս գրականության ամբիոնի վարիչ,
Երևանի պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է Մ.Ե. Սալտիկով-Շչեդրինի «Պարոնայք Գոլովյովները» և «Պոշեխոնյան անցյալը» վեպերի հերոսների խոսքում դարձվածքաբանական միավորների հայերեն թարգմանության վերլուծությանը: Ներկայացվում, վերանայվում և վերլուծվում են թարգմանության տարբեր մեթոդներ՝ համարժեք, նկարագրական, բառացի և այլն:

Բանալի բառեր՝ դարձվածքաբանական միավորներ, հերոսների խոսք, թարգմանության մեթոդներ:

PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE SPEECH OF M.Ye. SALTYKOV-SHCHEDRIN'S HEROES AND THEIR RENDERING IN ARMENIAN TRANSLATIONS

A. Atanesyan

ashkhen.atanesyan@ysu.am

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,
Head of the Department of Russian Literature
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of the translation into Armenian of phraseological units in the speech of the heroes of M. Ye. Saltykov-Shchedrin's novels «The Golovlov Family» and «Old Years in Poshekhonye». Various translation methods are presented, reviewed and analyzed: equivalent, descriptive, tracing translation, etc.

Keywords: phraseological units, speech of characters, methods of translation.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 08 октября 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

**О «ЛОЖНЫХ ДРУЗЬЯХ ПЕРЕВОДЧИКА»
(на примере заимствований
из тюркских языков в русский и армянский языки)**

Тамара Ашотовна Оганисян

tamusyaVK@yahoo.com

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

АННОТАЦИЯ

Рассмотрение поставленной переводческой проблемы происходит на материале одних и тех же заимствованных слов из третьего языка в русский и армянский, в целях точного применения такой лексики при переводах с армянского языка на русский.

Ключевые слова: «ложные друзья переводчика»; экстралингвистический процесс при переводе; особенности мышления билингва.

Профессиональный процесс перевода включает в себя множество различных аспектов деятельности переводчика. В рамках данной статьи мы исходим, в первую очередь, из постулата о когнитивных основах этого процесса, базирующихся на максимально возможном знании материала как в языковой, так и экстралингвистической сфере восприятия текста на фоне контакта языков и культур.

Мыслительная деятельность переводчика – область не до конца выявленных процессов, находящаяся в тесной связи с соотношением языка и мышления билингва. Однако есть секторы в процессе перевода, где это соотношение совершенно четко выявлено, не требует

дополнительных эвристических или креативных действий от переводчика, а исходит лишь из точного знания им данного языкового элемента в смысловом и узуальном аспекте, то есть основано на его высокой профессиональной компетенции.

Одним из таких критериев определения профессиональной компетенции переводчика является практическая проблема так называемых «ложных друзей переводчика», решение которой лежит именно в плоскости языковой и, в частности, внеязыковой эрудиции переводящего.

Согласно определению переводческого термина, «ложные друзья переводчика», – это слова из двух языков, которые имеют схожее написание или звучание, но различаются по смыслу. В связи с этим при переводе таких слов могут происходить ложные отождествления. Само определение «ложные друзья» было впервые употреблено Кёсслером и Дероккиньи в 1928 году в книге «*Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais*». Но нужно отметить, что Кёсслер и Дероккиньи описывали явление «ложных друзей» как буквальный перевод слов по сходству в звучании двух языков. В настоящее время термин «буквальный перевод» рассматривается более обширно. По мнению ученого В.Г. Гака, буквализмы делятся на лексические, фразеологические, грамматические и стилистические. Любой из них считается переводческой ошибкой, совершенной в результате дословного воспроизведения форм подлинника. До этого в 1949 году известный российский лингвист Я.И. Рецкер рассматривал буквальный перевод только со стороны внешней формы (графическое и фонетическое сходство). Согласно признакам данного явления, следует различать элементарные буквализмы, слова, которые схожи по написанию и звучанию, но имеют разный смысл (*pocket* – пакет, вместо кармана); семантические буквализмы, при которых происходит перевод основного, более известного значения слова, а не его ситуативный вариант (*man speaking* – мужчина говорит, вместо мужчина слушает); грамматические буквализмы, при которых

во время перевода происходит влияние одного языка на другой. То есть буквализмы входят в определение «ложных друзей переводчика». Встречая их и поддаваясь влиянию родного языка, переводчик полагается на собственную интуицию и не заглядывает в словарь. Как следствие, он совершает грубую ошибку при переводе. Именно поэтому очень часто такие слова служат ловушкой для начинающих, неопытных или малограмотных переводчиков. Хватаясь за якобы явное значение иностранного слова, переводчик искажает смысл и демонстрирует свой непрофессионализм. Но это не означает, что только люди, не знающие языка, попадают в капкан «ложных друзей». Даже мастера своего дела порой натываются на них. По этой причине за последние годы значительно возрос интерес исследователей к данной категории слов, так как количество допускаемых ошибок постоянно растет. Причины появления «ложных друзей переводчика» различны. Чаще всего они обусловлены сложным процессом развития языков, которые, по временам, то становятся объектами взаимного влияния друг на друга, то развиваются совершенно самостоятельно. В ходе эволюции языков, их носители переосмысливали значение слова, изначально полученное от какого-либо древнего праязыка. Один из ярких примеров такого процесса в родственных языках – английское «*mist*» (туман) и немецкое «*mist*» (навоз). Помимо различных смыслов, слова могут иметь несколько иные, иногда антонимические значения. Чешское «вонявки» (духи) и русское «вонять» изначально произошли от праславянского «вонять» (пахнуть). Но при этом в чешском языке слово не имеет негативного смысла, а в русском приобрело резко отрицательное значение. Еще один источник появления «ложных друзей переводчика» – калькирование иностранных слов, заимствование слов из другого языка, при котором берется одно, какое-либо конкретное значение, чаще всего неосновное. Английский «*rector*» – это, прежде всего, «приходской священник», а потом уже – ректор (университета, колледжа и т.п.). «Ложные

друзья переводчика» появляются и в результате процесса заимствования слов из какого-либо третьего языка. Например, для многих европейских языков такой «третьей стороной» стал латинский язык, усложнивший жизнь переводчикам появлением множества «ложных друзей». Попав в коварные объятия таких «друзей», переводчик рискует полностью исказить смысл устного или письменного высказывания. «Ложные друзья переводчика» равным образом называются псевдоинтернациональными словами, которые, в свою очередь, делятся на межъязыковые омонимы (слова схожие по написанию или произношению, но имеющие различное значение) и межъязыковые паронимы (слова не вполне схожие в графической или звуковой форме, однако зачастую ошибочно отождествляющиеся друг с другом при различном значении). Возможны различные случаи расхождения значения псевдоинтернациональных слов между русским и английским языком: русское слово совпадает с английским, но только в одном из его нескольких значений: *champion* – не только «чемпион», но и «победитель», «защитник», «сторонник», «борец»; *record* – не только «рекорд» (высшее достижение), но и «протокол», «запись», «регистрация», «пластинка» и др. (соответствие). Русское и английское слова, сходные по форме, не совпадают ни в одном значении: *complexion* – не «комплексия», а «цвет лица» *decade* – не «декада» (десять дней), а «десятилетие»; русское и английское слова, сходные по форме, близки по значению, но отличаются по стилистическим коннотациям: английские слова *ambition*, *career* – в оценочном отношении нейтральны, а их русские соответствия «амбиция», «карьера» содержат негативную оценку; владеющий английским языком, знает, что *magazine* – это вовсе не магазин, а журнал, *pocket* – это не пакет, а карман, *accurate* – не аккуратный, а точный, *brilliant* – не бриллиантовый, а замечательный и блестящий. Как раз таки эти примеры и относятся к так называемым межъязыковым омонимам, о которых говорилось выше. И всё же среди них существуют такие слова, в чью сложность трудно поверить неподготовленному

русскоязычному человеку. место в истории. В одном из своих сочинений русский советский писатель И. Эренбург рассказывает о его встрече с американским коллегой – Э. Хемингуэем. Первый говорил по-французски, второй – по-испански. Эренбург решил спросить о новостях (по-французски *nouvelles*), а Хемингуэй понял, что интересуются его романом (по-испански *novellas*). Ситуация сложилась таким образом, что два писателя чуть ли не рассорились, а виной тому послужили всё те же «ложные друзья переводчика».

«В зону наиболее повышенной опасности» для переводчика входят фразеологические единицы. Каждый фразеологизм имеет собственное значение, не выведенное из значения его компонентов, при том это самое значение может частично или полностью расходиться со значением в переводимом языке. Именно поэтому такие лексические единицы попадают под определение «ложных друзей переводчика». Данное явление подробно рассматривается в теории перевода В.Н. Комиссарова [6]: «Нередко фразеологизмы принимаются за свободные сочетания и провоцируют тем самым дословный перевод. Фразеологизмы – "ложные друзья переводчика" представляют собой такие фразеологические единицы исходного языка, которые полностью или частично совпадают по своей внешней форме с единицами переводного языка и способны вызвать ложные ассоциации при переводе в силу своего сходства со свободными сочетаниями слов». Фразеологизм «*to put the devil by the tail*» (быть в затруднительном положении, в стесненных обстоятельствах) нередко ставит переводчика в затруднительное положение, если при переводе он опирался на внутреннюю форму фразеологического высказывания. По аналогии с русскими выражениями «держать Бога за бороду» или «поймать за хвост жар-птицу» можно истолковать фразу совершенно в противоположном смысле – «быть хозяином положения». Идиома «*It's raining cats and dogs*», русский эквивалент – «льёт как из ведра» в группу «ложных друзей переводчика» не входит, так ее

смысл резко б выделяется из общего контекста, и переводчик, даже не знакомый с тем или иным фразеологизмом, насторожится и обратится к словарю. «Ложные друзья переводчика» – это явление, образованное в результате взаимного влияния языков в области лексики. Но так как каждый современный язык отличается своей самобытностью традиций и письменности, каждый имеет неповторимую историю и культуру, образовавшиеся в итоге сходные слова приобретают различный или вовсе противоположный смысл. Для того, чтобы переводчик успешно преодолевал данную проблему, он должен обладать особым умением: при переводе слова, высказывания или же фразеологизма, уметь выбрать единственно верный вариант перевода, из множества предложенных, при этом опираясь на общий смысл текста, его стиль и жанр.

Богатый материал в этом аспекте кроется в лексике тюркских языков, количество заимствований из которых в русском (около 20000 слов) и армянском языках достаточно велик (19774 слов) [1]. Об этом свидетельствуют соответствующие этимологические словари. Хотя нужно отметить, что в армянском языке в конце XX – начале XXI начался и продолжается по настоящее время процесс активного очищения языка от заимствований вообще и многочисленных тюркизмов в том числе. Перевод достаточно успешно осуществляется при помощи собственных корневых и словообразовательных средств армянского языка. На армянский язык переведены также слова из групп греко-латинских, английских, французских и иных заимствований. Это касается, в первую очередь, как общенаучной, так и узкоспециальной научной терминологии. Приемы перевода иностранных слов на армянский язык достаточно разнообразны. Это может быть и самый продуктивных метод образования армянских слов – сложение корней, и менее продуктивные способы армянского словообразования, вплоть до калькирования. Однако вернемся к собственно теме статьи. Лексический материал для сопоставления оригинальных слов с русскими и армянскими заимствованиями был отобран по принципу фонетических и семантических

сходств и различий. Мы рассмотрели около ста слов из тюркизмов, заимствованных в русский и армянский языки [1; 3; 10], отметив сначала их сходство в звучании (так называемая интернациональная омонимия), а затем и нюансы различий в их семантике. Что касается фонетических расхождений при общем схожем звучании, то источник их в различии качества, наличия или отсутствия звуков в фонетических системах сравниваемых языков. Это не сложно заметить даже при поверхностном анализе. Следует отметить также, что большинство тюркизмов в современном армянском языке употребляется в диалектах и просторечии.

Фонетические сходства и созвучия

1. Амбар – ամբարեղ, ամբարտալ
2. Архалук – արխալուղ
3. Баклажан – բաղրջան (ամբուկ)
4. Бахча, бах – բախչա, բաղ (բանջարանց)
5. Бугай – բուղա (ցուլ)
6. Бирюза – փիրուզ
7. Буран – բուր ու բորան
8. Жесть – ժեշտ
9. Папаха – փափափ
10. Хабар – Խարար (խոր)
11. Чабан – չորան (հովիվ)

Для точности перевода большое значение приобретают семантические расхождения, являющиеся основой исследуемого явления «ложных друзей».

Семантические нюансы и расхождения

- | | | |
|-------------------|---------------------------|------------------|
| 1. палас – փալասի | безворсовый ковер(русск.) | тряпка(арм.) |
| 2. набат – նաբաթ | тревожный звон | фрукт. сироп |
| 3. казан – դազան | глубокая сковорода | большая кастрюля |

4. шурпа – шорва вид деревенского супа (разные ингредиенты)
5. чердак – чардах помещение под кровлей открытая кухня
6. тандир – тонир глиняная печь на земле печь, вырытая в земле

Особым лексическим материалом, являющимся источником «ложных друзей» являются реалии или безэквивалентная лексика, как ее называют в теории перевода. Здесь нужно отметить принципиальные семантические отличия при назывании схожих предметов быта, различающихся как по внешнему виду, функционально, по различным характеристикам предмета, так и по месту его нахождения в среде.

Лишь знание языков, языкового мышления носителей языка перевода, этнокультурных реалий в языке перевода и профессиональная и практическая подготовка переводчика, на наш взгляд, позволят ему избежать тех досадных и иногда курьезных ошибок, которые таятся в контексте перевода, содержащего заимствованные из третьего языка схожие лексические единицы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акуленко В.В. О «ложных друзьях переводчика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://samlib.ru/w/wagapow_a_s/akulenko.shtml (Дата обращения: 20.11.2024г.).
2. Акуленко В.В., Комиссарчик С.Ю., Погорелова Р.В., Юхт В.Л. Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика» / Под общим руководством доц. Акуленко В.В. – М.: «Советская энциклопедия», 1969. – 384 с.
3. Аникин А.Е. Русский этимологический словарь / А.Е. Аникин; Российская акад. наук, Ин-т русского яз. им. В.В. Виноградова, Ин-т филологии Сибирского отд-ния РАН. – М.: Рукоп. памятники Древней Руси, 2007-. – Вып. 1: А – аяюшка. – 2007. – 367 с.; Вып. 2: (Б – бдынь). – 2008. – 335 с.; Вып. 3: (Бе – болдыхать). – 2009. – 343 с.; Вып. 4: (Боле – бтарь). – 2011. – 327 с.; Вып. 5: (Буба I – вакштаф). – 2011. – 344 с.; Вып. 6: (Вал I – вершок IV). – 2012. – 367 с.; Вып. 7: (Вершь I – вняться II). – 2013. – 352 с.; Вып. 8: (Во I – вран). – 2014. – 352 с.; Вып. 9: (Врандовать – галоп). – 2015. – 380 с.; Вып.

- 10: (Галочка I – глыча). – 2016. – 368 с.; Вып. 11: (Глюки – грайка). – 2017. – 367 с.; Вып. 12: (Грак I – дбать). – 2018. – 372 с.; Вып. 13: (Два – дигло). – 2019. – 374 с.; Вып. 14: (Дигнитарь – дроши). – 2020. – 381, [1] с.; Вып. 15: (Друг I – еренга). – 2021. – 383 с.; Вып. 16: (Ерепениться – житьё). – 2022 (Чехов, Московская область). – 389 с.; Вып. 17: (Жихарь I – засьондывать). – 2023. – 391 с.; Вып. 18: (Затвор I – зять). – 2024 (Чехов, Московская область). – 405 с.
4. Глава комитета по языку сказал, сколько турецких слов в армянском языке // Информация с официального сайта *Sputnik Армения* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.armeniasputnik.am/20220222/glava-komiteta-po-yazyku-skazal-skolko-turetskikh-slov-v-armyanskom-yazyke--38938772.html> (Дата обращения: 20.11.2024г.).
5. *Кожевникова Е.А.* Тюркизмы в современном русском языке / Е.А. Кожевникова // Грани познания, 2009. – № 1(2). – СС. 8–11. – EDN: [OWVJRV](https://www.edn.ru/OWVJRV).
6. *Комиссаров В.Н., Коралова А.Л.* Практикум по переводу с английского языка на русский: Учебное пособие для институтов и факультетов иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1990. – 127 с.
7. *Коралова А.Л.* Осторожно – фразеологизм. // Тетради переводчика: науч.-теорет. сб. – Вып. 22. – М.: Высшая школа, 1987. – СС. 99–106.
8. *Новиков Ю.З.* Что такое ложные друзья переводчика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://translation-blog.ru/fauxamis/> (Дата обращения: 20.11.2024г.).
9. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка / Перев. с нем. и дополн. чл.-корр. АН СССР Трубачева О.Н. // Под ред. и с предисловием проф. Б.А. Ларина. – 2-е изд., стереотип. В 4-х тт. – М.: «Прогресс», 1986 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=contents&book=vasmer> (Дата обращения: 20.11.2024г.).
10. *Шипова Е.Н.* Словарь тюркизмов в русском языке / Е.Н. Шипова (сост.). – Алма-Ата: Наука, 1976. – 444 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://djvu.online/file/d6KLDUIA8lx0W> (Дата обращения: 20.11.2024г.).
11. *Աճառյան Հր.* Հայերեն արմատական բառարան: – Երևան, Երևանի Համալսարանի Հրատարակչություն, 1926 [Էլեկտրոնային ռեսուրս]: – Հասանելիության ռեժիմ՝ <http://www.nayiri.com/imagedDictionaryBrowser.jsp?dictionaryId=7> (Դիմելու ամսաթիվ՝ 20.11.2024թ.):
12. Հայ-ռուսերեն բառարան / Խմբ. կողմ. Հ.Վ. Մադոյան, Է.Ա. Սարգսյան և ուրիշ; Գլխ. խմբ. Ե.Հ. Գալստյան; ՀՄՍՀ ԳԱ, Հր. Աճառյանի անվ. Լեզվի ինստիտուտ: – Երևան: ՀՄՍՀ ԳԱ, 1984 (1985): – 724 էջ:

13. Հայրապետյան Ա. Օտար բառերի բառարան: – Երևան, Հեղինակային հրատարակություն, 2011 [Էլեկտրոնային ռեսուրս]: – Հասանելիության ռեժիմ՝ <http://www.nayiri.com/imaginedictionarybrowser.jsp?dictionaryId=114> (Դիմելու ամսաթիվ՝ 20.11.2024թ.):

**«ԹԱՐԳՄԱՆԶԻ ԿԵՂԾ ԸՆԿԵՐՆԵՐԻ» ՄԱՍԻՆ
(թուրքական լեզուներից ռուսերեն և հայերեն
փոխառությունների օրինակով)**

Թ. Ա. Հովհաննիսյան

tamusyaVK@yahoo.com

Բ. գ. թ., դոցենտ,

*Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի
և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Թարգմանության խնդրի դիտարկումն իրականացված է երրորդ լեզվից ռուսերեն և հայերեն նույն փոխառված բառերի նյութի հիման վրա՝ հայերենից ռուսերեն թարգմանությունների ժամանակ նման բառապաշարի ճշգրիտ կիրառման նպատակով:

Բանալի բառեր՝ «թարգմանչի կեղծ ընկերներ», արտալեզվական գործընթացը թարգմանության մեջ, երկլեզու մտածողության առանձնահատկությունները:

**ABOUT «FALSE FRIENDS OF THE TRANSLATOR»
(on the example of borrowings from Turkic languages
into Russian and Armenian)**

T. Hovhannisyan

tamusyaVK@yahoo.com

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

ABSTRACT

In this article, we proceed, first of all, from the postulate of the cognitive foundations of this process, based on the maximum possible knowledge of the material in both the linguistic and extralinguistic spheres of text perception against the background of contact between languages and cultures. The translation problem at hand is examined using the same borrowed words from a third language into Russian and Armenian, with the aim of accurately applying such vocabulary when translating from Armenian into Russian and vice versa.

Keywords: «false friends of a translator»; extralinguistic process in translation; peculiarities of bilingual thinking.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 22 ноября 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*


ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
ТЕОРИЯ МАЛОЙ ПРОЗЫ В СОВРЕМЕННОМ
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Куралай Амангельдыевна Беспаета

besp71@mail.ru

*Ст. преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Г.А. Мейрамова,
Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова,
Караганда, Республика Казахстан*

Ботакос Тургамбаевна Глеубекова

 *ORCID: [0000-0001-5186-3437](https://orcid.org/0000-0001-5186-3437)*

SPIN-код: [9790-5260](#), AuthorID: 1034235

biko.1972@mail.ru

*К.ф.н., профессор,
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Республика Казахстан*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена теории малой прозы в современном литературоведении. В исследовании рассматриваются основные подходы к определению и анализу малой прозы как отдельного литературного жанра, а также ее эволюция в контексте изменения литературных традиций и эстетических поисков. Особое внимание уделяется различию между малой прозой и другими жанрами прозы, такими как роман и рассказ, а также феномену короткой формы, которая сохраняет актуальность и востребованность в современной литературе. Автор анализирует ключевые особенности малой прозы, включая сжатость повествования, фокус на внутренних переживаниях персонажей, минимизм в описаниях и экономию слов, а также роль авторской субъективности и многозначности

текста. В статье также рассматриваются жанровые и стилистические разновидности малой прозы, такие как новелла, эссе, короткая история, и их влияние на формирование читательского восприятия.

Ключевые слова: малая проза, теория жанра, новелла, короткая форма, стилистика.

Теория малой и минимальной прозы – один из самых горячо обсуждаемых вопросов сегодня в литературоведении. Это связано с практически назревшей необходимостью оценить развивающийся современный литературный процесс, в котором широко представлены новые типы малых жанровых форм. Наиболее правомерно можно говорить о существовании метажанрового поля, где располагается целый комплекс жанровых образований. Встает вопрос о признаках малой прозы в аспекте появления различных модификаций традиционных жанров. При этом, прежде всего, подразумевается положенный в ее основу принцип лаконизма, реализующийся на всех уровнях поэтики, который вовсе не умаляет всех художественных достоинств каждого из жанров малой прозы.

В традиционной классификации принято выделять в жанрах эпоса крупные формы (роман, эпопея) и малые формы (повесть, рассказ, новелла, очерк, эссе, фельетон). Такого мнения придерживается Б. Томашевский, который в книге «Теория литературы. Поэтика» разделяет все повествовательные прозаические произведения на 2 категории: малая форма – рассказ (новелла) и большая форма – роман [11]. Таким образом, до последнего времени, говоря о малой форме, в первую очередь подразумевали рассказ. Это традиционная точка зрения, которая в современном литературоведении несколько изменилась: наряду с малой прозой рассматривается вопрос о наличии минимальной прозы. Под этим понятием понимают тексты минимального размера, объем которых интуитивно определяется как меньший, чем типичный для национальной литературы данного периода. Исследователь малой прозы

С.В. Тарасова относит к ним стихотворения в прозе, афоризмы, анекдоты, эпиграммы, эпитафии.

Вопрос о границах понятия «малой прозы» вызывает в литературоведении определенные трудности. Количество входящих в состав малой прозы жанров варьируется. На каждом этапе появляются новые решения, которые стремятся упорядочить жанровое наполнение данного понятия.

В последние годы литературоведы стараются точнее прояснить вопрос о малой прозе, но трудности связаны с активными процессами в современной литературе, в результате которых появляются экспериментальные произведения в небольших прозаических жанрах. Писатели пытаются привнести нечто новое в традиционные жанры, используя не только признаки других жанров, но и разных родов литературы. Поэтому сейчас литературоведам очень сложно выявить границы того или иного жанра и классифицировать его в соответствии с его признаками. На современном этапе можно говорить об изменении жанровой системы, а в частности об изменении в качественно-содержательных компонентах каждого жанра. Также сдвиги произошли в количественных показателях, особенно это касается малых прозаических форм. По словам С.В. Тарасовой, литературные эксперименты с малой формой «вызвали значительные смещения в традиционной системе жанровых координат» [9].

В некоторых случаях понятия «малая проза» и «малые эпические (прозаические) жанры» используются как синонимы (С.В. Тарасова, Н.Д. Тмарченко). «Трудно дать сколько-нибудь удовлетворительную классификацию жанров малой прозы, потому что одни жанры приходят в нее из разных родов, а другие представляют собой родовые гибриды» [8: 273].

Минимальная форма предъявляет ряд очень жестких требований к своему создателю. И одно из важнейших условий – максимальный вес

каждого слова в ситуации, когда нет места пространственным описаниям. Такая смысловая наполненность при малом количестве слов часто ведет к повышенной образности, символичности. Потому нередко произведения минимальной прозы несут в себе притчевое содержание.

В 1998 году прошел первый Всероссийский фестиваль малой прозы имени Тургенева в Москве. В нем принимали участие авторы, чьи произведения были объемом в 1 печатную страницу. Таким образом, малая проза в современном понимании – это произведения минимального объема. Э. Свенедицкая, участник фестиваля малой прозы, пишет, что «малая проза погранична в плане родовой принадлежности. Элементы эпоса, лирики, драмы часто совмещаются в рамках одного произведения» [8: 273]. Ю. Орлицкий в своей статье прослеживает историю малой прозы от творчества И. Тургенева («Стихотворения в прозе») и до современной литературы [7: 276]. Автор отмечает «изменение родовой специфики малой прозы» [7: 275], раньше преобладала лирика, а теперь малая проза может быть и нарративной, и драматической, и философской, и юмористичной и т.д. Е.И. Воробьева [1: 286] отмечает, что малая проза является предметом культуры постлитературы и рассматривает в рамках малых жанров параболу.

Малые эпические жанры, к которым относится рассказ – это «интенсивная» по содержанию проза: у писателя ввиду небольшого объема нет возможности увлекаться подробными описаниями, перечислениями, воспроизводить большое количество событий в деталях.

Понятие «рассказ» традиционно означает эпическое, повествовательное произведение, основанное на изображении одного события. Одни исследователи делают упор на «количественно-событийной» стороне произведения, а не на «событийно-качественной», как другие. Ученые отмечают в качестве главного признака рассказа одно, центральное событие. Так, Н.П. Утехин подчеркивает, что в рассказе «может быть отображен не только один эпизод из жизни человека, но и вся

его жизнь или несколько эпизодов ее, но взята она будет лишь под каким-то определенным углом, в каком-то одном соотношении» [12: 45].

Точки зрения на жанровую специфику рассказа отличаются многообразием, что вполне отражает множество модификаций рассказа. Н.П. Утехин отмечает, что под определение рассказа как малого жанра подпадают и значительные по объему произведения с разветвленной системой персонажей и многослойной событийностью, так и чрезвычайно лаконичные, сжатые по событийности, временной протяженности и насыщенности персонажами произведения.

Словарные определения фиксируют жанровые нормы, сложившиеся за время использования самого термина. Выявляются следующие критерии различения малых жанров: предмет изображения, стиль повествования, характер развития действия; композиционные особенности; связь с изустным повествованием.

Рассказ «допускает большую авторскую свободу повествования, расширение описательных, этнографических, психологических, субъективно-оценочных элементов» [2: 191]. Отличие рассказа от повести в том, что «тон рассказывания предполагает ... строгую фактичность, экономию (иногда сознательно рассчитанную) изобразительных средств» [3: 693].

Рассказ характеризует «эпически спокойное повествование с естественно развивающимся сюжетом» [10: 309]. А в повести, которая вся наполнена подробной мотивировкой, побочными аксессуарами, ее «сущность может быть распределена по всем точкам самого повествования с почти равным напряжением» [3: 693].

Таким образом, рассказ в традиционном понимании – это повествование, небольшое по объему, об отдельном, частном событии или ряде событий. В центре произведения может быть одно сюжетное событие, но чаще всего одна сюжетная линия. В рассказе действует небольшой круг персонажей. Жизнь главного героя дается не развернуто,

а его характер раскрывается через одно или ряд обстоятельств жизни персонажа, которые оказываются роковыми, поворотными для героя, раскрывая его внутреннюю сущность в полном объеме.

В современных диссертационных исследованиях авторы принимают за малую прозу рассказы и повести таких писателей как Т. Толстая, В. Сорокин, Е. Замятин, А. Солженицын, Л. Улицкая и др. В современном книгоиздании появляются серии книг с подзаголовком «малая проза», в которых публикуются повести и рассказы. В Интернет-блогах в рассуждениях о малой прозе, например, в статье «Нужна ли малая проза в современном мире?» [6] автор пишет, о том, стоит ли писать рассказы и повести, когда издатели нацелены на романы. Так, автором подразумеваются под понятием «малая проза» рассказы, повести, новеллы, эссе.

Т.Н. Маркова отмечает, что в условиях кризиса крупной формы, на первый план выходят малые жанры прозы, которые более способны к формотворчеству. «Малая форма есть способ переосмысления крупной – романа, в первую очередь, его формообразующих механизмов, его жанровых интенций» [4: 168]. В малых жанрах работает определенный принцип, который позволяет преподнести кусок жизни как часть большого мира, определяет его место в системе мироздания. Наблюдения Т.Н. Марковой над малыми жанрами позволяют выявить тенденцию «размывания границы между самостоятельным текстом и компонентом цикла» [4: 172].

А. Марченко считает, что в конце 70-х годов при отсутствии «современного ... романа, в ситуации острой и литературной, и читательской необходимости в нем – жанровый бум в околороманной малой прозе» [5]. Рассказ расцветает именно в период, когда роман не может больше функционировать в литературе. Поэтому созрела необходимость в системе многообразных форм рассказа (рассказ-роман, рассказ-

повесть, рассказ-фрагмент, рассказ-анекдот и т.д.). В это время отмечаются активный жанровый поиск и стилистическое напряжение.

Литература того времени, по замечанию А. Марченко [5], за неимением возможности производить широкие эпические полотна развивается не вглубь, а вширь, поэтому появляется многообразие малых форм прозы, которые оказываются «неприхотливыми и мобильными».

Таким образом, в традиционном понимании малая форма – это в первую очередь рассказ. Это традиционная точка зрения, которая в современном литературоведении изменилась, наряду с малой прозой исследователи выделяют минимальную прозу. Под рассказом понимают небольшое по объему повествование об отдельном событии в жизни героя или о ряде событий, которые рассматриваются в каком-то одном аспекте. Учитывая активные процессы, происходящие в современной литературе, мы принимаем позицию тех исследователей, которые рассматривают в рамках малой прозы такие жанры, как рассказы и повести.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воробьева Е.И.* Заметки о малых прозаических жанрах // Новое литературное обозрение, 1999. – №4. – СС. 285–298.
2. Краткая литературная энциклопедия. В 9-и тт. / Гл. ред. А.А. Сурков. – М.: Сов. энциклопедия, 1962–1978. – 814 с.
3. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х тт. Т. 2. / Под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого и др. – М.: Л.Д. Френкель, 1925. – 1198, [7] с.
4. *Маркова Т.Н.* Современная проза: конструкция и смысл: (В. Маканин, Л. Петрушевская, В. Пелевин) / Т.Н. Маркова; М-во образования РФ. Моск. гос. обл. ун-т. – М.: МГОУ, 2003. – 267 с.
5. *Марченко А.* Рассказ в отсутствии романа // «Новый Мир», 1995. – № 12 – СС. 67–75.
6. Нужна ли малая проза в современном мире? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://durman.blog.ru/14983571.html> (Дата обращения: 20.08.2024г.).

7. Орлицкий Ю.Б. Большие претензии малого жанра: по итогам первого Тургеневского фестиваля малой прозы // Новое литературное обозрение, 1999. – № 38. – СС. 275–288.
8. Свенцицкая Э. Большие проблемы малой прозы // Новое литературное обозрение. – 1999. – №4. – С. 273.
9. Тарасова С.В. Новый взгляд на малую прозу / Вестник Самарского государственного ун-та. Сер. Литературоведение, 2003, № 1 – СС. 68–74 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik.ssu.samara.ru/gum/-2003web1/litr/200310602.html> (Дата обращения: 20.08.2024г.).
10. Тимофеев Л.И. Словарь литературоведческих терминов / Под. ред. Л.И. Тимофеева и С.В. Тураева. – М.: Просвещение, 1974. – 509 с.
11. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. – М., 2001. – 335 с.
12. Утехин Н.П. Жанры эпической прозы. – Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1982. – 185 с.

ՓՈՔԸ ԱՐՁԱԿԻ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ՄԵՁ

Կ.Ա. Բեսպյանա

besp71@mail.ru

*Գ.Ա. Մեյրամովի անվ. ռուսաց լեզվի
և գրականության ամբիոնի ավագ դասախոս,
Կարազանդայի ակադեմիկոս Ե.Ա. Բուկետովի անվան համալսարան,
Կարազանդա, Ղազախստանի Հանրապետություն*

Բ.Թ. Տլեուբեկովա

 ORCID: [0000-0001-5186-3437](https://orcid.org/0000-0001-5186-3437)

SPIN-код: [9790-5260](https://www.spin.gov.ru/author/1034235), AuthorID: 1034235

biko.1972@mail.ru

*Բ.գ.թ., պրոֆեսոր,
Արալի անվան Ղազախստանի ազգային մանկավարժական համալսարան,
Ալմաթի, Ղազախստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հողվածը նվիրված է փոքր արձակյի տեսությանը ժամանակակից գրականագիտության մեջ: Ուսումնասիրվում են փոքր արձակյի՝ որպէս գրական առանձին ժանրի սահմանման և վերլուծության հիմնական մոտեցումները, ինչպէս նաև դրա էվոյուցիան գրական ավանդոյթների և գեղագիտական որոնումների փոփոխոյթյան համատեքստում: Հատուկ ուշադրոյթուն է դարձվում փոքր արձակյի և արձակյի այլ ժանրերի տարբերոյթյանը, ինչպիսիք են վէպը և պատմվածքը, ինչպէս նաև կարճ ձևի ֆենոմենին, որը պահպանում է արդիականոյթունը և պահանջարկը ժամանակակից գրականոյթյան մեջ: Վերլուծվում են փոքր արձակյի հիմնական առանձնահատկոյթունները՝ ներառյալ պատմվածքի խտոյթունը, հերոսների ներքին փորձի վրա կենտրոնացումը, նկարագրոյթուններում մինիմիզմը և բառերի ինայոդոյթունը, ինչպէս նաև հեղինակի սուբյեկտիվոյթյան և տեքստի երկիմաստոյթյան դերը: Քննարկվում են նաև փոքր արձակյի ժանրային և ոճական տարատեսակները, ինչպէս՝ պատմվածքը, էսսեն, կարճ պատմոյթունը և դրանց ազդեցոյթունն ընթերցողի ընկալման ձևավորման վրա: **Բանալի բառեր**՝ փոքր արձակ, ժանրի տեսոյթուն, նովել, կարճ ձև, ոճաբանոյթուն:

THEORY OF SHORT PROSE IN CONTEMPORARY LITERARY STUDIES

K. Bespayeva

besp71@mail.ru

*Senior Lecturer of the Department of Russian Language
and Literature after. G.A. Meiramov,*

*Karaganda Buketov University,
Karaganda, Republic of Kazakhstan*

B. Tleubekova

 ORCID: [0000-0001-5186-3437](https://orcid.org/0000-0001-5186-3437)

SPIN-код: [9790-5260](https://www.spin-код.com/9790-5260), AuthorID: 1034235
biko.1972@mail.ru

*Candidate of Philological Sciences, Professor
Professor Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Republic of Kazakhstan*

ABSTRACT

This article is dedicated to the theory of short prose in contemporary literary studies. The study examines the main approaches to defining and analyzing short prose as a distinct literary genre, as well as its evolution in the context of changing literary traditions and aesthetic quests. Special attention is given to the distinction between short prose and other prose genres, such as the novel and the short story, as well as the phenomenon of the short form, which remains relevant and in demand in contemporary literature. The author analyzes the key features of short prose, including narrative conciseness, focus on the internal experiences of characters, minimalism in descriptions, and economy of words, as well as the role of authorial subjectivity and the multiplicity of meanings in the text. The article also discusses the genre and stylistic variations of short prose, such as the novella, essay, and short story, and their influence on the formation of reader perception.

Keywords: short prose, genre theory, novella, short form, stylistics.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 26 августа 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК СПОСОБ РАСШИРЕНИЯ ГРАНИЦ СОЗНАНИЯ ЧИТАТЕЛЯ

Ирина Валерьевна Приорова

*Доктор филологических наук, профессор,
Российский новый университет,
Москва, Российская Федерация*

Анна Феликсовна Гершанова

*Кандидат филологических наук, доцент,
Российский новый университет,
Москва, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

В данной статье освещается значение интертекстуального подхода к интерпретации текста с точки зрения читательского опыта. Данный подход позволяет не только понять замысел автора, но и погрузиться в интертекстуальное пространство в качестве участника творческого процесса.

Ключевые слова: интертекстуальность, интерпретация, дискурс, автор, текст, семантика, когнитивная база.

Современные исследования текста отражают постоянный интерес к этому многогранному явлению не только в лингвистике, но и в семиотике, когнитологии, философии, психологии, кибернетики и др. При этом каждая наука выбирает свои методы и подходы к изучению, поскольку точка зрения определяется самим субъектом (Ф. де Соссюр).

Изучение художественного текста, цель которого в отражении с помощью языка действительности, мира людей и отношения человека

к миру мира, есть попытка проникнуть во внутренний мир автора. Создавая художественную картину мира, автор опирается на индивидуально-личностное восприятие действительности, а также на некий лингвокультурный инвариант, обусловленный этно-, социо- и культурно. Процесс вербализации регулируется национальным языком, системой языковых значений, действующими ассоциативными связями между словами, а также между прецедентными коммуникативно-прагматическими ситуациями и клишированными речевыми моделями. В художественном тексте авторская мысль может выражаться имплицитно, скрываясь за уже устоявшимися языковыми структурами либо порождая нестандартные сочетания слов, которые соотносятся с выражаемыми реалиями действительности исключительно ассоциативно. Разумеется, специфичность индивидуального авторского стиля и языка не оказывают «тотального» воздействия на процесс коммуникации между автором и читателем, оставляя текст недоступным для последнего. Каков бы ни был разрыв во времени и пространстве между автором и читателем, «единство языковых сознаний коммуникантов обеспечивается общностью инвариантного когнитивного пространства, т.е. той когнитивной базой, которая определяет единство алгоритма восприятия окружающего мира, систему норм, оценок и отношений» [1: 136]. Это является залогом адекватного восприятия текста.

Однако существующий разрыв представляет особый интерес именно для исследователя, потому что выступает источником постоянных изысканий: анализируя текст, читатель-интерпретатор получает целый арсенал авторских приёмов выражения замысла и кодов. В процессе чтения он учится их распаковывать, применять и уже далее воспринимать авторские смыслы, вербализированные в слове. Таким образом создаётся многослойное смысловое пространство, в котором активно взаимодействуют авторский, читательский (поскольку читатель сам является языковой личностью, располагающей собственным

репрезентативным потенциалом) и дискурсивный смыслы. Последний формируется при посредстве действующих в социуме нормативных, коммуникативных и этических установок. Чем больше разрыв между индивидуально-авторским, индивидуально-читательским и типичным для социума способом выражения замысла, тем занимательнее анализ, связанный с поиском связей между образами, источников ассоциаций, приемов авторской семантизации\десемантизации\метафоризации и языковой игры.

Процесс понимания и интерпретации смысла текста становится захватывающим особенно, когда идет речь о неклассических текстах. К таковым, на наш взгляд, относится произведение Ю. Буйды «Ермо» – литературная «провокация», роман о выдуманном писателе Джордже Ермо-Николаеве и его выдуманных романах. Творчество и судьба Ермо, *«русского по происхождению, американца по воспитанию и, по его собственным словам, «венецианца скорее по мироощущению, нежели по месту жительства»*, искусно вписаны автором в псевдолитературный процесс: *«В отличие от Бунина и Набокова, рядом с которыми его чаще всего ставят, он не вывез из России почти никаких воспоминаний и впечатлений <...>»* [2: 15].

Роман лишен каких-либо сюжетных линий, связь между событиями и героями обнаруживается «как бы». Постоянное цитирование произведений-фантомов Джорджа Ермо, оценок реально существующих критиков, упоминание исторических лиц и событий, в череде которых герой занимает непосредственно или опосредованно место, искушает читателя отправиться на поиск прототипов и попытаться прочесть роман в интертекстуальной проекции. Однако автор ограничивает читателя, напоминая, что Ермо – фантом: *«Георгий Ермо-Николаев рос вне русской среды, такой значительной в тогдашних Берлине, Праге или Париже, где выходили русские журналы и книги, действовали разнообразные эмигрантские общества и союзы. Он не чувствовал себя*

эмигрантом. Он не мог сказать вслед за Набоковым: «Дайте мне, на любом материке, лес, поле и воздух, напоминающие Петербургскую губернию, и тогда душа вся перевернется», ибо у него *просто не было Петербургской губернии*» [2: 21]. А далее опять провоцирует: «Снимок датируется весной 1938 года. <...> Крайний слева, щегольски одетый господин с геометрически правильным лицом и тонкими усиками, придающими ему фатоватый вид, с огромной сигарой в зубах, – Михаил Ермо-Николаев. Его имя называлось в ряду с именами Тимошенко, Звoryкина, Сикорского – гордостью американской науки и промышленности» [2: 16]. Ермо не обладал, не чувствовал, не был, но... силуэтом мелькает на фото, подобно статистам из романов В.В. Набокова, которого он часто напоминает.

Однако читателю следует иметь в виду, что интертекстуальное прочтение не есть выяснение источников и влияний – интертекстуальный «метод учитывает и ставит во главу угла семантические трансформации, совершающиеся при переходе от текста к тексту и сообща подчинённые некоему единому смысловому заданию» [4: 11]. Теоретическое обоснование такого подхода, в котором главный акцент делается прежде всего на смысловом структурировании текста и его интерпретируемости, дает в своей книге Ренате Лахманн [3: 204–205.], отмечая амбивалентность, диалогизированность и синкретичность семантики интертекстуально структурированного текста, она заключает, что предмет анализа должен выступать семантический уровень текста. Таким образом, ключ к смысловым провокациям Ю. Буйды в семантике.

«Со скрипом, с визгом и ржавым хрипом отворялись золотые ворота, украшенные роговыми пластинами с изображенными на них единорогами, звездами, драконами и прекрасными, как лошади, женищинами...», – так начинается роман Ю.Буйды. Золотые ворота ведут в город, захваченный карнавалом. В мифологической традиции золотые ворота обычно открывают дорогу в рай, но ворота в романе «Ермо»

открываются «*со скрипом, с визгом и ржавым хрипом*». Подобные звуки будут сопровождать Джорджа Ермо всегда, когда он будет переживать очередную трагедию: «*Со скрипом, с визгом и ржавым хрипом срабатывали тормоза, способные ужаснуть любого полицейского*». Именно по этим звукам герой узнавать о приближении катастрофы, этот звуковой образ станет приметой и для читателя: всё, что происходит сейчас, – иллюзия, игра, а жестокая действительность откроется, когда все снимут маски и ужаснутся чудовищности бытия. Многократность повтора данной фразы, разные формы графического выделения (сначала в виде цитаты из произведения Джорджа Ермо «Als Ob», затем в виде основного текста) усиливают ее значимость и указывают на амбивалентность и одновременно синкретичность актуализируемого ею смысла, который разворачивается в процессе понимания уже всего текста: жизнь есть многократное повторение себя, бесконечное отражение, и в этом её парадоксальная прелесть. «*Кажется, Фичино однажды заметил, что человек есть зеркало всех вещей, растворяющийся в изменчивости*» [2: 177]. Эту фразу-псевдоцитату (следует отдать автору должное: «*кажется, Фичино однажды заметил*») герой вспоминает, когда силой мысли пытается визуализировать чашу Дандоло, украденную у него, и почувствовать ее телесность. Чаша Дандоло символизирует смерть и жизнь одновременно, поскольку искушение смертью можно испытать только при жизни. Но для этого герою нужно мысленно воссоздать чашу, и он это делает, ибо «*только русскому по силам создать Нечто из Ничто*».

Вовлекая читателя в смысловое пространство, автор постоянно усложняет язык: один приём сменяет другой (*жажда выхода из себя – свобода юрода*), один образ переходит в другой (*человек, не помнящий своего имени – Господин Между*).

Нарушение хронотопа является одним из типичных стилистических приемов: «*В аду прошлого, неотличимого от настоящего, – ибо*

единственная реальность – будущее: прошлое – наша вечность, тогда как будущее – время, которое летит через нас подобно потоку рентгеновских лучей, в то время как мы, оставляя себя часть за частью, в прошлом, ежесекундно растворяемся в будущем...» [2: 146].

Границы аллюзий и реминисценций практически отсутствуют: упоминание о *свободе клейстовских марионеток* становится частью образа мечты художника-демона-ангела. Семантические парадоксы образуют код, на котором автор говорит с читателем: *ослепленный внезапным светом смерти, которая ужаснее, чем жизнь*, герой обретает язык, на котором он говорил, едва появившись на свет.

Чтобы понять авторские смыслы, читателю необходимо обладать знаниями о Фичино, Клейсте, Даноло, Моление о Чаше, Якопо дельи Убальдини и пр. Постмодернистское пространство, отраженное в романе, – это особое переплетение различных дискурсов (литературного, живописного, архитектурного, кинематографического и пр.), и читатель, целью которого является интерпретация смысла, должен владеть этими когнициями. Структура романа заставляет читателя, словно блуждая по лабиринту, выстраивать авторские проекции, выявляя ассоциативные уровни, извлекая дополнительные смыслы. При этом происходит расширение читательского сознания, но не до авторского – писатель не ставит перед собой целью сформировать читателя, говорящего на его языке. Читатель в процессе погружения в текст получает способность ориентироваться в интертекстуальном пространстве, являясь участником творческого процесса.

Таким образом, интертекстуальный подход открывает новый круг возможностей, среди которых не только сопоставление типологически сходных языковых, структурных явлений художественного текста, выявление мифологического, психологического, социально-прагматического контекста анализируемых текстов; изучение сдвигов целых художественных систем, но и сам процесс создания текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алефиренко Н.Ф.* Поэтическая энергия слова: Синергетика языка, сознания и культуры: [Монография] / Н.Ф. Алефиренко; Отд-ние лит. и яз. Рос. акад. наук [и др.]. – М.: Academia, 2002. – 391 с.
2. *Буйда Ю.В.* Скорее облако, чем птица : Роман и рассказы / Ю. Буйда. – М.: Вагриус, 2000. – 444 с.
3. *Лахманн Р.* Память и литература. Интертекстуальность в русской литературе XIX–XX веков = Интертекстуальность в русской литературе XIX–XX веков [Текст] / Р. Лахманн; [перевод с нем.: А.И. Жеребин]. – СПб.: Петрополис, 2011. – 400 с.
4. *Смирнов И.П.* Порождение интертекста: Элементы интертекстуал. анализа с примерами из творчества Б.Л. Пастернака / И.П. Смирнов; С.-Петербур. гос. ун-т. – 2-е изд. – СПб.: Языковый центр СПбГУ, 1995. – 189, [2] с.

ՄԵՎՆԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄԻՋՏԵՔՍՏԱՅԻՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ ԳՐԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԻՆ՝ ՈՐՊԵՍ ԸՆԹԵՐՑՈՂԻ ԳԻՏԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՍԱՀՄԱՆՆԵՐԸ ԸՆԴԼԱՅՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑ

Ի.Վ. Պոփորովա

*բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,
Ռուսաստանի Նոր համալսարան,
Մոսկվա, Ռուսաստանի Դաշնություն*

Ա.Ֆ. Գերշանովա

*Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ,
Ռուսաստանի Նոր համալսարան,
Մոսկվա, Ռուսաստանի Դաշնություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հողվածը կարևորում է տեքստի մեկնաբանման միջտեքստային մոտեցման նշանակությունը ընթերցողի փորձի տեսանկյունից: Այս մոտեցումը թույլ է տալիս ոչ միայն հասկանալ հեղինակի մտադրությունը, այլև սուզվել միջտեքստային տարածքի մեջ՝ որպես ստեղծագործական գործընթացի մասնակից:

Բանալի բառեր՝ ինտերտեքստուալություն, մեկնաբանություն, դիսկուրս, հեղինակ, տեքստ, իմաստաբանություն, ճանաչողական բազա:

INTERTEXTUAL APPROACH TO THE INTERPRETATION OF ART TEXT AS A METHOD FOR EXPANDING THE BOUNDARIES OF READERS' CONSCIOUSNESS

I. Priorova

*Doctor of Philological Sciences, Professor,
New Russian University,
Moscow, Russian Federation*

A. Gershanova

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
New Russian University,
Moscow, Russian Federation*

ABSTRACT

This article highlights the importance of an intertextual approach to the interpretation of the text in terms of reading experience. This approach makes it possible not only to understand the author's intention, but also to immerse himself in intertextual space as a participant in the creative process.

Keywords: intertextuality, interpretation, discourse, author, text, semantics, cognitive base.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 07 сентября 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*

КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ АВТОРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Ботакоз Тургамбаевна Тлеубекова

 [ORCID: 0000-0001-5186-3437](https://orcid.org/0000-0001-5186-3437)

SPIN-код: [9790-5260](https://www.easycite.org/9790-5260), *AuthorID:* 1034235

biko.1972@mail.ru

К.ф.н., профессор,

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

Алматы, Республика Казахстан

АННОТАЦИЯ

Статья рассматривает концепцию личности автора в контексте художественных произведений. В исследовании изучается, как личная идентичность автора – включающая такие факторы, как биография, социальное происхождение и психологические черты – пересекается с созданием вымышленных повествований. Статья исследует последствия присутствия и отсутствия автора в литературных текстах, акцентируя внимание на том, как голос или персона автора могут быть встроены в произведение или дистанцированы от него. Анализируя различные жанры и стили, статья подчеркивает, как авторы сознательно или бессознательно формируют свою личность через письмо и как эта личность влияет как на смысл текста, так и на его восприятие читателями.

Ключевые слова: личность автора, художественная литература, биография, авторский голос, интертекстуальность, литературная теория, читательская интерпретация.

A personality concept problem studying is one of the important questions of literary criticism nowadays as at it studying the ideological and philosophical basis and the art world of a fiction work as well as an author's angle

and the point of view of his era are revealed. If a work of fiction is an artistic reflection of its time, then it is natural that with the disclosure of its deep ideological basis the causes of various social phenomena in the era which is contemporary to an author are displayed.

Chingiz Aitmatov's oeuvre is included in secondary schools' curricula. That is why the author's identity concept analysis is considered to be a rather topical matter. If all «world fiction represents infinite variations of only thirty-two main story lines, each of which represents the unique art world», then it is natural that when studying this world, the reader at first perceives a plot, a composition of a work and heroes' actions. And only at the repeated reading of a fiction text the reader, finding out art features, gradually penetrates into conceptual aspects of a work. In the combination of a composition, a plot, an author's statement style as well as a world of heroes and the philosophical idea of a work are reflected. They are the main idea of an author which he aims to transfer to his readers. That is, the idea is an ultimate goal of the creative work of both the writer and the reader which consists in paying people's attention to a modern society problem and revealing the existing reality through magnifying property of the art text. However creative efforts are necessary to be made for decoding a work of fiction. They are need to be made by both the writer, literary critics and the reader for the reader's ability to think creatively depends on the writer's imaginative skill.

Studying the novel «Plaha» («Scaffold») written by Chingiz Aitmatov we try to investigate deep philosophical layers again despite a huge number of the researches devoted to Ch. Aitmatov's oeuvre. Many researchers owing to novel features have seen a nature environmental problem in it (the story about a she-wolf Akbar), some of them have found out the spirit 'ecology' matter (Grishan and Obadiah Kalistratov), however the author of the novel rises also the political (the procurator Pontius Pilate and Jesus) and social (state detachment from society problems) problems of society in 1980. But one should not neglect the fact that various story lines are united in the novel

in a single composition. The art text symbolics as a system of the novel language as a whole is also should be taken into account. The consideration of a work of fiction as a single organism allows to reveal not only the author's concept, but the whole historical period as well. The personality is the reflection of an era, and in the concept of the identity of the fiction author moral estimates of a society can be traced.

In the 1980-s there appeared politically and socially active people offering new moral values one of which was the freedom of spirit. Scientific and technical progress and globalization developed so rapidly that the human being became powerful and helpless at the same time. Social need in the responsible and educated personality became vital. The concept of such kind of personality was reflected in the C. Aitmatov's novel «Plaha».

«The external composition is an author's division of a verbal material into the isolated parts as well as the direct graphic registration and the fiction text framing ... The title of a fiction text is its face» [1]. The novel «Plaha» indicates the dedication of the personality immolating oneself for the sake of Life, Justice, World, and one can see a personal choice of the hero at this point.

The composition of the novel consists of independent subject branchings and represents the logical chain which is the destiny of the wolves, the drug takers, Obadiah Kalistratov, the Sixs and the seventh, Pontius Pilate and Jesus, Boston and Bazarbay. The historical past is connected with the plot about the sixs and the seventh the meaning of which is based on the following postulate: «The good cannot be constructed on the evil». The subject line of Pontius Pilate and Jesus, in our opinion, lies in a centuries-old wisdom about impossibility of freedom spirit suppressing. The present closely bound with the past naturally appears at this point: it is the wolves' destiny and the drug addiction stemming from the philosophical idea of both nature and spirit ecology. The author suggests to the reader the idea of an incommensurability of the evil. He shows the fact that whatever is the evil manifestation its

consequences are consistently destructive. The idea is illustrated by the fight of Boston and Bazarbay. The novel composition sense consists in the basic need of turning away from cruelty even for the sake of justice establishment.

The author passes to the main plot, beginning it with the nature description, introducing the reader with the mood of the novel.

«Soon after a short easy as a child's breath afternoon giving on the hillsides turned to the sun the weather imperceptibly changed – the wind began blowing from glaciers, and everywhere in gorges the sharp early twilight carrying a slate-grey cold of the forthcoming snowy night was already creeping in». The main character becomes the witness of a terrible evil – the drug addiction and he ask himself: what will it lead the mankind to? The question haunts the hero, he conceives the divine revelation, sees the future and desperately tries to prevent the Calamity. In these global philosophical reflections Ch. Aitmatov's creative style is shown where each detail of the fiction work serves for casting a vision of the main idea of a mankind salvation. In the examples given above the author's point of view is traced according to which an important step in a human-being's life is his acceptance of God-Tomorrow (Bog-Zavtra). The author's angle is that self-renunciation for the sake of future generations should be embraced by each human-being and that is the love. That is the love to life and belief in the high mission of a human. «Now he has apperceived that God, manifesting himself through love, grants the human with the highest happiness of life, and the generosity of God is just as infinite as a flow of time, and the mission of love is unique in each case and in each human-being...» [2: 89].

In the novel «Plaha» Obadiah constantly communicates with his Beloved, he addresses his thoughts to her and through this feeling the author's main concept is brightly revealed. «Then I thought for many days, whether initial words of my letter had shocked you: "In the name of the Father and the Son and the Holy Spirit!" I wrote them because had been brought up in these traditions: the words are always as a tuning fork for me before a serious

conversation, they adjust me to a prayful condition of spirit». This address displaying the sense of the novel expresses the author's hope for the revival of the Belief in a human soul. This fruitful creative method reveals the ideological and art basis of the fiction work and is also used in comments of a church music by the protagonist. These lines contain the condemnation of blind belief in the help from the outside, denial of God in a human soul which is its creating essence. It is time for the Person-Creator to come and throw his weight behind the good and the humanity. The same ideas are repeated in all art creations however its sense has not been comprehended yet. The given examples allow the reader to reassure himself in a thought that all mankind history is a fight of the Good against the Evil as the Good is Life. Initially the art had the sacral force of a catharsis improving human souls; it was capable to engender in them those fine feelings which fed the creative forces on the earth. The fragments given above are the ideological kernel which comprises the sense of the novel in a whole.

Images of Obadiah, Boston, Sandro, Pontius Pilate in the novel are conceived through their monologues, dialogues, the subject world and the author's descriptions as well. The protagonist Sandro image of «the Sixs and the Seventh» subject line is represented as a confused person being in search of the optimum decision during the difficult revolutionary period.

«Literature deals with properties, characters, actions – various forms of the generalized human behavior. And in a matter of behavior, any vital values become at the same time ethical ones. Therefore, there is an indissoluble communication between literature and ethics. The creation of a human image in a work of fiction is at the same time the assessment of that image building it from within. Any literature could never escape its moral appraisal functions – neither proclaiming high impassivity of the writer nor reshuffling the good and the evil criteria» [3: 22]. The moral appraisal functions of Ch. Aitmatov's novel are shown in the character of Obadiah Kalistratov in whom a sacrificial love to a human-being, the fear for his future and the

aspiration to prevent the Apocalypse are combined integrally. However, the protagonist is not lonely, there are plenty of his adherents, ‘bostons’; thus the humanistic optimism of the writer can be perceived at this point. During the last decade of the XX-th century the ideas of a self-perceived worthiness of a person and an individual appeared to be prominently urgent. The leader capable of embracing the burden of responsibility for the destiny of a Humankind, the educated governor was required for the society of the time. Such kind of a leader was expected by the society, and the social and political concept of this type of individual is shown in the novel. Summing up the analysis of a work of fiction, it should be noted that in Ch. Aitmatov’s philosophical novel «Plaha» the concept of socially active personality who is able to think globally is characterized, the general humanistic values of a mankind are approved.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Aitmatov Ch.* Collected works: in 7 t. – Bishkek: Turkestan, 1998. – Т. 4. – 495 p.
2. *Ginzburg L.* About psychological prose. – 2nd prod. – L.: Litas., 1977. – 443 p.
3. *Sigua S.* Myth and logic: structure of prose of K. Gamsakhurdy. – Merani, 1984. – 336 p.

ՀԵՂԻՆԱԿԻ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԸ
ԳԵՂԱՐՎԵՍԱԿԱՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ՍԵՋ

Բ.Թ. Տլեուբեկովա

 ORCID: [0000-0001-5186-3437](https://orcid.org/0000-0001-5186-3437)

SPIN-код: [9790-5260](#), AuthorID: 1034235

biko.1972@mail.ru

Բ.գ.թ., պրոֆեսոր,

*Աբալի անվան Ղազախստանի ազգային մանկավարժական համալսարան,
Ալմաթի, Ղազախստանի Հանրապետություն*


ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հողվածում դիտարկվում է հեղինակի անհատականության հայեցակարգը գեղարվեստական աշխատությունների համատեքստում: Ուսումնասիրվում է այն, թե ինչպես է հեղինակի անձնական ինքնությունը, որը ներառում է այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են կենսագրությունը, սոցիալական ծագումը և հոգեբանական հատկությունները, հատվում գեղարվեստական պատմությունների ստեղծման հետ: Հողվածն ուսումնասիրում է հեղինակի ներկայության և բացակայության հետևանքները գրական տեքստերում՝ կենտրոնանալով նրան, թե ինչպես հեղինակի ձայնը կամ անձը կարող է ներկայացվել ստեղծագործության մեջ կամ հեռու մնալ դրանից: Վերլուծելով տարբեր ժանրերն ու ոճերը՝ հողվածում շեշտվում է, թե ինչպես են հեղինակները գիտակցաբար կամ անգիտակցաբար ձևավորում իրենց անհատականությունը գրելու միջոցով, և ինչպես է այդ անհատականությունն ազդում ինչպես տեքստի իմաստի, այնպես էլ ընթերցողների ընկալման վրա:

Բանալի բառեր՝ հեղինակի անհատականություն, գեղարվեստական գրականություն, կենսագրություն, հեղինակային ձայն, միջտեքստայնություն, գրական տեսություն, ընթերցողի մեկնաբանություն:

A WORK OF FICTION AUTHOR'S IDENTITY CONCEPTS

B. Tleubekova

 [ORCID: 0000-0001-5186-3437](https://orcid.org/0000-0001-5186-3437)

SPIN-код: [9790-5260](https://www.spin.kz/author/1034235), *AuthorID:* 1034235

biko.1972@mail.ru

*Candidate of Philological Sciences, Professor
Professor Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Republic of Kazakhstan*

ABSTRACT

This article examines the concept of the author's identity in relation to works of fiction. The study investigates how the personal identity of the author – encompassing factors such as biography, social background, and psychological traits – intersects with the creation of fictional narratives. It explores the implications of the author's presence and absence in literary texts, focusing on how the author's voice or persona may be embedded in, or distanced from, the work. By analyzing different genres and styles, the article highlights how authors consciously or unconsciously shape their identity through their writing, and how this identity influences both the meaning of the text and its reception by readers.

Keywords: author's identity, fiction, biography, authorial voice, intertextuality, literary theory, reader interpretation.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 21 августа 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ
СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Сусанна Паргевовна Асатрян

*К.п.н., доцент,
Доцент кафедры педагогики и методики,
Государственный университет имени В.Я. Брюсова,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема формирования у учеников способностей социальной ответственности в процессе изучения иностранных языков. Соблюдая соответствующие методики, на основе языкового материала, упражнений и практических заданий, освещаются особенности развития способностей социальной ответственности учащихся на разных этапах обучения.

В работе уточняется мысль о том, что только при наличии коммуникативной, кооперативной, интерактивной образовательной среды возможно формирование и развитие вышеперечисленных способностей, одновременно обеспечивающих эффективность процесса обучения. Очевидно, что сегодня социальная ответственность – это ценность, которая помогает ученику наряду со знанием языка приобрести способности воспринимать, осознавать и признавать личные права и обязанности в различных социальных ситуациях, общаться и действовать самостоятельно и независимо в многоязычном и многокультурном мире.

Ключевые слова: социальная ответственность, интерактивная среда, жизненные навыки, кооперативное обучение.

Ներածություն

Սույն հետազոտության նպատակն է քննության առնել և համակողմանիորեն ներկայացնել սովորողների սոցիալական պատասխանատվության կարողությունների զարգացման հիմնախնդիրն օտար լեզուների, մասնավորապես անգլերենի ուսուցման գործընթացում: Խնդիր է դրվում ուսումնասիրել և լուսաբանել ուսուցողական այն համատեքստն ու գործընթացները, որոնք կապահովեն ժամանակակից դասարանում ոչ միայն աշակերտների գիտելիքների ձեռքբերումը, այլև կյանքի հմտությունների՝ հաղորդակցություն, համագործակցություն, քննական/ստեղծարար մտածողություն, ինքնակրթվելու կարողություն, սոցիալական պատասխանատվություն և այլն:

Դասարանում սովորողների սոցիալական պատասխանատվության կարողությունների զարգացմանն են նպատակառոտ դրված ուսուցողական բազմաթիվ մեթոդներ ու գործընթացներ: Որպես 21-րդ դարի կյանքի հմտություններից մեկը՝ այն օգնում է աշակերտներին լեզվական գիտելիքներին ու կարողություններին զուգահեռ ձեռք բերել բազմալեզու ու բազմամշակույթ աշխարհում ներդաշնակ ապրելու ու գործելու հմտություններ, այլոց հետ հարաբերվելու և գործակցելու ունակություններ: Այն զարգացնում է կարողություններ, որոնք էական նշանակություն կունենան սովորողի համար նաև հետագայում. ինչպես կյանքի տարբեր հանգամանքներում ու իրավիճակներում ինչպես ճիշտ ընտրություն կատարել, որոշումներ կայացնել և ապրել սոցիալական ներդաշնակության մեջ:

Հիմնախնդրի արդիականությունը

Այսօր սովորողների սոցիալական պատասխանատվության զարգացումը հանրակրթության, մասնավորապես լեզվակրթության առանց-

քում է: Այդ հիմնախնդրին անդրադառնում են միջազգային կարևոր կրթական ծրագրերը [4]:

Cambridge University Press-ի հրատարակած «The Cambridge Life Competences»-ում հանգամանորեն քննության է առնվում սոցիալական պատասխանատվությունը, խորությամբ մշակված բնութագրիչների օգնությամբ լուսաբանվում են դրա զարգացումը հատկանշող ենթակոմպետենցիաները: Փաստաթղթում ըստ ուսուցման փուլերի՝ նախակրթական, տարրական, միջնակարգ, բարձրագույն և մասնագիտական, դիտարկվում է սովորողների սոցիալական պատասխանատվության կարողությունների աստիճանական զարգացումը: Հաջորդիվ ներկայացվում և դիտարկվում են սոցիալական պատասխանատվությունը ձևավորող հիմնական ենթակոմպետենցիաները [3]:

Որպես հասարակության անդամ՝ ճանաչել անձնական և սոցիալական պարտականությունները – Ենթադրվում է, որ սովորողը որպես հասարակության անդամ և կամ որպես համաշխարհային քաղաքացի՝ պետք է ճանաչի և ընկալի իր պարտականություններն ու իրավունքները, ինչպես նաև պատասխանատվություն կրի կատարած գործողությունների համար:

Միջմշակութային իրազեկության դրսևորում – Սովորողը կարողանում է ճանաչել և վերլուծել իր և ուրիշների մշակութային առանձնահատկությունները՝ դրական և հարգալից համեմատություններ անելով:

Միջմշակութային իրազեկությունը ենթադրում է նաև այլ մշակույթների մարդկանց հետ համագործակցելու կարողություն: Այս համատեքստում մշակույթի մաս է կազմում տարբեր երկրների, ազգերի, էթնիկ խմբերի, նույնիսկ տարբեր կազմակերպությունների մշակույթը:

Համընդհանուր խնդիրների ճանաչում, ըմբռնում – Ենթադրում է համընդհանուր խնդիրների բացահայտում, ընկալում, քննարկում, լուծումների առաջադրում, օրինակ՝ առողջապահության, մարդու իրավունքների ու շրջակա միջավայրի հետ կապված թեմաների շուրջ: Սովորողը պետք է գիտակցի, որ իր մոտեցմամբ կամ գործունեությամբ կարող է օժանդակել առաջադրված խնդիրների լուծմանը:

ՀՀ հանրակրթության ծրագրային փաստաթղթում՝ Օտար լեզուների առարկայական չափորոշչում, նույնպես շեշտադրվում է սովորողների սոցիալական պատասխանատվության զարգացումը: Այն ներառված է ուսուցման բովանդակային միջուկում ներկայացված թեմաներում ու լեզվանյութում, *ինքնություն* հասկացության համատեքստում [2: 19]:

Ամենից առաջ սոցիալական պատասխանատվությունը պետք է կարևորվի ուսուցչի դասապլանում յուրաքանչյուր դասի նպատակը և ակնկալվող վերջնարդյունքները մշակելիս՝ երաշխավորելով լեզվի առավել բովանդակահեն և արդյունավետ ուսուցում [5: 158–159]:

Լեզվանյութի ընտրությունը

Ժամանակակից հարափոփոխ կյանքում պարբերաբար ծագում են խնդիրներ, որոնց առնչվում են նաև աշակերտները: Կամա թե ականա նրանք արձագանքում են արագընթաց, բազմալեզու և բազմամշակույթ աշխարհի մտահոգություններին, մարտահրավերներին ու փոփոխություններին: Հետևաբար, մենք՝ ուսուցիչներս, պետք է օգնենք սովորողներին ճանաչել և ընկալել իրենց իրավունքներն ու պարտականությունները:

Հանրապետության դպրոցներում մեր կատարած դիտարկումների արդյունքում համոզվել ենք, որ էական նշանակություն ունի սոցիալական պատասխանատվությունը խթանող թեմաների, լեզվա-

նյութի, իրավիճակների, երկխոսությունների, ինչպես նաև բնագիր նյութերի ներմուծումը դասարան: Դրանց ընտրությունը կամ մշակումը պետք է կատարել խնամքով, իսկ ներմուծումը՝ նպատակամետ: Փորձը ցույց է տալիս, որ աշակերտները հաճույքով են ինտեգրվում սոցիալական թեմաների շուրջ քննարկումներին՝ զուգահեռաբար կիրառելով ուսուցանվող լեզուն:

Մենք պետք է ճկուն լինենք թեմաներն ընտրելիս: Սոցիալական պատասխանատվության իրավասությունները պետք է ներառվեն անհատական դասերի պլանավորման մեջ, քանի որ դրանք գեներացնում են լեզվի գործածության բովանդակալից ուսուցողական համատեքստ: Անհրաժեշտ է դասարանում ապահովել բարեհունչ, ոչ դատող ուսուցողական միջավայր, որտեղ հարգվում և գնահատվում է յուրաքանչյուրի կարծիքը: Աշակերտը պետք է գիտակցի, որ ինքը ոչ թե պասիվ սովորող է, այլ սոցիալական ակտիվ դերակատար, նա ունի սեփական կարծիքն արտահայտելու իրավունք, և որ սխալվելը թերություն չէ, և ինքը չի քննադատվի կամ դատվի իր ոչ ճիշտ պատասխանի համար:

Հաջորդիվ ներկայացնում ենք մեր դիտարկումները, որոնք վերաբերում են ուսուցման տարրական և միջին աստիճաններում գտնվող սովորողների սոցիալական պատասխանատվության ձևավորման, զարգացման առանձնահատկություններին:

Ուսուցման տարրական աստիճան

Բոլորս կվկայենք, որ այս տարիքում երեխաները բնատուր հետաքրքրասեր են: Նշանակում է՝ անհրաժեշտ է դասարանում ստեղծել միջավայր, որը կխթանի նրանց հետաքրքրասիրությունը, ներքին մոտիվացիան և որի արդյունքում նրանք կինտեգրվեն ուսուցման գործընթացին: Ամենից առաջ անհրաժեշտ է երեխաներին օգնել պահ-

պանել փոխադարձ հարգանքն ու խոսքի հաջորդականությունը: Երեխաներն ազատ են, նրանք կարող են միմյանց հարցեր ուղղել՝ փորձելով հասկանալ երևույթները, վերլուծել իրավիճակները կամ դրանք գնահատել:

Ուսումնառության այս փուլում առավել արդյունավետ են ոչ ակադեմիական տեխնոլոգիաները, քանի որ փոքրիկները ձգտում են սովորել երգերի, հեքիաթների, կարճ պատմությունների, պարզ տեքստերի ու խաղերի միջոցով: Հատկապես հետաքրքիր են դերային խաղերը: Ուսուցիչը թեման ընտրելիս պետք է հաշվի առնի սովորողների տարիքը, հետաքրքրությունները, ինչպես նաև անձնական ու սոցիալական պարտականություններն ու իրավունքները: Նրանց կարող ենք առաջարկել դերեր՝ եղբայր կամ քույր, որդի կամ դուստր, համադասարանցի, ընկեր, թիմի անդամ և դրանք համապատասխանեցնել յուրաքանչյուր դերի պարտականություններին՝ կիսել պատասխանատվություն, ուշադիր լինել, հարգել ուրիշների զգացմունքները, արդար լինել, հաշվի առնել ուրիշների կարծիքը, օգնել ավելի խոցելիներին, հետևել կանոններին և այլն: Աշակերտները կարող են աշխատել գույզերով կամ խմբերով, որպեսզի դերակատարեն առաջադրված իրավիճակները, օրինակ.

- Դպրոցում դասընկերը կամ տանը ընտանիքի անդամը պատասխանատվությամբ չի կատարում իր պարտականությունները. մայրիկը զբաղված է տնային գործերով, երեխաներից մեկն անմիջապես դադարեցնում է խաղը և օգնում մայրիկին, իսկ մյուսը՝ դեռ մի բան էլ զայրացնում է նրան: **Ձևավորել հոգատար վերաբերմունք սեփական բնակավայրի, համայնքի, ընտանիքի հանդեպ: Ձևավորել հարգանք աշխատանքի և տարբեր մասնագիտությունների հանդեպ:**

- Խանութում ավագ եղբայրը գնումներ է կատարում ընտանիքի համար, իսկ կրտսերը կամակորոջամբ պահանջում է, որ իր համար եղբայրը խաղաալիքներ գնի: **Ձևավորել գնումներ կատարելիս գումարը խնայողաբար ծախսելու, միայն անհրաժեշտը և պիտանին գնելու կարևորության գիտակցություն:**
- Ձմեռ է, երեխաները չեն ընդունում մայրիկների հորդորը, դպրոց են հաճախում ոչ տաք հագուստով ու հիվանդանում են: **Ձևավորել տարվա և օրվա եղանակին համապատասխան հագուստ կրելու կարևորության գիտակցություն:**
- Նրանք տեսնում են, որ մի քանի երեխա զբոսայգում պաղպաղակ ուտելիս աղտոտում են բնությունը՝ պաղպաղակի թուղթը չնետելով աղբամանի մեջ: **Բերել սեփական բնակավայրի, համայնքի նկատմամբ հոգատար վերաբերմունքի, ժամանցի վայրերում վարքի հիմնական կանոնների օրինակներ (նաև սեփական փորձից)** [Նույն տեղում: 91–105]:

Նմանատիպ առաջադրանքներով պետք է օգնել աշակերտներին՝ գտնել ստացած գիտելիքների և անձնական կենսափորձի միջև կապը, գիտելիքը չպետք է մնա որպես տեսական գաղափարների պարզ մտապահում, այլ դառնա գործնական, կապված լինի կյանքի հետ [1: 17]: Վերոնշյալ առաջադրանքներով կարող ենք օգնել աշակերտներին՝ լեզվական գիտելիքներին ու կարողություններին զուգահեռ ձեռք բերել բազմալեզու ու բազմամշակույթ աշխարհում ներդաշնակ ապրելու ու գործելու հմտություններ, ուրիշների հետ հարաբերվելու և գործակցելու ունակություններ:

Ուսուցման միջին աստիճան

Այս տարիքում սովորողներն ավելի մոտիվացված են, հատկապես, երբ ներկայացվող առաջադրանքներն ու գործնական աշխատանքները համահունչ են նրանց տարիքային առանձնահատկություններին, հետաքրքրություններին: Ուստի անհրաժեշտ է անձնավորել ուսումնասության գործընթացը, այսինքն ուսուցիչները պետք է ուսուցանվող նյութը կապեն սովորողների անձի և նրանց առօրյայի հետ: Որքան երեխաները մոտ կանգնած լինեն ուսուցանվող լեզվանյութի բովանդակությանը, այնքան նրանք ավելի մոտիվացված կլինեն ինտեգրվելու ուսումնական գործընթացին:

Այսօր SZS շփման արդյունքում աշակերտներն ունեն շրջապատող աշխարհի մասին առավել տեղեկացվածություն: Մոտիվացված լինելով՝ նրանք ունակ են ուսումնասիրել իրենց և ուրիշներին տարբեր սոցիալական համատեքստերում: Հետևաբար, պետք է խթանել գործնական ուսուցումը դասարանում և դպրոցից դուրս՝ արտադասարանական միջավայրում: Դարձյալ կարևոր է թեմայի ընտրությունը: Պետք է ընտրել թեմաներ, որոնք ավելի ու ավելի մեծ տարածում են ստացել ԶԼՄ-ներում, օրինակ՝ «Կլիմայի փոփոխություն», «Կենդանիների պաշտպանություն», «Աշխարհի խոհանոցներ», «Ընկերություն սոցցանցերում» և այլն:

«Կլիմայի փոփոխություն» թեման կարող ենք ուսումնասիրել սովորական դասի, բաց դասի կամ միջոցառման շրջանակում: Այն կարող է ներառել.

- տեքստերի ընթերցում, քննարկում,
- տեսանյութի դիտում, քննարկում,
- պաստառների, սահիկաշարի պատրաստում,
- տարաբնույթ քննարկումներ, բանավեճեր,
- կարճ զեկույց,
- վիկտորինաներ, մրցույթներ:

Վերոնշյալ թեման կարող ենք ներմուծել դասարան նաև վարժությունների կամ գործնական առաջադրանքների միջոցով, օրինակ, հանձնարարել.

- Երեք նախադասությամբ նշել, թե որոնք են այն գործողությունները, որ ցանկանում եք ձեռնարկել կլիմայի փոփոխության դեմ պայքարին աջակցելու համար:
- Ներկայացնել, թե տանը և դպրոցում ինչպես եք խնայում ռեսուրսները, օրինակ. ջուրն ու էներգիան:
- Գրել նամակ խնդրի պատասխանատուներին՝ կոչ անելով շտապ առաջարկություններ ներկայացնել կլիմայական ճգնաժամը հաղթահարելու ուղիների վերաբերյալ:

«Կենդանիների պաշտպանություն» թեման ևս արդիական է և երեխաներին հետաքրքրող: Թեմայի շրջանակում կարող ենք.

- ընդլայնել և ամրապնդել թեմատիկ բառապաշարը, քերականական նյութը,
- զարգացնել բանավոր և գրավոր խոսքը,
- կազմակերպել դերախաղ «Ազարակում», «Անտառում», «Կենդանաբանական այգում» թեմաներով,
- կազմակերպել այց կենդանաբանական այգի, որից հետո երեխաներին հանձնարարել պատրաստել կարճ զեկուցում, պաստառ կամ սահիկաշար «Իմ սիրած կենդանին» թեմայով:

Արդյունքում աշակերտները լեզվական գիտելիքներին զուգահեռ ձեռք են բերում **կենդանիների հանդեպ հոգատար լինելու պատասխանատվություն, շրջակա միջավայրը պահպանելու, կարևորությունը գիտակցելու կարողություն:**

Այս փուլում արդյունավետ են նաև նախագծերը, որոնց թեմաները պետք է համահունչ լինեն աշակերտների տարիքային հետա-

քրթրություններին, նախասիրություններին, իսկ լեզվանյութը՝ նրանց գիտելիքներին ու կարողություններին: Աշակերտները կարող են աշխատել գույգերով, խմբերով:

«Աշխարհի խոհանոցները» թեման ուսուցանելիս կարող ենք ընդգծել սովորողների սոցիալական պատասխանատվությունը խոհանոցների բազմազանության և խոհանոցը որպես ազգային մշակույթի մաս լինելու գաղափարը ներկայացնելու շրջանակում:

Աշակերտները կյուրացնեն.

- թեմային վերաբերող լեզվանյութը,
- սեփական երկրի հայտնի ուտեստների անուններն ու բաղադրությունը,
- ուսումնասիրվող երկրի և այլ երկրների ամենաճանաչված ուտեստները,
- կենսագրական հետաքիքի տվյալներ հանրահայտ շեֆ խոհարարների կյանքից ու գործունեությունից:

Որպես ուսումնասռության մեթոդ՝ արդյունավետ կլինեն.

- դերախաղը,
- պաստառը «Աշխարհի խոհանոցները» թեմայով,
- նախագիծը՝ ուտեստի պատրաստման տեսահոլովակի ստեղծում, բազմամշակութային ճաշկերույթի կազմակերպում,
- այցը սրճարան և դրան հաջորդող քննարկումը:

Արդյունքում աշակերտները կգիտակցեն միջմշակութայնության և բազմամշակութայնության կարևորությունը՝ որպես ժամանակակից քաղաքացու կարևորագույն կարողունակություն, կձևավորվի նրանց՝ խոհանոցների բազմազանությունը տվյալ մշակութային համատեքստում ընկալելու և արժևորելու կարողությունը [2: 148]: Զուգահեռաբար նրանք կվերաճանաչեն իրենց ազգային արժեքները և ձեռք կբերեն ոչ

միայն դրանք գնահատելու, այլև օտարներին ներկայացնելու ունակություններ:

Եզրակացություն

Այսպիսով, աշակերտների սոցիալական պատասխանատվության կարողությունների ձևավորմանը նպատակաուղղված ուսուցման մեթոդները, լեզվանյութը, ինչպես նաև ուսուցողական գործընթացները տարբեր են: Ուսուցիչն ընտրությունը կատարում է՝ հաշվի առնելով երեխաների տարիքը, հետաքրքրությունները, մտավոր կարողությունները, ներառյալ բազմաթիվ կրթական, մանկավարժական ու արտալեզվական գործոններ: Կարևորվում է այն փաստը, որ որպես 21-րդ դարի կյանքի հմտություն՝ սոցիալական պատասխանատվությունն արժեք է և այն առանցքային նշանակություն ունի ինքնուրույն անհատի ձևավորման ու զարգացման գործում:

ЛИТЕРАТУРА

1. *Աստվածատրյան Մ., Վարդումյան Ս., Թերզյան Գ., Արնատոյան Ա. և այլն.* Բազմաբնույթ մտածողության տեսության կիրառումը ուսուցման վաղ շրջանում: – Երևան: Ոսկան Երևանցի, 2004թ.: – 288 էջ:
2. ՀՀ կրթության բարելավման ծրագրի օտար լեզուներ ուսումնական բնագավառի հանրակրթության առարկայական չափորոշչային վերջնարդյունքները և օրինակելի ծրագրերը (անգլերեն, գերմաներեն, ռուսերեն, ֆրանսերեն), Երևան 2020:
3. Cambridge University Press «The Cambridge Life Competences Framework», Introductory guide for teachers and educational managers, Better Learning [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.google.com/search?q=cambridge+life+competencies+framework&oq> (Date of access: Oct 03, 2024).
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume, Council of Europe, 2020.
5. *Harmer J.* How to Teach English. An introduction to the practice of English language teaching. Pearson Education Limited, 2010. – 288 p.

**ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՊԱՏԱՍԽԱՆԱՏՎՈՒԹՅԱՆ
ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄՆ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ
ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Ս.Պ. Ասատրյան

Մ.գ.թ., դոցենտ,

*Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ,
Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննության է առնվում աշակերտների սոցիալական պատասխանատվության կարողությունների ձևավորման ու զարգացման հիմնախնդիրն օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում: Համապատասխան լեզվանյութի և գործնական առաջադրանքների դիտարկման լուսաբանվում են ուսուցման տարրական և միջին աստիճաններում աշակերտների սոցիալական պատասխանատվության կարողությունների ձևավորման ու զարգացման առանձնահատկությունները:

Հատկանշվում է այն գաղափարը, որ միայն սովորողակենտրոն, փոխներգործուն ուսուցողական միջավայրի առկայությունն է հնարավոր դարձնում վերոնշյալ կարողությունների ձևավորումը՝ զուգահեռաբար ապահովելով ուսուցման արդյունավետություն:

Ակնհայտ է՝ սոցիալական պատասխանատվությունն արժեք է, որն օգնում է աշակերտին, լեզվական գիտելիքներին զուգահեռ, ձեռք բերել սոցիալական տարբեր իրավիճակներում անձնական իրավունքներն ու պարտականությունները ճանաչելու և կիրառելու կարողություններ՝ ժամանակակից բազմալեզու և բազմամշակույթ աշխարհում ինքնուրույն և անկախ հաղորդակցվելու և գործելու նպատակով:

Բանալի բաներ՝ սոցիալական պատասխանատվություն, փոխներգործուն միջավայր, կյանքի հմտություններ, համագործակցային ուսուցում:

FORMATION OF PUPILS' SOCIAL RESPONSIBILITY SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

S. Asatryan

PhD, Associate Professor,

*Associate Professor at the Department of Pedagogy and Language Teaching Methodology,
Brusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

Current article deals with the problem of the formation of pupils' social responsibility skills in the process of language teaching. Different methods based on appropriate language material, exercises and practical tasks are examined to accentuate the peculiarities for the development of students' social responsibility skills at different stages of language instruction.

The paper clarifies the idea that only with the presence of a communicative, cooperative and interactive educational environment it is possible to form and develop the above-mentioned abilities, simultaneously ensuring effectiveness of the teaching process.

It is obvious that today social responsibility is a value that helps the student along with language knowledge acquire abilities to recognize personal rights and responsibilities in different social situations in order to communicate and act independently in a multilingual and multicultural world.

Keywords: social responsibility, interactive environment, life skills, cooperative learning.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 05 октября 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

СТРАТЕГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РАЗГОВОРНОГО СТИЛЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Ашхен Давидовна Гюрджинян

ashkhen.gyurjinyan@gmail.com

*Преподаватель кафедры французской и романской филологии,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается стратегия преподавания фразеологических единиц разговорного стиля французского языка. Основное внимание уделяется стратегиям обучения лексике и фразеологии, таким как метакогнитивные, когнитивные и компенсаторные. В рамках метакогнитивной стратегии характеризуются декларативные и процедурные знания. С помощью метакогнитивной стратегии представляется происхождение фразеологизмов. Отдельное внимание уделено разработке методики преподавания французских узуальных фразеологических единиц. Четкими примерами показаны особенности преподавания фразеологических единиц, особенно в переводе, как мотивированных, так и немотивированных французских фразеологизмов. Предлагается обучать французским топонимам и антропонимам с использованием компенсаторной стратегии, так как непосредственные контакты армяноязычных студентов с французами недостаточны.

Ключевые слова: познавательная стратегия, декларативные, процедурные знания, фразеологическая единица.

Ներածություն

Դարձվածային միավորների ուսուցման ռազմավարություն ընտրելիս պետք է հաշվի առնել, որ դրանք արտացոլում են ժողովրդի ազգային մշակույթը և աշխարհայացքը: Ուստի դրանք ուսումնասիրելիս անհրաժեշտ է օգտագործել լեզվի և մշակույթի կապի վրա հիմնված մոտեցումները:

Դարձվածքները հիմնականում ուսուցանվում են բառապաշարի տարբեր միավորների ուսուցմանը համընթաց, և այդ ընթացքում կիրառվում են գրեթե նույն ռազմավարությունները: Խնդիրն այն է, որ տեսական և գործնական տարբեր դասընթացներում չի առաջարկվում դարձվածապաշարի ուսուցման առանձին ռազմավարություն: Միաժամանակ գաղտնիք չէ, որ ուսուցման տարբեր փուլերում խնդիր է դրվում հստակեցնել նվազագույն դարձվածային պաշարը, ընտրել դարձվածանու ուսուցման համար նախատեսված համապատասխան տեքստեր, մշակել վարժություններ և առաջադրանքներ:

Հետազոտության հիմնախնդիրները

Մի կողմից դժվարություն է ներկայացնում բուն դարձվածապաշարի ուսուցողական նպատակներով ընտրության հիմնախնդիրը, մյուս կողմից՝ խնդիր է դրվում ուսուցման ռազմավարություններն ընտրել ըստ ֆրանսերեն դարձվածային միավորների թարգմանության, յուրացման, ակտիվ բանավոր խոսքում կիրառելու տեսանկյուններից: Առաջնային է նաև տարաբնույթ դարձվածքներ պարունակող տեքստերի կամ խոսույթների ընտրության հիմնախնդիրը:

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է ֆրանսերեն խոսակցական ոճի տարբեր դարձվածքների ուսուցման ընտրության և կիրառման անհրաժեշտությամբ:

Հետազոտության նորույթը

Ֆրանսերեն խոսակցական ոճի դարձվածային միավորների տիպական օրինակներով հիմնավորվում են դարձվածքների ուսուցման, յուրացման ռազմավարությունները:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը

Անհրաժեշտ ռազմավարություն ընտրելու և մշակելու նպատակով վերլուծվել են հաճախակի հանդիպող ֆրանսերեն խոսակցական ոճի դարձվածային միավորները:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը

Հետազոտության արդյունքներից կարող են օգտվել օտար լեզուներ ուսումնասիրող ուսանողները, դասախոսները, ուսուցիչները, ինչպես նաև սույն հիմնախնդրով զբաղվող գիտնականները:

Հետազոտության մեթոդները

Կիրառվել են դարձվածային միավորների բաղադրիչային վերլուծության, ծագումնաբանական վերլուծության, իրական լեզվական միջավայրում տարբեր իրադրությունների մոդելավորման մեթոդները:

Հետազոտության նպատակը

Արդյունավետ ուսուցման ռազմավարություն ընտրելու և մշակելու նպատակով ուսումնասիրել և վերլուծել ֆրանսերեն խոսակցական ոճի դարձվածային միավորները:

Հետազոտության խնդիրները

- Ուսուցողական նպատակներով ընտրել ֆրանսերեն դարձվածային միավորներ և մշակել դրանց ուսուցման ռազմավարությունը:

- Վերլուծել ֆրանսերեն դարձվածային միավորների տիպական օրինակներն ըստ ուսուցման տարբեր ռազմավարությունների կիրառման նպատակահարմարության և արդյունավետության:

Ֆրանսերեն դարձվածային միավորների ուսուցման ռազմավարությունների ընտրության սկզբունքները

Ակնհայտ է, որ ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացում ուսանողները պետք է կարողանան կիրառել բառապաշարի և դարձվածային պաշարի ուսուցման և՛ ճանաչողական, և՛ վերճանաչողական ռազմավարություններ, քանի որ վերջինս կիրառումը պահանջում է ուսանողից լեզվաբանական, մասնագիտական կոմպետենցիայի ավելի բարձր մակարդակ:

Ինչպես հայտնի է օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայից և լեզվադիդակտիկայից, ճանաչողական ռազմավարությունը ենթադրում է ուսուցանվող լեզվանյութի իմաստավորում, մտապահում և կիրառում: Վերճանաչողական ռազմավարությունը ներկայացնում է գործողությունների հաջորդականություն, որն ապահովում է ճանաչողական գործընթացների պլանավորում, վերահսկողություն, ինչպես նաև գործունեության նպատակների և վերջնարդյունքի համաձայնեցում:

Ըստ Շամոյի և Ռոբինսի՝ «վերճանաչողական գիտելիքները բաժանվում են երկու խմբի՝ դեկլարատիվ և ընթացակարգային» [13: 18–19]: Դեկլարատիվ գիտելիքները գիտելիքներ են սեփական անձի, աշխարհի, առաջադրանքի, ռազմավարությունների մասին: Ընթացակարգային գիտելիքները հավասարվում են վերճանաչողական ռազմավարություններին և ներառում են պլանավորում, մշտադիտարկում, ուսումնական խնդիրների լուծում, գնահատում: Վերճանաչողական

ռազմավարության կարևոր պայման է այն, որ սովորողներն իրենք են որոշում ինչպես կազմակերպել ուսումնառության գործընթացը: Վերջիվերջո դա ենթադրում է ինքնակառավարման կարողությունների ձեռքբերում [5: 111–126]:

Բառապաշարի դասավանդման փոխհատուցման ռազմավարությունները տեխնիկա են, որոնք թույլ են տալիս հաղթահարել լեզվական ռեսուրսների դեֆիցիտը կամ խոսքի հմտությունների անբավարար զարգացումը [8: 230–245]:

Դարձվածքների ուսուցման գործընթացում, ինչպես և բառապաշարի ուսուցման դեպքում, անհրաժեշտ է կիրառել փոխհատուցման ռազմավարություններ, օրինակ՝ «հուշումների օգտագործումը» և «մայրենի լեզվին անցումը»: Մայրենի լեզվին անցման ռազմավարությունը ներառում է թիրախային լեզվից դարձվածքի թարգմանությունը, ինչպես նաև դրա լեզվաբանական, գործարանական և այլ բնույթի վերլուծությունը: Այդ գործընթացում կարևորվում է նաև արտալեզվական միջոցների, ինչպես նաև հումանիշ և հականիշ կառուցվածքների արդյունավետ կիրառումը:

Խոսքի բառային կողմը դասավանդելիս փոխհատուցման ռազմավարությունները ներառում են հումանիշի, հականիշի, առարկայի նկարագրության, բացատրության օգտագործումը (օրինակ, թե ի՛նչ տեսք ունի առարկան կամ ինչի՛ է այն ծառայում) [8: 230–245]:

Վերձանաչողական, ճանաչողական, փոխհատուցման և այլ ռազմավարություններ արդյունավետ է կիրառել հատկապես ֆրանսերեն խոսակցական դարձվածքների ուսուցման ժամանակ:

Ֆրանսերեն խոսակցական ոճի դարձվածքների լեզվառճական առանձնահատկությունները

Ֆրանսերեն խոսակցական լեզվում արտահայտիչ միջոցների շարքում կարևոր տեղ են գրավում խոսակցական արտահայտություններն ու դարձվածքները: Դրանք մարմնավորում են կուտակված ժողովրդական իմաստությունը, նրանց մեջ արտացոլվում է ժողովրդի խոր հումորը. ժողովուրդը հակված է իր խոսքում օգտագործել մեծ քանակությամբ չափանզանցություններ և հեզնանք՝ միտքը պատկերավոր ներկայացնելու նպատակով:

Ֆրանսերեն խոսակցական դարձվածային միավորները արձանագրվում են խոսակցական լեզվի հատուկ միալեզու բառարաններում, որոնց առցանց տարբերակները ևս կան և հասանելի են ֆրանսերեն սովորող ուսանողներին [14, 16]: Միաժամանակ անհրաժեշտ է նշել, որ խոսակցական ոճի սահմանումը մեծ դժվարություն է ներկայացնում. այն ինչ-որ տեղ պայմանական է:

Խոսակցական դարձվածային արտահայտությունները բարձր արտահայտչականություն ունեն, և խոսողը դրանք հաճախ օգտագործում է գրուցակցի վրա հուզական ազդեցություն ունենալու, իր խոսքը ավելի համոզիչ դարձնելու կամ համապատասխան արձագանք առաջացնելու նպատակով: Դրանց արտահայտչականությունը պայմանավորված է հատկապես փոխաբերական բնույթով: Բնորոշ են հետևյալ օրինակները՝ *lâcher un mot* – բացբերանություն անել, *noyer le poisson* – հարցից խուսափել կամ թյուրիմացություն ստեղծել, *Qui ne hasarde rien, n'a rien* – Ով ռիսկի չի դիմում, շամպայն չի խմում:

Խոսակցական դարձվածքներում հաճախ հանդիպում են կրկնաբանություններ, որոնք ավելի են ընդգծում արտահայտության հուզական կամ արտահայտչական բնույթը, ինչպես՝ *bon gré mal gré* – կամովի թե հարկադրված, ուզես թե չուզես, *ni queue ni tête* – առանց իմաստի, ո՛չ սկիզբ, ո՛չ վերջ [6: 167–172]:

Դարձվածքները հաճախ օգտագործվում են խոսքին զվարճալի, հեզնական երանգ հաղորդելու նպատակով, օրինակ՝ *changer d'opinion comme de chemise* – կարծիքը հաճախակի փոխել, ձեռնոցի պես փոխել, *manger comme quatre* – ուտել շատ, կարծես չորս հոգու համար, *aller à toute vapeur, mettre le turbo, appuyer sur le champignon (l'accélérateur)* – սլանալ ամբողջ արագությամբ [7: 113–116]:

Այս արտահայտությունները ոչ միայն հարստացնում են լեզվամտածողությունը, այլև նպաստում խոսքի բնականությանը և հուզական ազդեցությանը:

Օտար լեզվի ոճաբանության դասավանդման ընթացքում գրեթե անընդհատ հանդիպում ենք դարձվածային միավորներում դրսևորվող չափազանցությունների, պատկերավոր համեմատությունների, զուգահեռականությունների և այլաբանությունների [11: 16–22]: Ուսանողները մեծ հետաքրքրություն են ցուցաբերում նշված դարձվածքների նկատմամբ, քանի որ պատրաստի խոսքային այդ կառույցները նրանց ֆրանսերեն բանավոր խոսքն ավելի հուզական և արտահայտիչ են դարձնում: Խնդիր է դրվում այդ դարձվածքները ներմուծել համապատասխան տեքստերի, խոսքային նմուշների միջոցով, քանի որ դրանց համապատասխան ընտրությամբ ներկայացված ցանկի սոսկ մտապահումը, առանց համապատասխան օրինակների, հնարավոր չէ իրականացնել: Առաջարկվում է հնարավորինս շատ զուգորդումներ ներմուծել: Վերձանաչողական ռազմավարության կիրառմամբ հնարավոր է դառնում հասկանալ նշված դարձվածքների գործածման ոճական առանձնահատկությունները:

Հատկապես արդյունավետ է այն խոսակցական դարձվածքների ներմուծումը և յուրացումը, որոնք խոսքը հարստացնում են չափազանցություններով [18: 167]: Այսպես, օրինակ, *avoir une faim de loup* դարձվածքն արտահայտում է ծայրահեղ քաղցի զգացումը, *crier à tue-tête* –

բղավել շատ բարձր, *être mort de rire* – ծիծաղից մեռնել, *ne pas en croire ses yeux* – աչքերին չհավատալ, զարմանալ՝ ապշել:

Ֆրանսերեն սովորութային դարձվածքների ուսուցման ռազմավարությունը

Ֆրանսերեն սովորութային դարձվածքների ուսուցումը նպաստում է ուսանողների հենքային գիտելիքների ձևավորմանը և զարգացմանը: Այս գործընթացի ընթացքում ուսանողները աստիճանաբար յուրացնում են դրանց հաղորդակցման ձևը, ինչպես նաև զարգացնում ընդհանուր մտածելակերպը: Այդ համատեքստում արդյունավետ է կիրառել փոխհաստուցման ռազմավարությունը, քանի որ լեզվակիրների հետ անմիջական շփման բացն անհրաժեշտ է լրացնել սովորութային դարձվածքների հետևողական ներմուծմամբ:

Դրա հետ մեկտեղ արդյունավետ է ուսուցանել հունական, հռոմեական ծագում ունեցող դարձվածքները, քանի որ Ֆրանսիան պատմամշակութային առումով համարվում է հռոմեական կայսրության իրավահաջորդը, և հունական ու հռոմեական դիցաբանության շատ հայտնի կերպարներ, պատմական իրադարձություններ հեշտությամբ են մեկնաբանվում ֆրանսիացիների կողմից: Հատկանշական է, որ լատիներեն շատ դարձվածքներ մի շարք լեզուներ փոխառել են ֆրանսերենի միջոցով: Օրինակ՝ *passer le Rubicon* – անցնել Ռուբիկոնը, *victoire à la Pyrrhus* – պյուռոսյան հաղթանակ, *l'épée de Damoclès* – դամոկլյան սուր, *le nœud gordien* – գորդյան հանգույց, *sois comme le lit de Procruste* – պրոկրուստյան մահիճ, *les travaux d'Héraclès* – Հերակլեսի սխրանքները (քաջագործությունները), *les écuries d'Augias* – ավգյան ախոռներ, *talon d'Achille* – աքիլլեսյան գարշապար, *la boîte de Pandore* – պանդորայի արկղ:

Ֆրանսերեն դարձվածային արտահայտություններն ուսումնասիրելու արդյունավետ միջոց է թվականներ պարունակող դարձվածքների ներառումը ուսումնական գործընթաց: Օրինակներ՝ *comme deux gouttes d'eau* – ինչպես ջրի երկու կաթիլ, *entre deux feux* – երկու կրակի միջև, *joindre les deux bouts* – ծայրը ծայրին հասցնել, *entre deux âges* – միջին տարիքի, երկու տարիքի միջև, *entre deux soleils* – արշալույսից մայրամուտ:

Երբ դարձվածքի ներքին ձևը պարզ է, և ելնելով բաղադրիչներից՝ հնարավոր է հասկանալ նրա իմաստը, ապա այն համարվում է իմաստաբանորեն հիմնավորված: Հատկապես այս դեպքում խոսքը վերաբերում է համեմատական արտահայտություններին, որոնք առավելաբար ամբողջովին հիմնավորված են, ինչպես՝ *crever comme un chien* – տառապել շան պես, *clair comme le jour* – ցերեկվա պես պարզ, *rouge comme une tomate* – լուրիկի պես կարմիր և այլն:

Դարձվածային միավորների ծագումնաբանության ուսումնասիրության հարցը համապատասխան օրինակներով քննարկվում է նաև բառագիտության դասընթացում, ինչպես՝ *gros bonnet, le jeu ne vaut pas la chandelle, honni soit qui mal y pense, ne pas être dans son assiette, pendre la crémaillère* [12: 79–83]:

Այսպիսով, վերձանաչոդական ռազմավարության կիրառումը նպաստում է պատճառաբանված, չպատճառաբանված դարձվածքների ուսուցմանը:

Հատկանվանական բաղադրիչով դարձվածային միավորների ուսուցման ռազմավարությունը

Հատկապես արդյունավետ է հատկանվանական (օնոմաստիկ) բաղադրիչով դարձվածային միավորների ուսուցումը: Ինչպես և մյուս դեպքերում, արդյունավետ է ուսուցողական նպատակներով դարձվա-

ծային միավորների համեմատությունը: Համեմատությունը վերաբերում է ոչ միայն ֆրանսերեն և հայերեն դարձվածքներին, այլև դրանց հիմքում ընկած ավանդույթներին, սովորույթներին, լեզենդներին և այլն: Տարբեր՝ վերճանաչողական, ճանաչողական, փոխհատուցման ռազմավարությունների կիրառումը նպաստում է դարձվածքների միջոցով ֆրանսիական ավանդույթների, սովորույթների, ուսուցմանը, մտածելակերպի զարգացմանը:

Այդ ռազմավարությունը կարելի է անվանել բազմակողմանի: Մի կողմից ուսանողն ուսումնասիրում է Ֆրանսիայի լեզենդները, առասպելները, հավատալիքները, նախապաշարմունքները, մյուս կողմից՝ յուրացնում է դրանք ներկայացնող դարձվածքները:

Ֆրանսիացիների հավատալիքները մեծ հետաքրքրություն են ներկայացնում, անկախ այն հանգամանքից, թե դրանք ժամանակակից ֆրանսերենում ի՛նչ հաճախականությամբ են գործածվում: Հայալեզու ուսանողն ավելի արագ է յուրացնում այս կամ այն դարձվածքը, եթե դրանք վերաբերում են հավատալիքներին: Օրինակ՝ *le hibou* – բու, չշփվող, *triste comme un hibou* – բլի պես տխուր, *Je ressemble au pélican du désert, je suis devenu comme le hibou des ruines* – Ես նման եմ հավալուսնին անապատում. Ես դարձա ինչպես բու ավերակների վրա: Այսօր դարձվածային այդ միավորներից շատերը հնացած են, և ֆրանսախոսների բացարձակ մեծամասնությունը դրանք չի ընկալում:

Արդյունավետ ռազմավարություն է դարձվածքների մասին հայերեն և ֆրանսերեն տեսական գրականության՝ մենագրությունների, հոդվածների ընթերցանությունը: Դա հնարավորություն է ընձեռում նրանց խոր գիտելիքներ ձեռք բերելու երկու ժողովուրդների ու նրանց լեզուների դարձվածքների մասին, դասակարգելու դրանք, համեմատական գուգահեռներ անցկացնելու՝ կազմելով դրանց ցանկերը և այլն:

Կարևոր ռազմավարություն է դարձվածային միավորների հայերենից ֆրանսերեն, ֆրանսերենից հայերեն թարգմանությունը: Այս առումով օգտակար կարող են լինել դարձվածաբանական ինչպես թարգմանական, այնպես էլ միալեզվյան բառարանները [1–3, 19]:

Առավել տարածված անգլերեն և ֆրանսերեն ասացվածքները դրսևորում են իմաստային-ոճական այնպիսի հատկություններ, ինչպիսիք են բազմիմաստությունը, բառախաղը, փոխանունությունը, չափազանցությունը, հեզնանքը, կրկնաբանությունը, հարանշանակությունը և այլն [17: 391–392]:

Կարևոր ռազմավարություն է դարձվածային միավորների միջոցով ոճական հնարների ուսումնասիրությունը: Ոճական հնարների ուսումնասիրությունը միաժամանակ նպաստում է ֆրանսերեն դարձվածքների յուրացմանը:

Հայերեն և ֆրանսերեն դարձվածքների համեմատությունը ոճական առանձնահատկությունների տեսանկյունից կարող է բացահայտել ոչ միայն կիրառվող ոճերի, այլև լեզվամտածողության նմանությունն ու տարբերությունները:

Այսպիսով՝ խնդիր է դրվում ուսումնասիրվող դարձվածքները վերլուծել տարբեր տեսանկյուններից:

Դարձվածային պաշարի ուսումնասիրության կարևոր ռազմավարությունն այն է, որ ուսանողները յուրացնեն դարձվածքները՝ հիմնվելով դրանց բաղադրիչների վրա: Երբ ուսանողը կարողանում է տարբերակել, թե տվյալ դարձվածքը պատճառաբանված կամ չպատճառաբանված հիմք ունի՝ արդյոք, նշանակում է, որ նա զգալի առաջընթաց է գրանցել:

Արդյունավետ է ուսուցողական նպատակներով կիրառել դարձվածային միավորները՝ հաշվի առնելով նրանց ձևավորման լեզվական և արտալեզվական գործոնները [18: 24]:

Եզրակացություն

Ուսուցողական մեծ ներուժ ունեն տարբեր ժողովուրդների անուններ, ապրելակերպ, կենսաոճ, մտածելակերպ ներկայացնող ֆրանսերեն դարձվածքները, որոնց բաղադրիչ բառերի վերլուծությունը օգնում է հասկանալու տեքստը:

Ֆրանսերեն սովորությանին դարձվածքների ուսուցումը նպաստում է ուսանողների հենքային գիտելիքների ձևավորմանը և զարգացմանը:

Տարբեր՝ վերճանաչողական, ճանաչողական, փոխհատուցման ռազմավարությունների կիրառումը նպաստում է դարձվածքների միջոցով ֆրանսիական ավանդույթների, սովորույթների ուսուցմանը, մտածելակերպի զարգացմանը:

Կարևոր ռազմավարություն է դարձվածային միավորների հայերենից ֆրանսերեն, ֆրանսերենից հայերեն թարգմանությունը, ինչպես նաև դարձվածային միավորների միջոցով ոճական հնարների ուսումնասիրությունը, որն էլ իր հերթին զգալապես նպաստում է ֆրանսերեն դարձվածքների յուրացմանը:

ЛИТЕРАТУРА

1. *Բարլեզիզյան Ա.* Դարձվածքների և արտահայտությունների ֆրանսերեն-հայերեն բառարան: – Երևան՝ ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ., 2018: – էէ. 271–280:
2. *Բեդիրյան Պ.* Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բացատրական բառարան: – Երևան՝ ԵՊՀ հրատ., 2011: – 1408 էջ:
3. *Սուքիասյան Ա.Մ., Գալստյան Ս.Ս.* Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան: – Երևան՝ Երևանի համալսարանի հրատ., 1975: – 634 էջ:
4. *Гак В.Г.* Новый большой француско-русский фразеологический словарь = Le nouveau grand dictionnaire phraséologique français-russe: Le nouveau grand dictionnaire phraséologique français-russe: более 50000 выражений / [В.Г. Гак

- и др.]; под ред. В.Г. Гака. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2005 (ОАО Можайский полигр. комб.). – XX, 1624 с.
5. *Евдокимова М.Е.* Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 2(796). – М., 2018. – СС. 111–126.
 6. *Лапаева Е.Ю.* Способы реноминации разговорных фразеологических единиц во французских художественных переводах // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Т. 13. Вып. 12. – Тамбов: Грамота, 2020. – СС. 167–172.
 7. *Лиходкина И.А.* Фразеологизмы как элемент разговорной речи и особенности их перевода (французско-русские параллели) // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 3-х ч. Ч. I, № 8(50). – Тамбов: Грамота, 2015. – СС. 113–116.
 8. *Саргсян Р.Р.* Использование компенсаторных стратегий на уроке иностранного языка: Таксономия Р. Оксфорд в действии // Вестник АГЭУ, 2020. – Ереван, 2020. – СС. 229–243.
 9. *Фирсова Н.М.* Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке: Учеб. пособие / Н.М. Фирсова. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2000. – 127, [1] с.
 10. *Эйснер С.Н.* Сопоставление семантики некоторых фразеологических единиц библейского происхождения во французском и русском языках // Вестник МГЛУ, № 2(791). – М., 2018. – СС. 202–210.
 11. *Barlézizian A.* Stylistique du français modern // Lingva, 2010. – Erevan, 2010. – PP. 16–22.
 12. *Barlézizian A.* Précis de lexicologie du français modern. Moughni, 2011. – PP. 77–83.
 13. *Chamot A.U., Robbins J.* The CALLA Model: Strategies for ELL Student Success. Workshop for Region 10, New York City Board of Education, New York, NY April 15, 2005. – 34 p. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.researchgate.net/publication/268345515> The CALLA Model Strategies for ELL Student Success (Date of access: Dec 20, 2024).
 14. Dictionnaire de la conversation et de la lecture: inventaire raisonné des notions générales les plus indispensables à tous, par une société de savants et de gens de lettres. – Т. 2 / Sous la direction de M.W. Duckett [Electronic resource]. – Mode

- of access: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k308014/f340.image#> (Date of access: Dec 20, 2024).
15. *Guillemard C.* Les Mots d'origine gourmande. – Paris: Belin, 2000. – 288 p.
16. Les expressions françaises décortiquées, explications sur l'origine, signification, exemples, traductions [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.ex-pressio.fr/> (Date of access: Dec 20, 2024).
17. *Norrick N.R.* How proverbs mean semantic studies in English proverbs / by Neal R. Norrick. [etc.]: Mouton, cop. Berlin, 1985. – XI, 213 p.
18. *Pennac D.* Aux fruits de la passion, Gallimard, Paris, 1999. – 223 p.
19. *Rey A., Chantreau S.* Dictionnaire des expressions et locutions figures. Les usuels du Robert. – Paris, 1979. – 946 p.

ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ ԽՈՍԱԿՑԱԿԱՆ ՈՃԻ ԴԱՐՉՎԱԾՍՅԻՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ա.Դ. Գյուրջինյան
ashkhen.gyurjinyan@gmail.com

*Ֆրանսերենի և ռոմանական բանասիրության ամբիոնի դասախոս,
Վ.Յա. Բոյուտովի անվ. պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում քննության է առնվում ֆրանսերենի խոսակցական ոճի դարձվածային միավորների ուսուցման ռազմավարությունը: Ներկայացվում են հիմնականում բառապաշարի և դարձվածանու ուսուցման վերճանաչողական, ճանաչողական, փոխհատուցման ռազմավարությունները: Բնութագրվում են վերճանաչողական ռազմավարության շրջանակում դեկլարատիվ և ընթացակարգային գիտելիքները: Վերճանաչողական ռազմավարությամբ ներկայացվում է դարձվածքների ծագումնաբանությունը: Առանձին ուշադրություն է դարձվել ֆրանսերեն սովորությանի դարձվածքների

ուսուցման մեթոդիկայի մշակմանը: Հստակ օրինակներով ցույց են տրվում պատճառաբանված (մոտիվացված), չպատճառաբանված (չմոտիվացված) ֆրանսերեն դարձվածքների ուսուցման, մասնավորապես թարգմանության առանձնահատկությունները: Ֆրանսիական բնականոնները և անձնանունները առաջարկվում է ուսուցանել փոխհատուցման ռազմավարությամբ, քանի որ հայալեզու ուսանողների անմիջական շփումները ֆրանսիացիների հետ բավարար չեն: **Բանալի բառեր**՝ ճանաչողական ռազմավարություն, դեկլարատիվ, ընթացակարգային գիտելիքներ, դարձվածային միավոր:

THE STRATEGY OF TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE CONVERSATIONAL STYLE IN FRENCH

A. Gyurjinyan

ashkhen.gyurjinyan@gmail.com

*Lecturer at the Department of French and Romance Philology,
Brusov State University
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

This article examines the strategy of teaching phrasal units of the conversational style of the French language. The main focus is on strategies for teaching vocabulary and phraseology, such as metacognitive, cognitive, and compensatory strategies. Within the metacognitive strategy, declarative and procedural knowledge are characterized. The origin of phraseological units is presented through the metacognitive strategy. Particular attention has been given to the development of a methodology for teaching French usual phraseological units. Clear examples are provided to show the peculiarities of teaching phraseological units, especially in translation, both motivated and unmotivated French phraseological units. It is suggested to teach French toponyms and

anthroponyms using the compensatory strategy, as the direct contacts of Armenian-speaking students with French speakers are insufficient.

Keywords: cognitive strategy, declarative, procedural knowledge, phraseological unit.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 21 декабря 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ ПОДХОДА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ /CLIL/ НА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ /STEM¹/

Мери Самвеловна Есяян

 ORCID: [0009-0000-2793-0660](https://orcid.org/0009-0000-2793-0660)

meri.esayan@rau.am

*К.п.н., доцент,
Доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации,
Российско-Армянский университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается преподавание иностранного языка на факультетах STEM в рамках предметно-языкового интегрированного обучения /CLIL/. При имплементации данного подхода язык и содержание изучаются одновременно с использованием метода интеграции. Это хорошая возможность для студентов улучшить свои языковые навыки, не пренебрегая знаниями по профессиональным предметам. Учитывая особенности подхода CLIL, преподаватель может развивать не только языковые навыки – чтения, говорения, аудирования и письма, а также углублять знания в профессиональной сфере на иностранном языке.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, языковые навыки, профессиональный контент, STEM образование.

¹ Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) is an umbrella term used to group together the distinct but related technical disciplines of science, technology, engineering, and mathematics.

It is an undeniable fact that the first prerequisite for the development of the country's living standard and economy is to have powerful science, skilled specialists and a motivated young generation. The place and role of education are paramount, especially when pursuing long-term goals. In creating the above-mentioned ideas, it is important to emphasize the importance of STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) education across all layers of society, which will create new perspectives for the development of our country, and establish new connections through the exchange of experience with foreign partners in this field.

Exact sciences sound more attractive when presented in the international language of science. English, as a *Lingua Franca*, is in demand in all fields. Knowledge of English is indispensable in STEM education, as it facilitates communication within the scientific community, access to resources, international cooperation, career growth, and the effective presentation and publication of research results. Professional knowledge alone is not enough to succeed in the STEM field; mastering a foreign language is imperative today.

It is well-known that many European countries show great interest in integrated language and content teaching. Armenia is also keeping pace with this process. The introduction of English for Special Purposes (ESP) began back in the 1960s [1: 5–10], when there was a demand for specialists teaching in narrow professional fields who could ensure simultaneous knowledge of professional subjects and a foreign language. This is one of the rare cases where a specialist masters both the language and the given professional subject equally.

Drawing parallels between General English and English for Special Purposes (ESP), we can state that while the main goal of a general English course is to develop all four language skills equally, an ESP course should prioritize the language requirements and goals related to specific professional fields.

According to Dudley-Evans, ESP is tailored for intermediate or advanced students, a viewpoint with which we definitely agree [4: 5]. Therefore, ESP should be implemented only after the completion of a General English course.

As for the methodology of the ESP course, the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach should be applied in the classroom. Cross-content learning enables students to transfer their already familiar knowledge to another domain, specifically to the field of a foreign language. This is an example of integrated language and content learning [3].

Within the CLIL methodology, students study language and content simultaneously, using an integration method that supports content learning. Here, the foreign language serves as a tool to facilitate this process.

According to Nikula, the basis of CLIL is «the teaching of a non-linguistic subject through a foreign language, thereby improving knowledge of both the foreign language and the subject» [8]. This approach provides an excellent opportunity for students to develop their foreign language skills while also deepening their understanding of the professional subject.

However, it should also be noted that the teaching methodology of language and content integration brings with it a number of difficulties.

Language learning is an interactive, dynamic process in which the acquisition of knowledge is more effective if students study materials and sources in a flexible educational environment. This approach is not limited to a specific subject but encourages drawing conclusions by integrating previous and newly acquired knowledge. This is defined as learning and thinking in language, which Lund and Ruschoff attribute to «the linguistic dimension of language learning, consisting of several elements, including reflection on learning progress, sociocultural competence, and functional-semantic categories» [6].

However, it should be noted that the teaching methodology of language and content integration presents several challenges.

Firstly, the foreign language educator may not be familiar with the professional subject itself – in our case, STEM subjects. As a result, the educator serves only as a «means» to convey the content. ESP educators are specialists in English, not in other scientific fields, and they may have only superficial knowledge of the given field. This issue does not arise in the integrated teaching of language and content, where teachers must be specialists in the subject with a good command of English.

Secondly, as Nation points out, teaching professional or technical vocabulary in isolation, out of context, is a futile effort and should be studied alongside the subject material [7]. Therefore, English specialists must continuously study and deepen their knowledge of the field of science being taught – in our case, natural and technical subjects.

Some scholars who study language in context argue that language has various uses, both practical and formal, which can change according to context [5]. This does not mean that the ability to use language correctly in one context will be reflected in the same way in another context. Each discipline implies specific content, terminology, and technical vocabulary [9: 27–38]. It is the knowledge of professional vocabulary, grammatical structures, and functional expressions that is required of a foreign language teacher in CLIL.

For example, a foreign language specialist teaching in the STEM field is required to:

1. Explain scientific phenomena and their applications in simpler and more creative ways to aid students' quick understanding.
2. Be prepared to answer questions related to scientific concepts that may be unfamiliar to students (e.g., the difference between speed and acceleration).
3. Continuously expand their knowledge of scientific vocabulary, its pronunciation, and word formation.
4. Since educators are dealing with a specific branch of science, it is advisable for them to incorporate features and patterns of English for

Academic Purposes (EAP) into the teaching process, focusing on both vocabulary interpretation and grammatical patterns.

In the context of language and content integration learning, it is necessary to consider the 4Cs principle developed by Coyle [2], which includes content, communication, cognition, and culture.

1. **Content** – What is the subject/content of the given class? In our case, for example, energy.

2. **Communication** – What scientific methods will students use during the course? For instance, methods of comparison and contrast to analyze the similarities and differences between the types of energy that exist in physics.

3. **Cognition** – What thinking skills are required of students in physics class? For example, by classifying the types of energy, they can define their fields of application.

4. **Culture** – (sometimes the 4th C is attributed to Community or Citizenship). Is there a specific national approach to the subject under discussion? For example, what is the main source of energy produced in this country? Discuss the conditions when it is preferable to use solar energy instead of hydropower or wind energy.

Thus, in the case of integrated language and content learning, it is important to develop the following skills in students:

- **Language skills:** All four skills—speaking, listening, writing, and reading.

- **Cognitive skills:**

- **Critical thinking:** Encourage students to analyze, evaluate, and generate new ideas based on the content and language they are learning.
- **Problem-solving:** Develop the ability to solve problems using the knowledge and language skills they have acquired.
- **Creativity:** Foster innovative thinking and the ability to generate unique ideas and solutions through both content and language.

- **Content knowledge:**

- **Deep subject knowledge:** Provide students with a solid foundation in the taught subject.
- **Interdisciplinary understanding:** Encourage connections between different disciplines and integrate knowledge across them.
- **Cultural understanding.** Develop awareness of cultures related to a foreign language.
- **Intercultural communication.** improving the ability to communicate effectively and appropriately with professionals from different cultural backgrounds.

Based on the specifics of the language and content integration method, it is necessary to organize the lesson in the following sequence.

The student is first introduced to the vocabulary of the material presented both in writing and orally. The given vocabulary is mastered through a series of language exercises, such as, for example, describing an object, predicting a phenomenon, etc. Describing exercises enable the student to develop verbal skills, critical thinking, using their active vocabulary of the foreign language. Some phenomena in physics can be explained purely from everyday life experience, thus expanding the active everyday vocabulary. For example, everyday questions about light and sound.

- What would happen if the speed of light slowed down?
- How can the noise (echoes) be reduced in the university hall?
- Explain why the flower stem in the glass vase looks bent.
- Describe what happens when sound waves meet an obstacle.

When planning each lesson, it is necessary to ensure in advance, through an oral survey, that the students have mastered the functional language characteristic of the given lesson, first in their mother tongue and then in English.

To develop writing skills, it is preferable for students to work on a common project. They should first present individual works or presentations, and then compare them with their classmates' projects. These projects can involve research from different professional fields, such as describing a laboratory experiment, solving a problem, or presenting information about an important scientific discovery.

To develop listening skills, we consider it advisable to use TED talks, vodcasts, and podcasts. These provide a good opportunity to listen to related topics presented in the classroom. The teacher can then ask prepared questions to determine the students' level of understanding of the material.

Most of the current literature on natural and technical sciences is in English, which gives STEM students an advantage. Reading materials can be sourced both from the internet and specialized literature used in the classroom by an ESP specialist.

All of the above teaching approaches, which develop all four language skills, contribute to the development of students' cross-examination of the language and the given discipline.

In summary, applying the methodology of language and content integration (CLIL) in the ESP classroom positions the educator as a trainer or resource rather than a carrier of knowledge of the given profession. The students themselves, through active participation, accept or reject the presented material and often guide the language specialist in choosing the right content direction. Even in such a mixed educational environment, the effectiveness of CLIL is revealed.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Apresyan M.* Are there any CLIL schools in Armenia? // In «Windows on CLIL» Content and Language integrated learning in the European Spotlight Graz, Austria, 2005. – PP. 9–14.
2. *Coyle D.* Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms. London: CILT, 1999. – PP. 46–62.

3. *Darn S.* Content and Language Integrated Learning (CLIL). A European Overview (2006), ERIC [Electronic resource]. – Mode of access: https://archive.org/details/ERIC_ED490775 (Date of access: Sep 15, 2024).
4. *Dudley-Evans T. & St. John M.J.* Developments in English for Specific Purposes. – Cambridge, Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
5. *Halliday M.A.K., Hasan R.* Language, context and text: a social semiotic perspective. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1985. – VI, 126 p.
6. *Lund A., Rüschoff B.* New technologies and language learning: theoretical considerations and practical solutions in information and communication technologies (2003) // In Fitzpatrick T., Lund A., Moro B., Rüschoff B. (eds). Vocationally Oriented Language Learning, Council of Europe Publishing, Graz. (2009).
7. *Nation P.* What Should Every EFL Teacher Know? – Seoul, Compass Publishing, 2013. – 240 p. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://eb.com-passpub.com/v1/pre-view/What%20Should%20Every%20EFL%20Teacher%20Know/mobile/index.html#p=4> (Date of access: Sep 15, 2024).
8. *Nikula T., Marsh D.* Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning. University of Jyväskylä Continuing Education Centre, Jyväskylä, 1997. – PP. 13–18.
9. *Snow M.A., Met M. & Genesee F.* A conceptual framework for the integration of language and content instruction // In P.A. Richard–Amato and M.A. Snow (eds). The multicultural classroom: Readings for content–area teachers. – New York: Longman, 1992. – PP. 27–38.

**ԼԵԶՎԻ ԵՎ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅԱՆ ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ
/CLIL/ ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ /STEM/ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏՆԵՐԻ
ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ**

Մ.Ս. Եսայան

 **ORCID: [0009-0000-2793-0660](https://orcid.org/0009-0000-2793-0660)**
meri.esayan@rau.am

Մ.գ.թ., դոցենտ,

Լեզվի տեսության և միջլեզվային հաղորդակցության ամբիոնի դոցենտ,

*Հայ-ռուսական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածն ուսումնասիրում է օտար լեզվի դասավանդումը STEM ֆակուլտետներում՝ բովանդակության և լեզվի ինտեգրված ուսուցման (CLIL) շրջանակներում: Բովանդակության և լեզվի ինտեգրված ուսուցման շրջանակներում լեզուն և բովանդակությունը միաժամանակ ուսումնասիրվում են ինտեգրման մեթոդով: Սա լավ հնարավորություն է ուսանողների համար բարելավելու իրենց լեզվական հմտությունները՝ չանտեսելով մասնագիտական առարկաների իրենց գիտելիքները: Հաշվի առնելով CLIL-ի բոլոր մոտեցումները՝ մասնագետը լսարանում կարող է զարգացնել ոչ միայն բոլոր չորս լեզվական հմտությունները, այլև մասնագիտական բովանդակությունը օտար լեզվով:

Բանալի բառեր՝ բովանդակություն և լեզվի ինտեգրված ուսուցում, լեզվական հմտություններ, մասնագիտական բովանդակություն, STEM կրթություն:

IMPLEMENTING CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING /CLIL/ APPROACH AT SCIENTIFIC AND TECHNICAL FACULTIES /STEM/

M. Yesayan

 [ORCID: 0009-0000-2793-0660](https://orcid.org/0009-0000-2793-0660)
meri.esayan@rau.am

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor
Assistant Professor at the Department of the Theory of Language
and Intercultural Communication,*

*Russian-Armenian University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The present article examines the teaching of a foreign language in STEM faculties within the framework of Content and Language Integrated Learning (CLIL). In this approach, language and content are studied simultaneously using the integration method. This provides an excellent opportunity for students to improve their language skills while maintaining and enhancing their knowledge of professional subjects. By employing the CLIL approach, educators can develop all four language skills alongside professional content in a foreign language.

Keywords: content and language integrated learning, language skills, professional content, STEM education.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 18 сентября 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В РАЗВИТИИ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Сирануш Эдуардовна Казарян

ghazaryansiranush@yahoo.com

*Преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания языков,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются возможности использования метакогнитивных стратегий в развитии многоязычной компетенции студентов. Представляются инновационные стратегии, направленные на улучшение как овладения языком, так и многоязычной компетенции. Исследование включает в себя экспериментальные занятия, в которых используются методы по развитию метакогнитивного сознания студентов в Армении и за рубежом.

Ключевые слова: метакогнитивная стратегия, многоязычная компетенция, подход, овладение языком, когнитивные процессы, автономия.

In today's world, the ability to communicate proficiently across multiple languages – known as plurilingual competence – stands as a pivotal skill. Achieving this competence demands not just linguistic proficiency but also strategic cognitive and metacognitive approaches. Metacognition, involving the awareness and management of one's cognitive processes, emerges as a critical factor in effective language acquisition and mastery. The article investigates the application of metacognitive strategies to enhance students' plurilingual competence. By synthesizing insights from recent research and

detailing practical applications, it aims to illuminate novel approaches that can empower students in their language learning journey. The methods employed in this study include experimental teaching sessions conducted across diverse HEIs, encompassing reflective journaling, guided practice sessions, and assessments to measure the impact of metacognitive strategies. The theoretical significance lies in advancing our understanding of how metacognitive skills – such as goal setting, self-assessment, and comprehension monitoring – can be implemented to foster deeper learning and proficiency in multiple languages. Practically, this research offers actionable strategies for instructors to implement in classrooms, thereby enhancing students' ability to manage their learning processes autonomously and effectively. Overall, by exploring the intersection of metacognition and plurilingual competence, this article aims to contribute both theoretically and practically to the field of language education, emphasizing the importance of strategic thinking in nurturing language learners' capabilities in diverse linguistic contexts.

Thus, nowadays the capacity to communicate in multiple languages, known as plurilingual competence, is quite essential.

Research indicates that bilingual learners demonstrate heightened sensitivity to their interlocutors' communicative needs and employ a wider range of communication strategies compared to monolinguals. They also excel in tasks involving word-guessing and attention. Conversely, plurilingual learners often rely on effective material acquisition strategies and employ diverse memorization techniques during the learning process [1: 688].

Achieving plurilingual competence demands not only linguistic proficiency but also cognitive and metacognitive approaches. Metacognition, which involves understanding and managing one's cognitive processes, is particularly pivotal in effective language acquisition. Academically successful students are considered to frequently depend on their ability to think critically and autonomously, enabling them to assume control over their own learning processes.

Metacognition is the awareness and control of thinking for learning. Strong metacognitive skills have the power to impact student learning and performance [4].

Derived from the Greek root word «meta» (beyond) and the Latin «cognoscere» (getting to know), metacognition refers to a learner's ability to reflect on their thought process and choose an effective strategy. It's about an individual's capability to analyse their thinking patterns, have heightened self-awareness and manage their thoughts, select a suitable and advantageous approach for a task at hand [5].

Metacognitive strategies involve students' awareness of and control over their own cognitive processes, leading to enhanced learning through activities such as setting personal learning goals, planning steps to achieve those goals, monitoring progress, and engaging in self-reflection. Students also identify and monitor their learning style preferences and needs, including strategies for gathering, categorizing, and scheduling study materials.

Some examples of metacognitive activities include: planning how to perform a learning task, applying appropriate strategies and skills to solve a problem, self-assessment and self-correction as a result of evaluating one's own progress toward completing a task [2].

To foster language learning, students can observe the language use by the instructor, compare it with their own language, practise speaking in front of a mirror, prepare monologues, and others. Additionally, students can improve pronunciation by checking words in a dictionary, engage in vocabulary games like Bingo, Taboo, or Hot Potato, and listen extensively to authentic texts to familiarize themselves with native speech, dialects, and variations of the language. The objective is to foster students' awareness and control of their cognitive processes, thereby enhancing learning and promoting autonomy in their language acquisition.

The instruction in study skills often centers on acquiring abilities such as managing time and resources, effective questioning techniques, note-taking proficiency, summarization skills, organizational strategies, utilizing

checklists, and learning diverse memory enhancement techniques like rehearsal and mnemonics [3].

Below we will present some metacognitive strategies for developing students' plurilingual competence:

- *Setting goals*

Instructors should encourage students to set specific learning goals (for instance, vocabulary development, improved listening skills, and others) to focus efforts and track progress over time.

- *Self-assessment*

Students should be taught to regularly assess their own language skills, identifying their strengths, weaknesses, and areas for improvement.

- *Comprehension monitoring*

Students should be guided to monitor comprehension by asking reflective questions like «Do I understand the main idea?» or «Can I summarize what I read?», and others.

- *Selecting learning strategies*

Students should get familiar with various learning strategies to adapt and apply based on task requirements and personal learning styles.

- *Time management*

Instructors should develop the students' effective time management skills by setting realistic deadlines, prioritizing tasks, and monitoring progress to stay on track.

- *Self-reflection*

Students should be encouraged to regularly reflect on their learning experiences through activities such as journaling, peer discussions, structured self-reflection tasks, and others.

- *Think-aloud recording*

Students should be prompted to verbalize their thoughts and cognitive processes while completing tasks, aiding in the awareness of cognitive

strategies, identifying gaps, and enhancing metacognitive skills like self-monitoring and self-correction.

To explore the practical application of developing metacognitive skills, we organized experimental teaching sessions. These sessions were aimed at a group of plurilingual students who were learning English as a foreign language, and who also had proficiency in French and Russian. The experiments took place across 5 HEIs: specifically, 3 in the Republic of Armenia (Brusov State University, Russian-Armenian University, and Yerevan State University), and 2 internationally (Pitesti University in the Republic of Romania and University of South Bohemia in the Czech Republic).

Altogether, 236 students participated in the experimental teaching: 116 students from institutions in the Republic of Armenia (62 from Brusov State University, 36 from the Russian-Armenian University, and 18 from Yerevan State University), and 120 students from HEIs abroad (82 from Pitesti University in Romania and 38 from the University of South Bohemia in the Czech Republic). The scientific experiment spanned various periods from 2017 to 2023.

At first, we observed English as a foreign language classes to evaluate the students' metacognitive skills. Following this, we administered a survey and a diagnostic test to assess these skills.

The diagnostic test comprised targeted questions organized into the following sections: reflective thinking, goal setting, strategy selection, self-assessment, and reflection.

Some examples of the questions included in the diagnostic test are the following:

- How do you monitor your progress in learning English?
- When encountering a challenging English reading passage, what is your usual strategy?
- How do you set goals for improving your English-speaking skills?

- When learning new vocabulary, how do you decide which strategy to use?
- How accurately do you believe you can assess your own English language skills?
- How often do you reflect on your progress in learning English?

The results from the observation, survey, and diagnostic test revealed that the students' metacognitive skills were insufficiently developed.

The students were subsequently divided into control and experimental groups within each institution. Throughout the experimental teaching phase, several activities were implemented to foster the development of metacognitive skills, including interactive problem-solving exercises, reflective journaling and self-assessment tasks, group discussions focusing on strategies for learning and comprehension, guided practice sessions to encourage critical thinking and self-regulation, and others. Below is the description of some tasks aimed at promoting metacognitive skills during the experimental teaching.

- *Short-term and long-term language goals*

The students were asked to outline their long-term and short-term language goals, alongside each goal identifying the steps necessary for achievement, expected timeframes, factors that might aid or obstruct progress, and strategies to overcome the obstacles.

- *Self-reflection*

The students were assigned to assess their language knowledge and skills, identify areas for improvement, and set further learning goals.

- *Self-questioning*

While reading the text, the students were prompted to periodically pause and ask themselves the following questions: «Did I grasp the main idea?», «Can I summarize the main idea?», «What new insights have I gained?». Students wrote their answers, then revisited the same questions after reading the text to compare and reflect on their responses.

- *Loud activities*

Students were instructed to verbalize their cognitive processes while completing a task, such as: «I perceived this», «I understood this», «I compared this», «I identified commonalities», «I reached a conclusion», and «I summarized».

- *Reflective visualization*

The students were asked to envision confidently, fluently, and accurately using the foreign language in various real-life situations: giving a presentation, traveling abroad, or participating in a business meeting with a native speaker. They were encouraged to write about their emotions, achievements, and the reactions of other people present.

- *Learning log*

The students were requested to document their language learning activities, the strategies employed for mastering various aspects of the language, preferred learning techniques, encountered challenges, and their overall progress in learning the language.

After concluding the experimental teaching, assessments were conducted in both the control and experimental groups, followed by a thorough analysis of the results obtained. The outcomes unequivocally showed a significant improvement in the students' metacognitive skills within the experimental group.

In addition, at the end of the experimental teaching, the students were asked to complete a questionnaire to gather their feedback on the learning process and their skills acquired. The students reported that they had become familiar with, and applied techniques aimed at improving memorization, gained insight into their cognitive processes and learned to manage them, identified their individual learning styles, and mastered new learning techniques.

Thus, by fostering awareness and control over their cognitive processes, students could effectively manage their language learning endeavors.

The experimental teaching sessions described in the study underscored the effectiveness of activities such as goal setting, self-assessment, comprehension monitoring, and reflective practices in improving metacognitive skills among plurilingual learners. Furthermore, the results demonstrated significant advancements in students' ability to strategize, self-regulate, and optimize their learning approaches. These outcomes underscore the significance of employing metacognitive strategies within educational environments, especially in the context of language acquisition and the development of plurilingual competence.

In conclusion, integrating metacognitive approaches into the language learning process not only empowers students to navigate linguistic challenges more effectively but also develops autonomy and critical thinking skills essential for lifelong learning and academic success. As instructors continue to explore and implement these strategies, they will pave the way for continuous improvement in students' metacognitive skills and overall plurilingual competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Iragui J.* Third Language Acquisition. Encyclopedia of Language & Linguistics, Elsevier BV, 2006. – PP. 686–691. – DOI: 10.1016/B0-08-044854-2/00619-2.
2. *Main P.* Metacognitive Strategies in the Classroom. Structural Learning [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.structural-learning.com/post/how-to-develop-metacognition> (Date of access: Mar 19, 2024).
3. *Mitchell D., & Sutherland D.* What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (3rd ed.). – London: Routledge, 2020. – 460 p.
4. *Stanton J., Sebesta A., & Dunlosky J.* Fostering metacognition to support student learning and performance. CBE Life Sciences Education, 2021 Jun, Vol. 20, Issue 2: fe3. – PMID: 33797282. – PMCID: [PMCID: PMC8734377](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33797282/). – DOI: [10.1187/cbe.20-12-0289](https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289).
5. What is metacognition? / Written by the InnerDrive team / Edited by B. Busch. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.innerdrive.co.uk/blog/what-is-metacognition> (Date of access: Apr 17, 2024).

**ՎԵՐՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԲԱԶՄԱԼԵԶՈՒ
ԿԱՐՈՂՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Ս.Է. Ղազարյան

ghazaryansiranush@yahoo.com

*Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման
մեթոդիկայի ամբիոնի դասախոս,
Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննության են առնվում վերձանաչողական ռազմավարությունների կիրառման հնարավորությունները՝ ուսանողների բազմալեզու կարողունակությունների զարգացման նպատակով: Ներկայացվում են նորարարական ռազմավարություններ, որոնք ուղղված են ինչպես լեզվի յուրացմանը, այնպես էլ բազմալեզու կարողունակությունների զարգացմանը: Հետազոտությունը ներառում է փորձարարական ուսուցում՝ Հայաստանում և արտերկրում ուսանողների վերձանաչողական գիտակցությունը զարգացնելուն ուղղված մեթոդների կիրառմամբ:

Բանալի բառեր՝ վերձանաչողական ռազմավարություն, բազմալեզու կարողունակություններ, մոտեցում, լեզվի յուրացում, ձանաչողական գործընթացներ, ինքնավարություն:

**USE OF METACOGNITIVE STRATEGIES IN DEVELOPING
STUDENTS' PLURILINGUAL COMPETENCE**

S. Ghazaryan

ghazaryansiranush@yahoo.com

*Lecturer at the Department of Pedagogy and Language Teaching Methodology,
Brusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article examines the possibilities of using metacognitive strategies in enhancing students' plurilingual competence. It delves into innovative strategies aimed at enhancing both language acquisition and plurilingual competence. The study includes experimental sessions, employing techniques to foster metacognitive awareness of the students in Armenia and abroad.

Keywords: metacognitive strategy, plurilingual competence, approach, language acquisition, cognitive processes, autonomy.


Информация о статье:

статья поступила в редакцию 22 июня 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

КОСВЕННЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКИХ И АРМЯНСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

Лусине Гегамовна Мадатян

 ORCID: [0000-0001-8824-527X](https://orcid.org/0000-0001-8824-527X)

madatyanlusine@yandex.ru

*К.ф.н., младший научный сотрудник,
Институт археологии и этнографии НАН РА,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Настоящая работа посвящена сопоставительному анализу косвенных проявлений времени в английских и армянских народных сказках, концептуализированных как фреймы на основе образов-схем. Исследование проводится с применением основных принципов контекстуального анализа и когнитивной лингвистики. В данной работе косвенные проявления времени в британских и армянских народных сказках классифицируются по следующим фреймам: *пространство как косвенное время, действие как косвенное время и объект как косвенное время*. Параллельно с пространством, объектом и действием эти паттерны также выражают время, возникающее из наиболее распространенного повседневного воплощенного опыта и фоновых знаний. Результаты исследования показывают, что способы репрезентации времени в британских и армянских сказках часто схожи, а иногда и идентичны.

Ключевые слова: образы-схемы, фрейм, косвенное время, картирование, народная сказка, нарратив.

Դեռևս անտիկ աշխարհի փիլիսոփաները ժամանակը դիտարկում էին որպես ամենաառեղծվածային հասկացույթներից մեկը: Ու-

տի պատահական չէ, որ այն ուսումնասիրվել է և դեռ շարունակում է ուսումնասիրվել տարբեր գիտակարգերի շրջանակներում:

Ժամանակի առեղծվածային բնույթը հիմնականում պայմանավորված է ժամանակի վերացական էությանը: Նաև այս պատճառով է, որ աշխարհի բոլոր լեզուներում, ժամանակային եզրույթներից գատ, հաճախ են լեզվական այլ միավորներ գործածվում ժամանակի մասին խոսելիս: Ժամանակին հաճախ են վերագրվում այնպիսի երևույթների եզրույթներ, որոնք տեսանելի և շոշափելի են, ինչպես, օրինակ, տարածքը:

Այս առումով հատկապես ուշագրավ են ճանաչողական լեզվաբանության շրջանակներում ժամանակի վերաբերյալ կատարված ուսումնասիրությունները և մեկնաբանությունները: Համաձայն ճանաչողական լեզվաբանության հետազոտողների՝ ժամանակի հասկացութավորումը ճանաչողական անգիտակցականի մաս է կազմում: Պարզորոշ ընդգծում են նաև այն ընդհանուր տեսակետը, որ ժամանակի ընկալումն ու արտահայտումը բացառապես ժամանակային եզրույթներով խիստ սակավադեպ են, քանի որ ժամանակի մեր ըմբռնման շատ քիչ մասն է բացառապես ժամանակային [16: 127–135]:

Ջ. Լակոֆը և Մ. Ջոնսոնը պնդում են, որ ճանաչողական համակարգում կուտակված փորձից ելնելով՝ ժամանակին են վերագրվում այնպիսի բնութագրիչներ, որոնք բնորոշ են այլ երևույթներին [15, 16]: Ըստ Էվանսի՝ անհնար է ուսումնասիրել ժամանակի անցումը առանց ֆիզիկական փոփոխության դիտարկման, որն առաջացնում է հենց ժամանակը [9]: Ուստի պատահական չէ, որ շատ հաճախ ժամանակի մասին խոսելիս օգտագործվում են իրադարձություններին, գործողություններին, ինչպես նաև տարածությանն ու առարկաներին առնչվող եզրույթներ:

Ջ. Լակոֆը և Մ. Ջոնսոնն իրենց աշխատություններում հստակ ընդգծում են այն տեսակետը, որ ժամանակի հասկացութավորումը տեղի է ունենում հասկացական փոխաբերության և փոխանունության միջոցով [15, 16]: Նրանք առաջարկում են ժամանակի փոխաբերության հետևյալ դասակարգումը՝ ժամանակը փող է (time is money), ժամանակը սահմանափակ ռեսուրս է (time is a resource), և ժամանակն արժեքավոր իր է (time is a valuable commodity), տարածական ժամանակ (spatial time), շարժվող ժամանակ (moving time metaphor), ժամանակը՝ որպես նյութական բովանդակություն (the time-substance variation), ժամանակը՝ շարժվող դիտորդ կամ ժամանակը՝ բնապատկեր (the moving observer, or time's landscape) [15: 7–10, 16: 127–153]:

Ճանաչողական տեսաբանները ժամանակին առնչվող փոխանունության հատուկ դասակարգում չեն ներկայացրել, այլ մասնակի անդրադարձ են կատարել փոխաբերությունը քննելիս: Նրանք առաջ են քաշում այն տեսակետը, որ ժամանակահատվածը կարող է արտահայտվել իրադարձությամբ և տարածքով [16: 138–141]:

Մեր հետազոտության շրջանակում առանձնացրել ենք ժամանակն արտապատկերող այնպիսի օրինակներ, որոնք հնարավոր չէ դասակարգել որպես փոխաբերություն կամ փոխանունություն: Փոխաբերության ժամանակ մի տիրույթը ընկալվում է մեկ այլ տիրույթով, իսկ փոխանունության ժամանակ մի տիրույթը փոխարինվում է մյուսով, սակայն մեր սույն ուսումնասիրության մեջ ժամանակը մի փոքր այլ բնույթով ենք ներկայացրել: Այստեղ մենք գործ ունենք երկու տիրույթների հետ զուգահեռաբար: Հետազոտության լեզվանյութում տարածությանն, առարկային, գործողությանը վերաբերող եզրույթները արտահայտում են այն, ինչի համար նախատեսված են, իսկ ժամանակը ենթադրվում է հենքային գիտելիքների կիրարկմամբ: Այսինքն, ի տարբերություն փոխաբերության և փոխանունության, ոչ թե մեկ

տիրույթ է ընկալվում, այլ երկու՝ համաժամանակյա՝ ելնելով ճանաչողական հենքային գիտելիքներից: Արդյունքում՝ ժամանակի հասկացութավորումը տարածության, առարկայի, գործողության միջոցով դիտարկում ենք որպես ժամանակի անուղղակի արտահայտման կադապարներ:

Ֆրեյմային իմաստաբանության (frame semantics) համաձայն՝ կադապարները կառույցներ են, որոնք օգնում են ընթացողին տեքստը հասկանալ ոչ թե բառի ուղղակի՝ բառարանային իմաստով, այլ հենքային գիտելիքներով և կուտակված կենսափորձով [10]:

Հիշյալ կադապարները խարսխված են տարբեր պատկեր-սխեմաների վրա: Դրանք ճանաչողական մակարդակում համարվում են զգայական ընկալումների և մարդկային ճանաչողության փորձի դրսևորման միջոցներ, որոնք ձևավորվում են ժամանակի ընթացքում մարդուն շրջապատող աշխարհի հետ ունեցած ամենօրյա փոխնդրություն, ինչպես նաև լեզվական ու պատմական փորձի արդյունքում [15]: Պատկեր-սխեմաները կարող են հիմնային դերակատարում ունենալ ժամանակի կադապարային կառույցների հետազոտության մեջ:

Ժամանակի անուղղակի արտահայտումը լավագույնս արտահայտված է ժողովրդական հեքիաթի ժանրում, քանի որ հեքիաթային պատումի մեջ ժամանակի կոնկրետ ընդգծում, առավել ևս՝ թվային միավորներով արտահայտում գրեթե չի դիտարկվում: Ուստի հեքիաթում ժամանակի անուղղակի դրսևորումներն այլ եզրույթներով են հաճախադեպ: Չնայած կան դրվագներ, որտեղ ժամանակային եզրույթները առանց որոշարկման գործածում են գտնում, ինչպես, օրինակ, *մի օր, երկու օր, երեք օր* կառույցները: Այնուամենայնիվ, ժամանակային այս եզրույթների գործածումը, թեկուզ և անորոշ, մեծ տարածում չունի հեքիաթներում:

Հեքիաթը՝ որպէս երևակայության և իրականության միաձուլման արտահայտություն, չի պարտադրում ժամանակի հստակ հիշատակություն, փոխարենը՝ հեքիաթներում հաճախ հնարավոր է հանդիպել ժամանակի արտապատկերման, որտեղ «ժամանակ» բառը իսպառ բացակայում է: Ժամանակի արտապատկերման նման դրսևորումները՝ որպէս ժամանակի արտահայտման անուղղակի միջոցներ, վկայում են այն մասին, որ մարդու կենսափորձը հիմք է ծառայում, որպէսզի հեքիաթի ընթերցողը ժամանակի տևողության մասին ենթադրություններ անի ոչ թե անուղղակիորեն, այլ լեզվական միավորների օգնությամբ:

Հարկ է նշել, որ հեքիաթներում ժամանակի «անհստակությունը», ինչպէս նաև ժամանակի «բացակայությունը» համարվում են ժանրի պահանջ: Ըստ Դ. Հասսի՝ հեքիաթը «անժամանակ» է, որի հիմնական պատճառը ժամանակի նկատմամբ հեքիաթի կառուցվածքային «անհետաքրքրությունն» է [11: 362]: Մ. Լուրիի պնդմամբ՝ ժամանակի անկարևորությունը ժողովրդական հեքիաթի էական բնութագիրն է: Նա առաջ է քաշում այն տեսակետը, որ հեքիաթում ժամանակի հստակ ընդգծման բացակայությունը գալիս է այն փաստից, որ ժամանակը հոգեբանական գործառույթի կրողն է, և հեքիաթի հերոսները, չունենալով ներքին կյանք, լոկ կերպարներ են, որ ապահովում են դիպաշարի զարգացումը, ուստի հեքիաթներում ժամանակի կիրառումն այսպէս թե այնպէս պետք է բացակայի [17: 21]: Ասվածից ենթադրվում է, որ հեքիաթում ժամանակը չի կարևորվում. կենտրոնացումը գործողությունների ծավալումն ու վերջնարդյունքն են:

Հետազոտության նպատակն է համեմատական մեթոդով ուսումնասիրել ժամանակի անուղղակի դրսևորումները բրիտանական և հայկական ժողովրդական հեքիաթներում որպէս կադապարային կառույցներ՝ խարսիված պատկեր-սխեմաների վրա:

Ուսումնասիրությունը կատարվել է համատեքստային վերլուծության և ճանաչողական լեզվաբանության հիմնական դրույթների կիրարկմամբ:

Այսպիսով՝ ժամանակի անուղղակի դրսևորումները բրիտանական և հայկական ժողովրդական հեքիաթներում դասակարգել ենք հետևյալ կադապարներով՝

- տարածքն անուղղակի ժամանակ է,
- գործողությունն անուղղակի ժամանակ է,
- առարկան անուղղակի ժամանակ է:

Առաջին խմբում ընդգրկված են այնպիսի օրինակներ, որտեղ *տարածքը հաճախ անուղղակիորեն ժամանակ է*: Այս օրինակներում հստակ ընդգծվում է ճանաչողական լեզվաբանների այն տեսակետը, որ հնարավոր չէ հայեցակարգավորել ժամանակը՝ խուսափելով տարածական եզրույթներից, քանի որ տարածությունը տեսանելի է, հստակ ու կայուն, մինչդեռ ժամանակը անմիջականորեն հասանելի չէ [4: 689]: *Տարածքն անուղղակի ժամանակ է* կադապարը խարսխված է *տարածություն պատկեր-սխեմայի վրա*:

Այսպես, շատ հաճախ հեքիաթի պատումի ողջ ընթացքում ժամանակը ոչ միշտ է ստանում լեզվական նկարագրություն: Այն քողարկված է տարածության մեջ: Ասվածը պարզաբանելու համար, որպես բնորոշ օրինակ, մեջբերենք մի դրվագ իռլանդական «Ջեյմի Ֆրիլը և երիտասարդ տիկինը» հեքիաթից.

... they went over bold mountains, over little hills, over the deep Lough Swilley over towns and cottages. It seemed to Jamie that they flew all round Ireland before they got to Dublin [5].

Հեքիաթում ժամանակի տևողության ոչ մի ցուցիչ չկա. այն ընկալվում է տարածքների թվարկմամբ, որտեղով անցնում է հեքիաթի հերոսը իր նպատակին հասնելու համար (հասավ Դուբլին): Ելնելով

հենքային գիտելիքներից՝ տարածական թվարկումները արդեն իսկ ենթադրում են այն ժամանակը, որը պահանջվել է այդ տարածությունը հաղթահարելու համար: Հավելենք նաև, որ այս օրինակը վկայում է մեկ այլ փաստի մասին. երբ հերոսի գործողությունները տեղի են ունենում բաց տարածքում, ժամանակի մասին տեղեկությունը զիջում է տարածականին [18]:

Տարածությունը բնութագրող տեղանուններից բացի՝ ժամանակային փոխաբերականացված կաղապարները դրսևորվում են նաև տարածական մակբայներով.

Her man was mournful, tearful, wandering down and up about the banks of the loch [6].

Բրիտանական «Ծովի կույսը» հեքիաթից քաղված վերոնշյալ օրինակում ժամանակի ոչ մի փաստացի ակնարկ չկա: Մակայն ժամանակի երկար տևողության մասին ենթադրություն է արվում *down and up* մակբայի միջոցով: Այն ժամանակակից անզլերենում ունի հետևյալ հերթականությունը՝ *up and down*, և նշանակում է վեր ու վար անել: Մակայն մեր ուսումնասիրած բրիտանական գրեթե բոլոր հեքիաթներում այս մակբայը շրջված է օգտագործվում՝ *down and up*: Մակբայի այս շրջուն շարադասությունը, ըստ երևույթին, գերազանցապես կապված է տեղանքի հետ: Սովորաբար լճերը գտնվում են աշխարհագրորեն ավելի ցածրադիր տեղանքներում, ուստի հերոսն ավելի բարձր վայրից է իջնում դեպի լիճ:

Ուշագրավ են նաև անգլիական «Չայլդ Ռոուլենդ» հեքիաթից բերված կաղապարների օրինակները.

Then he went on, and on, and on, and on, till he came to the round green hill with the terrace-rings from top to bottom, ... [12: 92].

*He went **along**, and **along**, and **along**, and still further along till he came to the horse-herd of the King of Elfland feeding his horses [12: 92].*

Նշված օրինակներում տարածական նախդիրների (on, along) բազմակի կրկնությունները կարելի է դիտարկել որպես ժամանակի փոխաբերականացված արտահայտություններ: Շարժում արտահայտող բային հաջորդող նախդիրները երկարատևության պատկեր են ստեղծում, ինչը պատումին հաղորդում է նաև ռիթմիկ հնչողություն: Հավելենք, որ մեր ուսումնասիրած հայկական հեքիաթներում նման օրինակները բացակայում են:

Գործողությունն անուղղակի ժամանակ է կաղապարի ճանաչողական արտապատկերման հիմքը շարժում պատկեր-սխեման է երկու այլ օժանդակ սխեմաներով՝ գործողություն, վարքագիծ:

Ստորև ներկայացնենք ասվածը լուսաբանող օրինակներ Ջ. Ջեյքոբսի հավաքագրած հեքիաթներից.

*They **travelled** and **travelled** and could see never a house. It began to be dark, and they were hungry [12: 96].*

*They **fought**, and they **fought**, and they **fought**, till Childe Rowland beat the King of Elflandon to his knees... [12: 94].*

Առաջին օրինակում *travel* (ճանապարհորդել) բայի կրկնակի կիրառությամբ շեշտվում է ոչ միայն երկար ճանապարհը, այլև ժամանակահատվածը: Երկրորդ օրինակում *fought* (կռվել) բայի եռակի կիրառությունից պարզ է դառնում, որ երկար պայքարից հետո է միայն Չայլդ Ռոուլենդը կարողանում ծնկի բերել թագավոր Էլֆլանդոնին:

Նման օրինակները բազմաթիվ են նաև հայկական ժողովրդական հեքիաթներում: Ստորև բերված են համապատասխան օրինակներ Ա. Մխիթարյանցի հավաքագրած հեքիաթներից.

*Հելա գնացի, գնացինք, գնացինք, սարիւմ տակ մե մենձ
մաղարի մ գուռ կայնանք [1: 124]:*

*Էթում ա, էթում ա, էթում ա, հասնում ա իրանց երկիր [1:
239]:*

Հայերեն օրինակներում շարժում ցույց տվող *գնալ* և բարբառային *էթալ* բայերի կրկնությունը նույնպես հայեցակարգվում է որպես երկար ժամանակահատված:

Գործողությունն անուղղակի ժամանակ է կադապարի ճանաչողական արտապատկերման հիմքը շարժում պատկեր-սխեման է վարքագիծ օժանդակ սխեմայով:

Քննենք «Մաշված վերարկուն» բրիտանական ժողովրդական հեքիաթից ստորև ներկայացված դրվագը, որտեղ ժամանակը հայեցակարգվում է արտասվելու և արդյունքում գոյացած գետի պատկերման միջոցով:

So he turned his back, and sat by his window looking out over the sea, and weeping great tears for his lost daughter, till his white hair and beard grew down over his shoulders and twined round his chair and crept into the chinks of the floor, and his tears, dropping on to the window-ledge, wore a channel through the stone, and ran away in a little river to the great sea [13].

Պալատում միայնակ ապրող հարուստ ծեր մարդն այնքան է արտասվում, որ գետ է գոյանում և հոսում, միանում է ծովին: Ժամանակ չի նշվում, սակայն արցունքներից գետի գոյացումը ենթադրում է բավականին երկար ընթացք: Ժամանակի երկարաշունչ տևողությունն ակներև է նաև մազերի սպիտակելը և հատակին հասնող մորուքը նկարագրելիս: Հիմնվելով ճանաչողության մեջ արդեն կուտակած փորձի վրա՝ ընթերցողը գիտի, որ մորուքի երկարելու ու հատակին

հասնելու համար բավականին ժամանակ է հարկավոր: Նմանօրինակ սյուժետային զարգացումներ առկա են նաև գրական հեքիաթներում: Օրինակ՝ «Ալիսան հրաշքների աշխարհում» ստեղծագործության մեջ համանուն հերոսուհին այնքան է լաց լինում, որ արցունքներից ավազան է գոյանում.

*«You ought to be ashamed of yourself», said Alice, «a great girl like you», (she might well say this,) «to go on crying in this way! Stop this moment, I tell you!» But she went on all the same, **shedding gallons of tears, until there was a large pool all round her, about four inches deep and reaching half down the hall** [8: 17].*

Կաղապարային նման գործածությունը բացառություն չէ հայկական ժողովրդական հեքիաթաշարում ևս: «Չար պառավը» հայկական հեքիաթում աղջիկն այնքան է լաց լինում, որ արցունքներից գետ է գոյանում: Այն հոսում, հասնում է հովվին, ով համտեսում է այն ու տեսնելով, որ ջուրն աղի է, գետի երկայնքով գնում, գտնում է աղջկան.

*Ախիգյրը ընգիս ա ծակնեն, լաց ինելվ շոռ կյաս, վեր հացը ճարի: Շատ վեր լաց ա ընիս, **ըրտսունքները մին կյետ ա տոնայս ըսկսիս քյնայը** [2: 615]:*

Արտասվելը և արտասուքից գոյացած գետը ձևավորում են երկար ժամանակահատվածի պատկեր: Հավելենք նաև, որ այս խմբում վերլուծված օրինակների մեջ արցունքից գետի գոյացումը չափազանցության ոճահնարի դրսևորում է, որն ավելի տպավորիչ և ազդեցիկ է դարձնում դրվագը:

Առարկան անուղղակի ժամանակ է կաղապարային խմբում առանձնացրել ենք հեքիաթներում հանդիպող այնպիսի դրվագներ, որտեղ առարկան վերածվում է ժամանակը քողարկող ճանաչողական կաղապարի: Ստորև մեջբերենք մի դրվագ Ջ. Քեմփբելի հավաքագրած

հեքիաթափնջի «Բեյլ Լաննեն» պատումից, որտեղ մաշված հագուստը փոխաբերականացված կաղապար է ժամանակի երկար ընթացքը անուղղակիորեն բնութագրելու համար.

*So, the lad took the hundred pounds, and he went to France, and then he went to Spain, and all over the world, but he could not find the lady he had seen in his sleep. At last he came to London, and he had spent all his money, and **his clothes were worn**, and he did not know what he should do for a night's lodging [7].*

Հեքիաթի գլխավոր հերոսը ճանապարհ է ընկնում՝ փնտրելու այն կնոջը, ում տեսել էր երագում: Նա թափառում է աշխարհով մեկ և ծախսում իր ամբողջ գումարը: Երբ հասնում է Լոնդոն, նրա շորերը մաշված են լինում: Այստեղ ժամանակի ուղղակի նկարագրություն չկա: Ժամանակի տևողությունը ընկալվում է մի կողմից տեղանունների թվարկմամբ, մյուս կողմից՝ մաշված հագուստի նկարագրությամբ (*his clothes were worn*), որն ավելի է շեշտում ժամանակի երկար ընթացքը և պատկերավոր դարձնում հերոսի տառապանքները: Նմանօրինակ դրվագների հանդիպում ենք նաև հայկական ժողովրդական հեքիաթներում: Ահա մի հատված «Հաբրմանի» հեքիաթից, որտեղ մաշված կոշիկը ծառայում է որպես ժամանակի անուղղակի արտապատկերման կաղապար.

Կայնավ տեսավ, որ Համբրմանու ըսածի պես, իրան հագած էրկաթե չարուխները մաշել են, պողպատե գավազանեն էլ ձեռի մեջ թիզիմ է մացել [1: 21]

Հեքիաթում գլխավոր հերոսուհին՝ թագավորի դուստրը, ամուսնանում է Հաբրմանի անունով օձի հետ, որը գիշերը կերպարանափոխվում է տղամարդու. կինը երկար ժամանակ չի մատնում ամուսնուն: Մի օր թագավորի դուստրը բացում է այդ գաղտնիքն իր քույրերին

և մորը: Երբ Հաբրմանին իմանում է, փախչում է և հայտարարում, որ կինն իրեն կգտնի երկաթե կոշիկները մաշելուց և ձեռնափայտը կարճացնելուց հետո: Միայն իր երկաթե կոշիկների մաշվելուց և փայտը կարճացնելուց հետո է նա հասկանում, որ եկել է Հաբրմանի հնարավոր բնակավայրը: Ինչպես անգլերեն օրինակում մաշված հագուստը, այստեղ էլ մաշված երկաթե կոշիկները և ձեռնափայտը հերոսուհու անցած երկար տարածության և երկար ժամանակի անուղղակի արտապատկերման ձևերն են:

Այսպիսով՝ տարբեր ժողովուրդներին պատկանող այս հեքիաթներում ժամանակի փոխաբերական կադապարներով հայեցակարգավորման ձևերը համարժեք են միմյանց, երբեմն էլ՝ նույնական: Անկախ ժողովուրդների պատմական զարգացումից՝ ժամանակը շարունակում է արտապատկերվել անհատի մտածական համակարգում ունեցած առարկաների, նրանց շարժման, ժամանակը տնօրինելու, գործողությունների, տարածության մասին ունեցած մտապատկերների միջով:

ЛИТЕРАТУРА

1. Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, շ. 4: – Երևան՝ ՀՍՍՀ ԳԱ Հրատ., 1963: – 521 էջ:
2. Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, շ. 5: – Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., 1966: – 760 էջ:
3. Հայոց լեզվի բարբառային բառարան, Հր. Աճառյանի անվ. Լեզվի ինստիտուտ, ՀՀ Գիտությունների ազգային ակադեմիա: – Երևան, 2002:
4. *Арутюнова Н.Д.* Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 498 с.
5. *Ashliman D.* Jamie Freel and the Young Lady. Abducted by aliens, 1999–2023 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://sites.pitt.edu/~dash/abduct.html-#maclintock> (Date of access: Jan 20, 2023).
6. *Campbell J.* The Sea Maiden. Popular tales of the West Highlands, Vol. I, 1890 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://sacred-texts.com/neu/celt/p-t1/pt108.htm> (Date of access: Jan 10, 2023).

7. *Campbell J.* *Bailie Lunnain. Popular tales of the West Highlands, Vol. I, 1890* [Electronic resource]. – Mode of access: <https://sacred-texts.com/neu/celt/pt1/pt123.htm> (Date of access: Mar 20, 2023).
8. *Carroll L.* *Alice's Adventures in Wonderland. Volume One, Publishing Chicago, Illinois, 1998.* – 195 p.
9. *Evans V.* *The Structure of Time. Language, Meaning and Temporal Cognition.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. – 287 p.
10. *Fillmore Ch.* *Frames and the Semantics of Understanding // Quaderni di Semantica, Vol. 6, No 2, 1985.* – PP. 222–254.
11. *Haase D.* *Children, War, and the Imaginative Space of Fairy Tales // The Lion and The Unicorn, Vol. 24, 2000.* – PP. 360–377 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.17613/M60D6J> (Date of access: Mar 10, 2023).
12. *Jacobs J.* *English Fairy Tales, eBook, 1890.* – 201 p.
13. *Jacobs J.* *Tattercoats. More English Fairy Tales.* – London: Everyman's Library Children's Classics, 2004. – PP. 281–285.
14. *Johnson M.* *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason.* – Chicago: Chicago University Press, 1987. – 233 p.
15. *Lakoff G., Johnson M.* *Metaphors We Live by.* Chicago: The University of Chicago, 1980. – 242 p.
16. *Lakoff G., Johnson M.* *Philosophy in the Flesh; The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought.* – New York: Basic Books, 1999. – 590 p.
17. *Lüthi M.* *The European Folktale: Form and Nature: Folklore Studies in Translation.* – Bloomington: Indiana University Press, 1986. – 200 p.
18. *Mkhitaryan Y., Madatyan L.* *Space and Time Transference of Main Characters in British and Armenian Fairy Tales // Armenian Folia Anglistika, Vol. 18, No. 1(25), 2022.* – PP. 53–72. – DOI: [10.46991/AFA/2022.18.1.053](https://doi.org/10.46991/AFA/2022.18.1.053).

**ԺԱՄԱՆԱԿԻ ԱՆՈՒՂՂԱԿԻ ԱՐՏԱՀԱՅՏՄԱՆ ՁԵՎԵՐԸ
ԲՐԻՏԱՆԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ
ՀԵՔԻԱԹՆԵՐՈՒՄ**

Լ.Գ. Մադաթյան

id ORCID: [0000-0001-8824-527X](https://orcid.org/0000-0001-8824-527X)
madatyanlusine@yandex.ru

*Բ. գ. թ., կրտսեր գիտաշխատող,
ԳԱԱ Հնագիտության և ազգագրության ինստիտուտ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հողվածի նպատակն է համեմատական մեթոդով ուսումնասիրել ժամանակի անուղղակի դրսևորումները բրիտանական և հայկական ժողովրդական հեքիաթներում՝ որպես կադապարային կառույցներ՝ խարսխված պատկեր-սխեմաների վրա: Ուսումնասիրությունը կատարվել է համատեքստային վերլուծության և ճանաչողական լեզվաբանության հիմնական դրույթների կիրարկմամբ: Այս հողվածի շրջանակներում ժամանակի անուղղակի դրսևորումները բրիտանական և հայկական ժողովրդական հեքիաթներում դիտարկվել են հետևյալ կադապարներով՝ տարածքն անուղղակի ժամանակ է, գործողությունն անուղղակի ժամանակ է, առարկան անուղղակի ժամանակ է: Նշյալ կադապարները տարածքին, առարկային և գործողությանը զուգահեռաբար արտահայտում են նաև ժամանակ: Վերջինս հասկացութավորվում է՝ ելնելով կուտակած կենսավորձից և հենքային գիտելիքներից: Ուսումնասիրության արդյունքները ցույց են տալիս, որ թե՛ բրիտանական, թե՛ հայկական հեքիաթներում ժամանակի արտապատկերման ձևերը համարժեք են միմյանց, երբեմն էլ՝ նույնական:

Բանալի բառեր՝ պատկեր-սխեմաներ, կադապար, անուղղակի ժամանակ, արտապատկերում, ժողովրդական հեքիաթ, պատում:

INDIRECT MANIFESTATIONS OF TIME IN BRITISH AND ARMENIAN FOLK TALES

 **L. Madatyan**
ORCID: [0000-0001-8824-527X](https://orcid.org/0000-0001-8824-527X)
madatyanlusine@yandex.ru

*PhD in Philology, Junior Researcher,
Institute of Archeology and Ethnography NAS RA,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The present paper is devoted to the comparative analysis of the indirect manifestations of time in British and Armenian folk tales, conceptualized as frames based on image-schemas. The study is conducted by applying the main principles of contextual analysis and cognitive linguistics. In the present paper, the indirect manifestations of time in British and Armenian folk tales are classified into the following frames: *space as indirect time*, *action as indirect time*, and *object as indirect time*. In parallel with space, object, and action, these patterns also express time which arises from the most common everyday embodied experience and background knowledge. The study results reveal that the ways of representing time in British and Armenian fairy tales are often similar and sometimes identical.

Keywords: image-schemas, frame, indirect time, mapping, folk tale, narrative.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 18 июля 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В АРМЯНСКОЙ АУДИТОРИИ¹

Кристина Грачъяевна Мурадян

christinamuradyan24@gmail.com

*Преподаватель английского языка,
Языковой центр «English with Lora»
Ереван, Республика Армения*

Хан Минжие

tolik.boy.89@mail.ru

*Преподаватель Даляньского университета иностранных языков,
Далянь, Китайская Народная Республика*

АННОТАЦИЯ

При изучении китайского языка как иностранного в Республике Армения мы предлагаем использовать некоторые инновационные методы, которые реально могут помочь учащимся-армянам овладеть азами китайского языка, равно как повысить интерес к процессу обучения, а тем самым повысить и мотивационный уровень.

Ключевые слова: инновационные методы обучения, изучение китайского языка как иностранного, монолингвальная армянская среда, активная практика, китайский язык для учащихся-армян.

¹ Статья написана в рамках Проекта Фонда «Совместный иностранный специальный проект 2022 года по международным исследованиям в области китайского образования, проводимый Центром китайско-иностранного обмена и сотрудничества Министерства образования Китая». Номер проекта: 22YH34ZW

When studying Chinese as a foreign language in the Republic of Armenia, we suggest using some innovative methods that can really help Armenian students master the basics of the Chinese language, as well as increase interest in the learning process, and thereby increase the motivational level.

Thus, the use of modern innovative technologies, such as, for example, various mobile applications, online resources and interactive educational platforms can really make the process of learning Chinese (difficult and unusual for Armenian students due to interference and the almost complete absence of transposition) more accessible and very interesting. These can be applications specially developed in China for learning Chinese as a foreign language, using which Armenian students will be able to listen to audio recordings, view video tutorials, participate in webinars, tutorials, various educational games, tests.

Currently, in the practice of learning foreign languages (including Chinese), great attention is paid to communicative practice and the use of language in real communication situations [4]. This is very important for monolingual Armenia, where there is practically no Chinese language environment. Therefore, for the educational space of the Republic of Armenia, this context is a key aspect when learning Chinese in the Armenian language environment. Here we can offer sinologists such innovative methods as role-playing games, simulations of language situations, all kinds of projects that can really help Armenian students apply their knowledge of the Chinese language in practice and develop appropriate communication skills.

Equally important is the use of reserves of authentic multimedia materials in the process of teaching Chinese to Armenian students [1] (documentaries and feature films, Chinese music, various Chinese podcasts and videos) [2], which will enable students of the monolingual Armenian language environment to immerse themselves in the Chinese language environment, thereby developing the skills and abilities of listening and understanding

Chinese speech using real examples. We will stipulate that recently, in the methodology of teaching foreign languages, there have been calls to use authentic materials in lessons more and more often.

Thus, by adopting this idea and implementing it in the process of learning Chinese in Armenia, the learning process will become more interesting, effective and connected with real communication situations. It is important to choose the right methods of introducing authentic materials into the educational process that correspond to the level of language training of students, as well as their needs, and integrate them into the educational program of learning Chinese to achieve the best results. The inclusion of authentic Chinese materials in the learning process, such as news, various popular articles, blogs, videos, songs and films in Chinese, will help students learn to understand the real Chinese context and realize the peculiarities of using Chinese. The above will also help to develop the skills of all types of speech activity – listening, writing, reading and speaking, as well as allow you to immerse yourself in Chinese culture and everyday life.

Social networks and online communities also provide Armenian students with specific unique opportunities to communicate with native Chinese speakers, exchange relevant and interesting information, which will also contribute to the abundant practice of the Chinese language. Students will be able to join study groups and professional forums dedicated to learning Chinese to acquire and improve communication skills and abilities directly with native speakers.

Currently, the Chinese language has not yet gained much popularity in Armenia. Therefore, for its promotion and popularization, it is possible to offer the integration of various elements of game design into the educational process. We mean various awards, competitions, role-playing games, puzzles, crosswords and other interactive tasks, that is, everything that can really contribute to increasing the motivational level of learning Chinese in Armenia and, accordingly, the active involvement of students in this process. This

can be the inclusion of games, puzzles, crosswords and other interactive tasks.

At the present stage, the use of virtual reality technology is very relevant and in demand in the process of learning Chinese. These technologies make it possible to create immersive environments [5]. Immersive technologies can successfully provide the effect of full (or partial) presence of students in an alternative language space, respectively, they can apply user (student) experience in completely different areas in which students will be able to practice Chinese in realistic situations. It can also be virtual tours of China, visits to Chinese cities, museums, attractions. It is possible to conduct webinars and tutorials with native speakers, connect directly to the Chinese audience for a Chinese language lesson, etc. In this context, it is important to competently select relevant methods and resources that directly correspond to the needs and level of language training of Armenian students, as well as to involve them (students) in active communication and practice of the Chinese language based on virtual reality.

Active practice of the Chinese language can also be promoted by various online platforms that offer interactive courses that combine different learning formats: interactive exercises, video tutorials, feedback directly from a native Chinese speaker. At the same time, students will have a unique opportunity to study authentic materials, communicate with qualified Chinese language specialists and Chinese students. Moreover, using modern communication tools such as video calls, voice messages or chats, Armenian students will be able to communicate directly with native Chinese speakers in real time. This provides an excellent opportunity to practice oral colloquial speech, as well as improve pronunciation skills, as well as adequate communication skills in Chinese.

From this point of view, it is impossible to ignore project work, as well as joint training. It is these innovative methods that allow students to practice their knowledge of the Chinese language in real communication situations,

as well as develop teamwork skills necessary at the present stage. For example, students can work on projects to create video presentations about China, create blogs in Chinese, or conduct research on a specific topic in Chinese.

It should be noted that the study of the Chinese language must necessarily be associated with the culture and art of China. Currently, RA methodologists are seriously considering topical issues of joint study of language and culture in the aspect of multicultural education and upbringing [3]. Students can study and analyze Chinese folklore tales, Chinese theater, Chinese cuisine, folk dances, national holidays, Chinese folk music, calligraphy, get acquainted with the history of the country of the studied language, its geography, etc. With such a statement of the question, students acquire not only knowledge of the Chinese language, but also receive the necessary information about the country of the language being studied – China. The above will help students of the Republic of Armenia to better understand the national context in which Chinese is used.

Chinese is a difficult language for Armenian students to learn and memorize. Hieroglyphic writing system, complex pronunciation, etc. can reduce the motivational level of its study. Therefore, we advise methodologists-sinologists to use certain mnemonic techniques in the educational process [2], which will significantly facilitate the memorization of lexical and grammatical material.

Moreover, these techniques can increase the amount of memory. This happens by forming certain additional associations or specific connections directly between the memorized facts. We stipulate that most of the information offered for memorization has a logical nature, which seems to us very important. Thus, mnemonic techniques enable students to memorize Chinese lexical units, hieroglyphs, and various grammatical rules faster and more efficiently. At the same time, visualization of images can also be used to consolidate acquired skills.

In the context of learning Chinese in Armenia, it is possible to offer personalized training, where each student is provided with an individual training plan taking into account his abilities and needs, as well as interests and level of proficiency in Chinese. Feedback from the methodologist-sinologist will enable students to track their progress and improve their skills.

The above-mentioned innovative methods help to make the process of learning Chinese more interesting, effective and interactive. They allow students to actively interact with the language, apply it in practice and develop skills in the context of Chinese culture.

For monolingual Armenia, the creation of an artificial Chinese language environment can become an interesting and in-demand project. Our suggestions regarding this project are as follows. Firstly, it is possible to open training centers and accelerated Chinese language courses. This can be a starting point for creating an artificial Chinese language environment. Secondly, we recommend organizing various cultural events and festivals dedicated to Chinese culture.

All this can help create a special atmosphere that encourages Armenian students to learn Chinese. Here you can also talk about exhibitions of Chinese art, various cultural performances, lectures by specialists on Chinese history, Chinese traditions, tasting Chinese cuisine, etc. In this context, it seems to us expedient to assist in the organization of the above-mentioned events of the Chinese Embassy in Armenia. We recommend sinologists to establish contacts with Chinese educational institutions and cultural organizations. Here we can also talk about the exchange of students and teachers, the organization of guest lectures by qualified Chinese language specialists, their conducting various master classes for both students and sinologists, holding joint cultural events and other forms of Armenian-Chinese cooperation

China can provide Armenian students with an opportunity to immerse themselves in the language environment and put their knowledge into practice. This project can include both student exchanges and participation in

various Chinese language study programs, as well as internships or studies at leading universities in China. It seems to us very important to create a stimulating and supportive environment for RA students interested in learning Chinese.

It would be desirable to create cultural centers and libraries in Armenia specializing in Chinese culture, art and language, where it will be possible to provide Armenian students with real access to a variety of resources. Here they will be able to read books in Chinese, attend lectures and master classes, participate in cultural events and communicate with other students and Chinese specialists.

And the establishment of permanent ties with language partners from China will give students the opportunity to communicate with native Chinese speakers and use Chinese in practice.

It is very important for us to develop special educational materials on the Chinese language on a scientific basis: textbooks, teaching aids, visual materials, etc. At the same time, the development of educational materials should be carried out, undoubtedly, taking into account the needs of Armenian students, taking into account the interference and transposition of skills, as well as from the perspective of creating an artificial Chinese language environment in monolingual Armenia. At the same time, textbooks, teaching aids, educational videos, online courses and other educational materials should be specially competently adapted to the national specifics and interests of Armenian students.

We offer our Chinese colleagues the development of student exchange programs and internships in China. This will really help the students of the Republic of Armenia to successfully immerse themselves in the linguistic and cultural environment of China, which will allow them to constantly practice Chinese, learn from native speakers to pronounce correctly, as well as get acquainted with the Chinese way of life and culture.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Panferova E.Y.* Problems of using authentic materials for the development of foreign language communicative competence // *Baltic Humanitarian Journal*, 2019. – Vol. 8, Issue 3 (28) [Electronic resource]. – Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/problematika-ispolzovaniya-autentichnyh-materialov-dlya-razvitiya-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii> (Date of access: Oct 12, 2024).
2. *Катышев П.А.* Мнемотехнические приемы в изучении китайской / П.А. Катышев, Е.А. Мартемьянов // *Вестник Кемеровского государственного университета*, 2015. – № 4–3(64). – СС. 208–211. – EDN: [VAUGUR](https://doi.org/10.26907/2542-0408.2015.3.208-211).
3. *Петрова М.Н.* Соизучение языка и культуры как необходимое условие развития межкультурной коммуникативной компетенции // *Теория и практика профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам: материалы IX Международной научно-практической конференции*, Минск, 12–14 мая 2016 / редкол. Е.М. Дубровченко, Н.А. Круглик. – Минск: Междунар. ун-т «МИТСО», 2016. – СС. 293–296 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bsmu.by/upload/iblock/7e6/p8gggq9c9khqkjinl81swqbjfli-m8g2sf/201704261335546.pdf> (Дата обращения: 12.10.2024г.).
4. *Похолков Ю.П.* Языковая среда: от понятия к принципам создания / Ю.П. Похолков, Л.Н. Горянова // *Высшее образование в России*, 2022. – Т. 31, № 7. – СС. 123–136. – DOI: [10.31992/0869-3617-2022-31-7-123-136](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-123-136). – EDN: [PVVYXA](https://doi.org/10.26907/2542-0408.2022.7.123-136).
5. *Чачин П.* Что такое иммерсивные технологии и как их использовать для развития 5G-сервисов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.it-world.ru/tech/technology/il3r992d9ygos8kow4o40okcosog0s4.html> (Дата обращения: 12.10.2024г.).

ՉԻՆԱՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ²

² Հոդվածը գրվել է Հիմնադրամ «Չինաստանի կրթության ոլորտում միջազգային հետազոտությունների 2022 թվականի համատեղ արտասահմանյան հատուկ նախագիծ, որն իրականացվում է Չինաստանի կրթության նախարարության Չինաստան-արտաքին փոխանակման և համագործակցության կենտրոնի կողմից» ծրագրի շրջանակներում: Ծրագրի համարը: **22YH34ZW**

Ք.Հ. Մուրադյանchristinamuradyan24@gmail.com

*Անգլերենի ուսուցիչ,
«Անգլերենը Լորայի հետ» լեզվի կենտրոն,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

Հան Մինջիեtolik.boy.89@mail.ru

*Դալիանի օտար լեզուների համալսարանի դասախոս,
Դալիան, Չինաստանի Ժողովրդական Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հայաստանի Հանրապետությունում չինարենը որպես օտար լեզու ուսումնասիրելիս մենք առաջարկում ենք օգտագործել նորարարական որոշ մեթոդներ, որոնք կարող են օգնել հայ աշակերտներին յուրացնել չինարենի հիմունքները, ինչպես նաև բարձրացնել հետաքրքրությունը ուսուցման գործընթացի նկատմամբ և դրանով իսկ բարձրացնել նաև մոտիվացիոն մակարդակը:

Բանալի բառեր՝ ուսուցման նորարարական մեթոդներ, չինարենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցում, միալեզվային հայկական միջավայր, ակտիվ պրակտիկա, չինարեն՝ հայ սովորողների համար:

**INNOVATIVE METHODS OF LEARNING CHINESE
IN THE ARMENIAN AUDIENCE³**

³ The article was written within the framework of the Foundation's Project «Joint Foreign Special Project 2022 on International research in the field of Chinese education, conducted by the Center for Chinese-Foreign Exchange and Cooperation of the Ministry of Education of China». Project Number: **22YH34ZW**

Ch. Muradyan

christinamuradyan24@gmail.com

*English teacher,
«English with Laura» Language Center,
Yerevan, Republic of Armenia*

Khan Minjie

tolik.boy.89@mail.ru

*Lecturer,
Dalyan University of Foreign Languages
Dalian, People's Republic of China*

ABSTRACT

When studying Chinese as a foreign language in the Republic of Armenia, we suggest using some innovative methods that can really help Armenian students master the basics of the Chinese language, as well as increase interest in the learning process, and thereby increase the motivational level.

Keywords: innovative teaching methods, learning Chinese as a foreign language, monolingual Armenian environment, active practice, Chinese for Armenian students.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 18 октября 2024 г.,

подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЛОК

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ В.К. ХАРЧЕНКО «СЛОВО И МЫСЛЬ. НА ОДИН ШАГ ВПЕРЕД» (Москва: Изд-во ИНФРА–М., 2024. – 219с.)

Лилит Георгиевна Брутян


 ORCID: [0000-0003-2843-0961](https://orcid.org/0000-0003-2843-0961)

lilit.brutian@gmail.com, lilit.brutian@ysu.am

*Д.ф.н., профессор,
Профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации,
Ереванский государственный университет,
Ереван, Республика Армения*

**Վ. Կ. ԽԱՐՉԵՆԿՈՅԻ «ԽՈՍՔ ԵՎ ՄԻՏՔ: ՄԵԿ ՔԱՅԼ ԱՆԱՁ»
ՄԵՆԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ ԳՐԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ
(Սոսկվա՝ «ИНФРА–М.» հրատ., 2024թ.: – 219 էջ)**

Լ. Գ. Բրուտյան

 ORCID: [0000-0003-2843-0961](https://orcid.org/0000-0003-2843-0961)

lilit.brutian@gmail.com, lilit.brutian@ysu.am

*Բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,
Երևանի պետական համալսարանի ռուսաց լեզվաբանության,
տիպաբանության և հաղորդակցման տեսության ամբիոնի պրոֆեսոր,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**REVIEW OF THE MONOGRAPH «WORD AND MIND.
ONE STEP AHEAD» BY W. KHARCHENKO
(Moscow: «ИНФРА – М.» Publishing House, 2024. – 219p.)**

L. Brutian ORCID: [0000-0003-2843-0961](https://orcid.org/0000-0003-2843-0961)lilit.brutian@gmail.com, lilit.brutian@ysu.am

*Doctor of Sciences (Philology), Professor,
Professor at the Department of Russian Linguistics,
Typology and Theory of Communication,
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

Вышла в свет очередная в ряду многочисленных работ автора, доктора филологических наук, профессора В.К. Харченко, монография (хотя не внушительное количество работ этого автора привлекает в первую очередь, а нечто другое, о чем будет сказано ниже). Монография называется «Слово и мысль: на один шаг вперед», и одно это название вызывает с самого же начала любопытство и неподдельный интерес. Ведь о взаимоотношении слова и мысли (логосе), языка и мышления говорили еще древнегреческие философы, и проблема эта, смею утверждать, будучи узловым проблемой лингвистики, остается по сей день в центре самого пристального внимания ученых, занимающихся вопросами философии языка. И если с первой частью названия все понятно, то о чем говорит продолжение названия «на один шаг вперед»? Это объясняется в Предисловии, где автор указывает, что книга о «попытке проникнуть в тайну мышления через слово и/или действие, которого не ждали, да и сам говорящий подчас не ждал» (С. 3). Книга о познавательной деятельности, когниции (чем и мощно занимается актуальная сегодня антропоцентрическая, в частности, когнитивная лингвистика), о «сложных путях в незнаемое», о «других способах работы с неизвестным», о «принципиально новом, конвергентном, ... гибком мышлении», о личностях, которые действовали и действуют в регистре «на шаг вперед» (Сс. 4–5). Уже этого перечисления, думается, достаточно, чтобы вызвать интерес у потенциального адресата (а книга

предназначена для лингвистов, а также для широкого круга читателей, которые интересуются возможностями русского языка).

Рецензируемая монография состоит из, на первый взгляд, (но, подчеркнем, лишь на первый, поверхностный взгляд) очень разнородных тем, в каждой из которых читатель может почерпнуть много интересного и полезного для себя. Одни названия тем говорят за себя. Перечислим лишь некоторые из них: «Слово и прорыв в будущее. Шаг вперед?», «Сохранить имя», «Перевернутая мысль», «Константы в языке?», «Вызов возрасту!», «Остановиться, дать мозгу время», «Шоковая терапия», «Спящие красавицы», «Теория поколений и альтернативное мышление?», «Целебное одиночество», «Гендерные предпочтения», «Ласковая наша речь – дефицит или избыток?», «Междометие и мысль», «Ребенок осваивает концепт», «Художественная литература как учебник мысли», «Юмор как учебник мышления», «Переоценка слов», «Чувство счастья и задачи филологов» и т.д. Названия эти, как можно увидеть, не только «говорящие», но и яркие, метафоричные, что в целом характеризует стилистику письма автора.

Автор не только затрагивает актуальные вопросы, но и показывает разные возможности их интерпретации, дает и полезные советы. Так, в главе «Управление рисками – вчера и сегодня» говорится о многообразном понимании новизны исследования в диссертационных работах, о слове как мотиваторе управления рисками. В главе «Слово и прорыв в будущее...» говорится о многонаправленности мозга, о «творчестве объемном, многовершинном» (С.С. 21, 24). Там же приводится очень важный, на наш взгляд, тезис: «Даже ошибки и те идут в дело! Спокойно относиться к предстоящему шагу, понимая его «странность», его заведомую алогичность, – это значит, что мозг работает иногда сам по себе, действует «кроме нас». Во всяком случае, мы не должны бояться переключать мозг на решение и своих, сегодняшних, и других задач» (С. 25). Интересные рассуждения об имени встречаются в главе

«Сохранить имя». «Сохранить имя – значит сохранить маленькую зацепку для человека», – пишет В.К. Харченко на стр. 27. Какой большой смысл в этом! Хороший материал о другой группе онимов – о топонимах приводится в главе «Доверие интуиции». В главе «Перевернутая мысль» выражена замечательная, глубокая и методологически важная мысль: «Обнаружение перевертышей – удивительное дело. Это один из способов мышления на шаг вперед. Опрокинуть мысль – дорогого стоит» (С. 30). Говоря о «перевернутой мысли», опрокидывании всего «сущего», наработанного ранее, автор справедливо заключает: «Без этого нет движения мысли, нет науки» (С. 35). Интересен и анализ, представленный в главе о константах в языке, где опровергаются некоторые общепринятые установки о развитии языка. Глава, озаглавленная «Искусство смотрит в будущее» – об уникальной миссии литературы – предвидеть будущее (С. 40). В разделе «Новый жанр?» описывается новый жанр, названный стихофразой – это стихи, написанные на тему того или иного фразеологизма в расширительном его понимании, говорится там же и о новом жанре в музыке, а именно об особом стиле хорового исполнения русских народных пословиц (на материале музыки замечательного композитора Родиона Щедрина), а также о других новых жанрах в творчестве. Есть и раздел, посвященный актуальной сегодня теме – интердискурсивности: «Интердискурсивность в создании жанра». Важным в контексте сегодняшней лингвистики представляется раздел «Подключение другого регистра» – о связи и взаимовлиянии разных языковых кодов и систем: ольфакторных, акустических, визуальных. Говорится в книге и о текстообразующей функции афоризмов, о важности «разговорных» афоризмов и о необходимости их фиксировать, также об увлекательности дневников как особом жанре. В той же главе – «Поднять на высоту» – затрагиваются злободневные вопросы семьи, дома, внутрисемейных взаимоотношений. Глава с показательным названием «Вызов возрасту!» содержит замечательную, мотивирующую мысль-призыв: «Все самые большие барьеры и препятствия в

нашей жизни находятся внутри нас. Сломайте их! Наша душа, наши внутренние силы не имеют возраста. Пока мы живы, у нас все еще остается шанс подняться выше – взять хотя бы еще одну высоту на пути нашего духовного восхождения» (С. 89). А вот еще интересные и, безусловно, полезные мысли: «Творческая жизнь должна быть не только интенсивной, но и многопрофильной, многообразие помогает интенсивности» (С. 90); «Действительно, нашему мышлению нужно время» (С. 99). Интересны и собранные В.К. Харченко многочисленные примеры использования литоты как знака внимания (С. 93). В разделе, озаглавленном «Соединение лозунга, метафоры, нарратива», говорится об исследовании занимательности текста, о его структуре, о тематике массмедийного текста (СС. 95–96). В главе «Спящие красавицы» автор совершенно справедливо пишет о том, что «не только в естественных, но и в гуманитарных науках (в лингвистике, истории) у нас есть достаточно оснований заняться «спящими красавицами», то есть идеями, которыми были преисполнены давно прошедшие годы, но которые и сегодня не утратили своей победительной силы» (С. 107). Естественно, на новом витке развития науки, добавим от себя. Об интуиции в науке, этом весьма трудноуловимом феномене, много писалось исследователями научного творчества. А вот что считает В.К. Харченко по этому поводу: «Когда я занимаюсь какой-либо научной проблемой, именно интуиция подсказывает мне на время оставить изучаемый вопрос, переключиться на нечто другое, чтобы потом вернуться к оставленной теме с новыми силами. Не диктат ли это интуиции? <...> В нас что-то совершается «без нас», что-то происходит на уровне подсознания, и это «что-то», действительно, важная вещь, открывающая горизонты нового знания» (СС. 117–118). Очень важные мысли, к которым стоит прислушаться. Говоря о пользе «целебного» одиночества как необходимой ступени любого творчества, автор ссылается на величайшего мыслителя 20-го века Бертрана Рассела, который утверждал, что «без

способности к умственному одиночеству было бы невозможно ни одно из творений человеческого гения». Сама автор в свойственной ей метафорической манере заключает: «Мозг гуляет сам по себе, но и учится, даруя нашим усилиям – когда новую пищу, а когда и новые направления, свежие веяния» (С. 120). В.К. Харченко уделяет большое внимание элитарной речи, и это, конечно же, не случайно: она сама является ярким примером элитарной языковой личности. Авто обращается и к использованию диминутивов, делающих речь позитивной, и к элитарности родословного дискурса, и к элитарности языка мемуарной литературы, эпистолярного, дневникового, публицистического, научного стилей, пишет она и об элитарных процессах научно-популярного, разговорного и художественного дискурсов (С.С. 120–130). В связи с последним она пишет: «Элитарность художественного дискурса – это анализ вклада каждого писателя в развитие русского языка, выстраивание плеяд писателей, анализ художественных когний, эмоций, перцепций и наметки завтрашнего дня с позиций элитарности речи» (С. 128). В главе с несколько причудливым, на первый взгляд, названием «Междометие и мысль» автор, задаваясь вопросом о том, «могут ли быть междометия в научном тексте», сама же и отвечает: «Скорее нет, чем да». «Однако, – добавляет она, – эмоции столь же важны в любом деле, как и когнии и перцепции, почему исключать их из серьезного изложения не стоит. Смелая мысль, именно эмоциям мы, бывает, обязаны интересным наблюдениям, а то и открытиям. Недооценивать их опасно». Нельзя не согласиться с автором в том, что «междометие заостряет мысль, придает ей эмоциональность. Кроме того, текст, содержащий чуть-чуть непосредственных эмоций, интересно читать (здесь и далее выделено нами – Л.Б.), а это немало в развитии науки <...> Междометия могут украсить не только монографии, учебные пособия, статьи, но и рецензии, и отзывы ... Отдельные включенные междометия не помешают истинности мысли, снабдив ее толикой живого авторского чувства» (С. 131). Как не вспомнить в этой связи из «Записных

книжек» талантливейшего остроумца Сергея Довлатова: «Академик Телятников заснул посередине своего выступления!» Приводя интересный материал, иллюстрирующий освоение детьми концептов, в частности, концепта «динозавры», В.К. Харченко замечательно обобщает, что «детское мышление вбирает в себя процессы, обнажающие нечто оригинальное, свидетельствующее о мышлении «на шаг вперед»» (С. 135). Пишет она и о загадках как способе усовершенствовать мышление, о приметах как школе мышления, важной функции колыбельных. Говоря о художественной литературе как об «учебнике мысли, мышления», о необходимости улучшить качество и увеличить часы преподавания литературы в школе, В.К. Харченко утверждает: «Знания на вырост – миссия литературы» (С. 152). С этим трудно не согласиться! «Учебником мысли, мышления» автор считает и юмор, что абсолютно справедливо. Рассказывается в монографии и о роли пословиц, влияющих «на широту и гибкость мышления» (С. 157). Глава, обозначенная как «Переоценка личностей», содержит важные идеи о том, что пересмотр критериев оценки той или иной исторической личности с необходимостью требует нового мышления.

Монография завершается теоретическим обобщением (в котором пестрый, на первый взгляд, материал классифицируется для дальнейшего исследования) и вытекающими из теории методическими аспектами. Из методических аспектов выделим следующие стратегии, указанные автором: это «основательность знаний и умение переключать мозг» (С. 183), это важность медленного, вдумчивого чтения, а также важность ознакомления с научно-популярной литературой, в том числе и для исследователей, поскольку, как верно замечает автор, «на ассоциативном уровне мозг работает превосходно, и ученый, читая и думая «около», сможет увидеть свою тему в новом, редкостном, радостном освещении» (С. 187). Прекрасно сказано! А вот еще одна замечательная мысль методического характера: «Исследователю надо владеть обоими

приемами чтения: приемом массированного просмотра многих и многих книг, когда мысль работает цепко, осваиваясь и осматриваясь в амбивалентных слоях, и приемом сверхмедленного, сверхвнимательного чтения, когда мысль работает глубоко, взрывая слои банального, превращая изученное в псевдоизученное» (С. 187).

Завершается монография превосходным высказыванием, которое нельзя не процитировать: «...наступает время, когда надо учиться ... умению мыслить всеохватно и гибко, умению заглядывать в другие области, умению поправлять мышление и не бояться новых высот. Один шаг вперед – этого, бывает, достаточно, чтобы наша мысль заиграла новыми возможностями, новыми символами, новыми смыслами, адекватно отвечающими всегда новому, но такому реальному и такому завораживающему нас времени» (С. 205). Эту мысль надо взять на вооружение всем думающим людям!

Обобщим. Рецензируемая монография – о движении мысли «на один шаг вперед», о поиске других зон, новых регистров и новых модулов, о «соединении несоединимого», которое «выводит наше мышление на новые высоты» (СС. 57, 204). Книга обладает невероятно сильным мотивирующим и позитивным, даже целебным эффектом, как и сам ее автор, который иллюстрирует всей своей личностью и деятельностью постулаты книги в действии.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 18 сентября 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

Диана Юрьевна Газарова

SPIN-код: [3077-6858](#), AuthorID: [987925](#)
dgazarova@ysu.am

*К.ф.н., доцент,
Декан факультета русской филологии,
Ереванский государственный университет,
Ереван, Республика Армения*

ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Դ.Յու. Գազարովա

SPIN-код: [3077-6858](#), AuthorID: [987925](#)
dgazarova@ysu.am

*Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ,
Ռուս բանասիրության ֆակուլտետի ղեկավար,
Երևանի պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

FORMATION OF LINGUISTIC AND COMMUNICATION SKILLS WHEN LEARNING RUSSIAN SPELLING

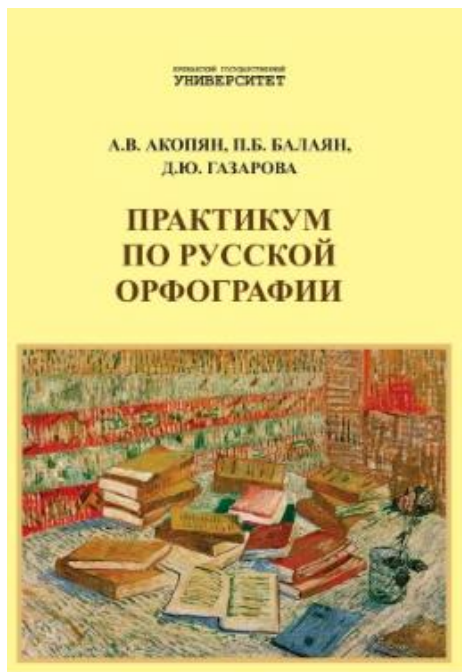
D. Gazarova

SPIN-код: [3077-6858](#), AuthorID: [987925](#)
dgazarova@ysu.am

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,
Dean of the Faculty of Russian Philology,*

*Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

Обучение орфографии – один из аспектов освоения языка, традиционно считающийся трудным. Многие лингвисты отмечают, что обучение «может быть реализовано при успешном овладении знаниями и умениями, которые формируются при изучении других сторон языка: фонетики, орфоэпии, словообразования, морфемике, лексики, грамматики» [7]. Разработанное нами с соавторами учебное пособие «Практикум по русской орфографии» написано в аспекте повышения уровня грамотности и расширения словарного запаса учащихся [1]. Пособие предназначено для практических занятий студентов-русистов вузов и всех, кто хочет повысить навыки грамотного письма.




В пособии представлен визуализированный принцип подачи материала, что дает возможность четко и лаконично преподнести необходимую информацию и позволяет учащимся воспринимать материал легко и цельно. Выбор авторами методов был обусловлен тем, что пособие предназначено прежде всего для молодежи, родившейся в конце 1990-х и позже. Это поколение, согласно теории поколений Хоува-Штрауса, называют поколением Z (или зумерами) [6]. Название поколения произошло от английского глагола zoom – увеличивать, приближать. В различных исследованиях, посвященным изучению особенностей данного поколения, отмечают, например, следующую специфическую черту поколения зумеров: зумеры воспринимают прежде всего краткую и наглядную информацию [3]. Современная молодежь – это поколение визуалов, которое не представляет своей жизни без цифровых технологий и интернета. Именно этим и обусловлен выбор методов при построении пособия: сочетание традиционного подхода с инновационным методом подачи материала в виде таблиц (инфограмм).

В пособии представлены 22 темы и 10 подтем по орфографии, 572 упражнения, 15 обобщающих упражнений, 17 словников. Пособие содержит 114 инфограмм-таблиц. После каждой инфограммы следует набор упражнений по соответствующей теме. Одним из самых эффективных способов средств обучения, формирования у учащихся устойчивых знаний является наглядность. Наглядные средства помогают связать теорию с практикой, способствуют росту эффективности обучения, именно поэтому в качестве основного наглядного средства в пособии была использована инфограмма. Материал представлен в лаконичной и удобной для усвоения форме.

СОЮЗЫ

ЧТОБЫ (союз)	ЧТО БЫ (местоимение + частица)
<i>изъяснительное значение</i>	<i>в усилительных конструкциях</i>
Она сказала, чтобы я не беспокоилась.	Что бы ни случилось, я буду рядом.
<i>значение цели, (можно заменить на для того чтобы)</i>	<i>можно переставить бы</i>
Мы сделали все, чтобы праздник запомнился. (Мы сделали все для того, чтобы праздник запомнился.)	Что бы мне почитать? (Что мне почитать бы?)

В инфограммах схематично представлены основные правила русской орфографии. Правила были собраны в соответствии с утвержденным в 1956 г. сводом «Правила русской орфографии и пунктуации», а также с учетом последующих уточнений, которые нашли отражение в труде «Правила русской орфографии. Полный академический справочник» под ред. В.В. Лопатина [5].

В тех случаях, когда написание не соответствует какому-либо правилу, т.е. не является традиционным, используется знак  – запомнить. Подобных таблиц со словами и словосочетаниями, правописание которых не регулируется правилами, в пособии 98.



В словах с суффиксом -ЁР пишется Ё

дирижёр, тренажёр, стажёр,
массажёр, монтажёр, ухажёр

НО: мажор (корень)

Основные задачи пособия – повышение уровня грамотности, а также расширение словарного запаса учащихся и актуализация слов. Этим и обусловлено то, что обширный словарный материал представлен не только в упражнениях, но и в словниках, которые направлены на развитие лингвистической и коммуникативной компетенций. В словники включены также наиболее частотные лингвистические и литературоведческие термины. Пособие содержит 17 словников, включающих 3441 слово. Словники представлены как после основных орфографических тем, представляющих особую трудность (непроверяемые безударные гласные, гласные после шипящих, приставки пре- и при-, правописание наречий и др.), так и в конце пособия: словник «Лексический минимум по специальности», содержащий 445 лингвистических и литературоведческих терминов, и словник «Заимствования XXI века», содержащий 250 слов. В словнике заимствований представлены также морфологические признаки некоторых слов, вызывающих трудности в употреблении (род, число, согласование).



ЗАИМСТВОВАНИЯ XXI ВЕКА

аватáр	б́изнес-лáнч
авиашо́у	б́изнес-лэ́ди
авториза́ция	бизнесме́н
автого́л	б́изнес-це́нтр
а́й-кью́ (<i>нескл., с.р.</i>)	блицо́прóс
а́йті́шник	блог
акка́унт	блóгер
аниме́ (<i>нескл., с.р.</i>)	блóгерский
апдéйт	блóгинг
ароматера́пия	блогосфе́ра
арт-объéкт	бóди-áрт
арт-салóн	бойфрeнд
арт-тера́пия	бóтокс
аудиофáйл	бóулинг
аутeнти́чный	брéкет
аутса́йдер	бренд
аэрофóб	брóкер
бакалавриáт	брутáльный
бакалáврский	букме́кер
банкомáт	букме́керский
ба́ннер	веб-дизáйн
барбекю́ (<i>нескл., с.р.</i>)	веб-ка́мера
барі́ста (<i>нескл., м.р.</i>)	веб-стрáни́ца
бейдж	видеоблóг

Упражнения, представленные в пособии, направлены не только на усвоение орфографических норм современного русского литературного языка, а также на развитие речи: обучаемым необходимо не только вставить пропущенные буквы, объяснить орфограмму, но и подобрать синонимы/антонимы, однокоренные слова, употребить слова в предложениях. Так как в русской орфографии отражается системность языка,

в пособии продемонстрированы системные отношения: введены по необходимости основные понятия фонетики (например, гласные и согласные, согласные по глухости/звонкости), словообразования (корень, префикс, основа слова), морфологии (исходная форма слова, склоняемые и несклоняемые существительные, спряжение глагола и т.п.).

Упражнение 45. Образуйте от глагола *клонить* невозвратные и возвратные глаголы с различными приставками, а также отглагольные существительные с суффиксом *-ени(е)*.

Упражнение 163. Выделите в каждом ряду слово, не имеющее приставки.

1. Собеседник, соблазн, сородич, съежиться. 2. Извозчик, изредка, извесь, измерить. 3. Пожить, постелить, подорожник, порог. 4. Отбежать, ответвление, открытие, отчим. 5. Надавить, надписать, надеяться, надуманный. 6. Обидеть, обыграть, объединение, объединение. 7. Вырубка, выпирать, выкупить, высотный. 8. Начало, надеть, начитаться, напарник. 9. Увидеть, уточнение, увитый, устный. 10. Прилив, приграничный, притеснять, пригча. 11. Добавить, дожждаться, дожить, дорожить. 12. Пройти, провластный, простыня, прокричать.

Подобные упражнения способствуют выработке и развитию лингвистической и коммуникативной компетенций у студентов. Разнообразие упражнений, наличие в пособии обобщающих упражнений, словники предоставят преподавателям возможность развивать у студентов языковые и речевые компетенции в комплексе, повысить практическую грамотность студентов, расширить лексику студентов, подготовить их к восприятию теоретических курсов по современному русскому языку.

Мы можем выделить несколько подвидов лингвистической компетенции, на формирование которых направлено пособие:

- орфографическая (знание орфографических правил русского языка),
- лексическая (соблюдение лексической нормы и умение правильно использовать лексический состав языка)

Упражнение 501. Перепишите предложения, выбирая нужный предлог. Допишите падежные окончания.

1. Старик добродушно посматривал ... свои кругл... очк... . Собака перебежала ... улиц... . (сквозь, через) 2. Сестра учится ... факультет... иностранных языков университета, а брат ... медицинск... институт... . (в, на) 3. ... аккуратно послан... кроватями стояла тумбочка. ... густ... лес... видна поляна. (между, среди) 4. Сергей не пришел сегодня в школу ... болезн... . Я купил очень интересные книги ... ваш... совет... . (вследствие, благодаря) 5. ... возможн... заморозк... необходимо позаботиться об охране цветущих яблонь. ... прошедш... дожд... трава ярко зазеленела. (ввиду, благодаря) 6. Прошлым летом ... Севане была очень жаркая и сухая погода, а ... Батуми... шли дожди. (в, на)

- грамматическая (владение морфологическими и синтаксическими нормами русского языка):

Упражнение 243. Напишите видовую пару данных глаголов. С выделенными глаголами составьте предложения.

Выиграть, выписать, закончить, засеять, ощипать, покусать, прочитать, **расхвалить**, приколоть, сознаться, вылить, размолоть, распороть, **оглядеться**, оттаять, осмеять, **раскаяться**, подогреть, зашить, **одолеть**, **развить**, достать, узнать, **издать**, распродать, восстать, переиздать, обусловить, развалить, рассказать, устать, **заработать**, **освоить**, **удостоить**, обусловить, подытожить, дать, удвоить, **затронуть**.

На формирование и развитие коммуникативной компетенции направлен ряд упражнений в пособии, где требуется употребить те или

иные слова/словосочетания в предложениях, конкретных речевых ситуациях, дать дифференциацию слов, разграничить разницу в их употреблении. «Именно коммуникативный мотив в обучении правописанию становится для ученика смыслообразующим, так как при умелом его формировании изучаемые учеником правила станут для него жизненно необходимыми, приобретут личностное значение, смысл: я должен писать именно так, а не иначе, чтобы верно передать содержание моих мыслей, чтобы написанное было понятно тому, кому оно предназначено. В этом случае изучаемые учеником орфографические правила становятся средством решения его собственных речевых задач, повышается сознательность деятельности, что положительно сказывается на ее результатах» [2].

Основным материалом для упражнений послужили извлечения как из классической литературы, так и из современных произведений, медийных текстов. Были использованы также данные Национального корпуса современного русского языка.

Пособие может быть использовано и при обучении иностранцев орфографии. «Многие исследователи отмечают, что при обучении мало внимания уделяют обучению русской орфографии и пунктуации, несмотря на то что правописный аспект является одним из показателей уровня овладения письменной речью» [4]. Данное пособие позволит иностранным студентам лучше овладеть письменной речью, расширит словарный запас, так как в упражнениях использована лексика, активно используемая в современном русском языке. Упражнения и диктанты, взятые из пособий и справочников по орфографии, были адаптированы с учетом восприятия студентов языкового материала.

Материалы пособия предназначены как для работы в аудитории под руководством преподавателя, так и для самостоятельной работы студентов. Пособие можно использовать на практических занятиях по

русскому языку и в школах, и в вузах для повышения практической грамотности, развития и углубления базовых орфографических знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акопян А.В., Балаян П.Б., Газарова Д.Ю.* Практикум по русской орфографии: Учебное пособие для студентов-русистов / Акопян А.В., Балаян П.Б., Газарова Д.Ю. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2022. – 396 с. – DOI: [10.46991/YSUPH/9785808425811](https://doi.org/10.46991/YSUPH/9785808425811)
2. *Борисенко И.В.* Коммуникативный аспект обучения правописанию младших школьников // Ярославский педагогический вестник, 2015, № 5. – СС. 60–65 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-aspekt-obucheniya-pravopisaniyu-mladshih-shkolnikov/viewer> (Дата обращения: 21.12.2024г.).
3. *Борисова А.С.* Актуализация педагогического подхода к профессиональному образованию в свете теории поколений (на примере молодых сотрудников сферы гостеприимства) / А.С. Борисова // Вестник РМАТ, 2023, № 2. – СС. 104–115. – EDN: [IOUAUX](https://doi.org/10.46991/IOUAUX) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-pedagogicheskogo-podhoda-k-professionalnomu-obrazovaniyu-v-svete-teorii-pokoleniy-na-primere-molodyh-sotrudnikov/viewer> (Дата обращения: 21.12.2024г.).
4. *Закарая М.О.* Актуальные проблемы орфографии и пунктуации иностранцев // Инновации в науке, 2018. – СС. 28–29 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-orfografii-i-punktuatsii-inostrantsev/viewer> (Дата обращения: 21.12.2024г.).
5. Русский орфографический словарь. Около 200 000 слов // Под ред. В.В. Лопатина, О.Е. Ивановой. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2020. – 896 с.
6. Теория поколений Штрауса и Хоу: в чем суть / Теория поколений: чем отличаются зумеры, бумеры, миллениалы, поколения X и альфа // Информация с сайта ФГБУ «Редакция «Российской газеты» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2024/03/01/teoriia-pokolenij-chem-otlichaiutsia-zumery-bumery-millennialy-pokoleniia-x-i-alfa.html> (Дата обращения: 21.12.2024г.).
7. *Фефелова Г.Г.* Лингводидактические основы обучения русской орфографии // Lingua Mobilis, 2010, № 1(20) // Под ред. А.А. Селютина. – Челябинск, 2010 – СС. 193–199 [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskie-osnovy-obucheniya-russkoy-orfografii/viewer> (Дата обращения: 21.12.2024г.).

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 22 декабря 2024 г.,
подписана к печати в номер 14 (18) / 2024 – 25.12.2024 г.*

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

Главный редактор



Саркисян И.Р. – д.п.н., профессор, профессор кафедры русского языка Государственного университета им. В.Я. Брюсова; профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ).

 [ORCID: 0000-0002-4377-1601](#)

SPIN-код: [8936-7319](#), *AuthorID:* 1056296

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 им. Меграбяна, Действительный член (академик) Международной Академии Нейронаук (МАН, РА).

 [ORCID: 0000-0001-9263-6791](#)

SPIN-код: [1465-8539](#) / *Author ID:* 1045228

Корректоры:

Акопян А.С., Арутюнян А.Ж., Мурадян К.Г.

Адрес Редакции научных изданий
Филиала Московского государственного университета
им. М.В. Ломоносова в г. Ереване:
0025 РА, г. Ереван, ул. Вардананц 17
e-mail: po@msu.am

Заказ № 21

Подписано к печати – 25.12.2024 г.
Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная № 1.
Объем – 20,25 печ. л. Тираж 250 экз.