



ISSN 1829-4820

270 МГУ
1755 2025

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

№16(20)

Журнал входит в список
периодических изданий ВАК РА

ՌՈՒՄԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ

ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Գիտամեթոդական հանդես

ПРОБЛЕМЫ

СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

MAIN ISSUES

IN MODERN RUSSIAN STUDIES

Scientific Methodological Journal

«НАУКА ЕСТЬ ЯСНОЕ ПОЗНАНИЕ ИСТИНЫ, ПРОСВЕЩЕНИЕ РАЗУМА»

М.В. ЛОМОНОСОВ, «РИТОРИКА» (1748г.)

2025

Юбилейный номер журнала выпускается в рамках празднования 270-летия основания Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, а также 10-летия основания Филиала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Ереван

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 ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Գիտամեթոդական հանդես

2015-2025

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES

Scientific Methodological Journal

270 МГУ
1755 2025

16 (20)

ԵՐԵՎԱՆ 2025

ЕРЕВАН 2025

YEREVAN 2025

*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*

«ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՈՒՐՆԵՐԸ» 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, №16 (20).
/ Глав. ред. Саркисян И.Р.; сост.: Акопян А.С. – Ереван: Изд-во МГУ, 2025. – 308 с.

ISSN 1829-4820

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



 ORCID: 0000-0002-4377-1601

 ORCID: 0000-0001-9263-6791

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

**ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԱՆՐԵՍ
«ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ»**


ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ՆԱԽԱԳԱՀՆԵՐ

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

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

ԲԱԴԻՅԱՆ 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, Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, ՌՀՀ-ի վաստակավոր պրոֆեսոր
ORCID:  0000-0002-4377-1601 – innasargsyan@gmail.com

ՊԱՏԱՄԽԱՆԱՏՈՒ ՔԱՐՏՈՒՂԱՐ


ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ Մ.Ռ. – Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, 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 – manushaksoghomonian@yandex.com

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈՒԵԳԻԱ

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

ԱՄԻՐԽԱՆԱՅԱՆ Ա.Մ. – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի արտասահմանյան գրականության ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ORCID:  0000-0003-2810-2052 – amirkhanyananahit03@aspu.am


ԲՈԳԴԱՆՈՎԱՆ 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:  0000-0003-2843-0961 – lilit.brutian@gmail.com

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


ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Վ.Հ. – Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ – 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:  0000-0002-1796-7686 – dym2005@list.ru


ԴՈԲՐՈՄԿԼՈՆՄԿԱՅԱ Տ.Գ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի լեզվաբանության, թարգմանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, ORCID:  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

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

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 – ykarasik@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. – Ռուս-Հայկական 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 վարիչ, պատմական գիտությունների դոկտոր (ՌԴ, ՀՀ), պրոֆեսոր, ORCID: [id 0000-0003-3746-9657](https://orcid.org/0000-0003-3746-9657) – hakobinna@rambler.ru

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

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


ՄԻՂՈՍԼԱՎՍԿԻ 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

ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ 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: [id 0000-0001-9998-1395](https://orcid.org/0000-0001-9998-1395) – armenmikaelyan1957@gmail.com


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

ՄՈՎԼԵՑՈՎԱ 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: [id 0000-0002-2062-4756](https://orcid.org/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:  0000-0002-2393-1399 –

plungian@gmail.com

ՄԱՐԳՍՅԱՆ Ա.Գ. – Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի դոցենտ, ՀՌՀ վաստակավոր պրոֆեսոր, Ռուսագետների հայկական ասոցիացիայի գործադիր քարտուղար, Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ORCID:  0009-0004-7866-8745 – arshak.sargsyan@rau.am

ՏՍՏԿԱԼՈՆ Ն.Ի. – Ռուս-Հայկական համալսարանի Բանասիրության և միջմշակութային հաղորդակցության ինստիտուտի տնօրեն, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – ninatatkalo@mail.ru

ՏԵՐ-ՄԻՆԱՍՍՈՎԱ 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. – ՄՄՊՀ հակադրական լեզվաբանության ամբիոնի վարիչ, Բանասիրական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ (Մոսկվա) –

aa.osipova@mpgu.edu

ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ԽՄԲԱԳԻՐ

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Ս. – Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս, ՊետրոսՄեծի անվ. Սանկտ Պետերբուրգի պոլիտեխնիկական համալսարանի ավագ դասախոս, Մեհրաբյանի անվ. բժշկական համալսարանի դոցենտ, Նյարդաբանության միջազգային ակադեմիայի (ՆՄԱ, ՀՀ) իսկական անդամ (Ակադեմիկոս): ORCID:  0000-0001-9263-6791 – AAS-1979@yandex.ru,

armen.hakobyan@rau.am

ՍՐԲԱԳՐԻՉՆԵՐ՝

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Ս. (ռուսերեն), ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Հ.Ժ. (հայերեն),
ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ 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 и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ), Заслуженный профессор РАУ, ORCID:  0000-0002-4377-1601 – innasargsyan@gmail.com


ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ


СОГОМОНЯН М.Р. – Кандидат филологических наук, доцент; преподаватель кафедры арменоведения государственного университета имени В. Брюсова, преподаватель кафедры армянского языка и литературы лица имени А.А. Ерицяна при Филиале Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в Ереване – manushaksoghomonyan@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, доцент, ORCID:  0000-0003-2810-2052 – amirkhanyananahit03@aspu.am

АРУТЮНЯН А.Ж. – Зав. кафедрой 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 – dgararova@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, доцент – 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


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, доцент – karinahov@yahoo.com


ОСИПОВА А.А. – Зав. кафедрой контрастивной лингвистики, доцент МПГУ, 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 «Тульский 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); ст. преподаватель Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Вели-

кого (СПбПУ); 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 at the Department of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU), Honored Professor of the RAU, ORCID:  0000-0002-4377-1601 – innasargsyan@gmail.com

RESPONSIBLE SECRETARY

SOGHOMONYAN M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor; 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), Associate Professor – 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. – Head 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. – Associate Professor of the Department of Russian Language for Humanities Faculties, Yerevan State University, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor – 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


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. – Head of the Department of Contrastive Linguistics, Associate Professor at Moscow Pedagogical State 1 University, Doctor of Philology, Associate Professor (Moscow) – 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 – ninatatkalo@mail.ru


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

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), Senior Lecturer at the Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU); 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	21
Contents	23

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Անտոնյան Գ.Ա. Կոմմունիկեմաների հնչերանգային կառույցները՝ որպես զգացմունքներ արտահայտելու միջոց.....	25
Ղազարյան Ֆ.Գ., Հակոբյան Կ.Ս. «Քաղաքավարության» հասկացությունը ռուս լեզվամշակութաբանության մեջ.....	34
Թունյան Ս.Ա., Հովհաննիսյան Թ.Ա. Ռուսաց լեզվի շարահյուսության «փլուզումը» առցանց հաղորդակցության մեջ.....	53

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Արշակյան Է.Ս. Ռուս գրականության դասավանդման շրջանակներում սիմվոլիստական ստեղծագործության վերլուծության մոդել (Զ.Ն. Գիպպիուսի «Դերձակը» բանաստեղծության օրինակով).....	71
Քոչարյան Մ.Ա. Նյութերի ընտրությունն և հարմարեցումը ռուսերենի որպես օտար լեզվի խնդրային ուսուցման մեջ միջառարկայական երկխոսության համատեքստում	82
Մելիկյան Զ.Ա. Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ և աուդիովիզուալ մեթոդներ ռուսերենի դասավանդման մեջ.....	113
Սարգսյան Ի.Ռ. Քեյս ուսուցում՝ որպես ՌՕԼ-ի դասերին մասնագիտական րավիճակների մոդելավորման միջոց	120
Խիզանցյան Ա.Մ. Պատմական և լեզվաբանական առարկաների նշանակությունը ուսումնական գործընթացում ռուսաց լեզվի ուսուցման ժամանակ.....	133
Շահինյան Ե.Յու. ՌՕԼ-ի դասավանդման պասիվ մեթոդների փոխակերպումը ինտերակտիվի	148

ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՏԻՊԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Բազիկյան Լ.Ա. Անդրադարձ կառույցների շարահյուսական և իմաստաբանական վերլուծությունը անգլերենում (հայերենի զուգադրությամբ).....	158
---	-----

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Գոնչար-Խանջյան Ն.Կ., Օբուխովա Ե.Ա. Փոփոխականության գոյաբանությունն ու նարատիվ ինքնաճանաչման ձևերը Վիկտոր Պելեվինի «Գայլակերպի սուրբ գրք»-ի գեղարվեստական համակարգում.....	178
Զուրաբյան Ա.Ս., Հովհաննիսյան Կ.Հ. Գրական զուգահեռներ (Լ.Ն. Տոլստոյի «Պատերազմ և խաղաղություն» և Վ.Ս. Գրոսմանի «Կյանք և ճակատագիր» ստեղծագործությունների օրինակով).....	201

ՄԵՐ ՀՅՈՒՐՆ Է

Հակոբյան Ն.Ռ. Կնոջ ինքնության ներկայացումը Էլիզաբեթ Գիլբերթի «City of Girls» վեպում. գործաբանական տեսանկյուն.....	215
Գյուրջիսյան Ա.Դ. Դարձվածային միավորների թարգմանության ուսուցման առանձնահատկությունները ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացում	234
Նուրիջանյան Լ.Ս. Հաստատականության եղանակավորումը Զորջ Օրուելի «Animal Farm» վեպում.....	254
Պողոսյան Ն.Վ. Առցանց հարթակների և գործիքների կիրառումը մասնագիտական անգլերենի ուսուցման գործընթացում	276

ԼՐԱՏՎԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ

Մելիքսեթյան Լ.Ս. Գրական և մշակութային դարավոր ուղղության ավանդույթների հետ.....	290
Մելիքսեթյան Լ.Ս. Տեքստի կյանքը և կյանքի տեքստը (Ն. Գոնչարի «Հիշողության լույսի ներքո» գրքի մասին).....	298
Թադևոսյան Ա.Ա. Ն.Ա. Գոնչարի «Հիշողության լույսի ներքո»-ն՝ որպես կյանքի և գրականության ձև.....	303

ОГЛАВЛЕНИЕ

Բովանդակություն.....	19
Оглавление	21
Contents.....	23

ЛИНГВИСТИКА

Антонян Г.А. Интонационные конструкции коммуникем как способ выражения эмоций	25
Казарян Ф.Г., Акопян К.С. Категория вежливости в русской лингвокультуре	34
Тунян С.А., Оганисян Т.А. «Обрушение» синтаксиса русского языка в интернет-коммуникации	53

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Аршакиан Э.С. Модель анализа символистского произведения в рамках преподавания русской литературы (на примере стихотворения З.Н. Гиппиус «Швея»).....	71
Кочарян М.А. Отбор и адаптация материалов в процессе проблемного обучения РКИ в рамках междисциплинарного диалога.....	82
Мелкикян З.А. Информационно-коммуникационные технологии и аудиовизуальный метод в обучении русскому языку	113
Саркисян И.Р. Кейс-обучение как средство моделирования профессиональных ситуаций на занятиях РКИ	120
Хизанцян А.М. Значение историко-лингвистических дисциплин в образовательном процессе при обучении русскому языку.....	133
Шагинян Е.Ю. Трансформация пассивных методов обучения РКИ в интерактивные.....	148

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

Базикиян Л.А. Синтаксико-семантический анализ возвратных конструкций в английском языке (в сопоставлении с армянским).....	158
---	-----

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Гончар-Ханджян Н.К., Обухова Е.А. Онтология изменчивости и формы нарративного самопознания в художественной системе романа Виктора Пелевина «Священная книга оборотня»	178
Зурабян А.С., Оганесян К.А. Мифология войны: литературные параллели (на примере произведений Л.Н. Толстого «Война и мир» и В.С. Гроссмана «Жизнь и судьба»)	201

ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

Акопян Н.Р. Представление женской идентичности в романе Элизабет Гилберт «City of Girls»: прагматический аспект	215
Гюрджинян А.Д. Особенности обучения переводу фразеологических единиц в специализированном курсе французского языка	234
Нуридджанян Л.С. Модальность уверенности в произведении Джорджа Оруэлла «Animal Farm»	254
Погосян Н.В. Использование онлайн-платформ и инструментов в процессе обучения английскому языку для специальных целей	276

ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЛОК

Амирханян А.М. В русле вековых литературно-культурных традиций	290
Меликсетян Л.С. Жизнь текста и текст жизни (о книге Наталии Гончар «При свете памяти»)	298
Татевосян А.А. «При свете памяти» Н.А. Гончар как форма жизни и литературы	303

CONTENTS

Բովանդակություն	19
Оглавление	21
Contents	23

LINGUISTICS

Antonyan G. Intonational Constructions of Communicemas as Means of Expressing Emotions	25
Ghazaryan F., Hakobyan K. Category of Politeness in Russian Linguoculture	34
Tunyan S., Hovhannisyan T. The «Collapse» of the Syntax of the Russian Language in Internet Communication	53

TEACHING METHODOLOGY

Arshakyan E. A Model for Analyzing a Symbolist Work in the Context of Teaching Russian Literature (Based on Zinaida Gippius's Poem «The Seamstress»)	71
Kocharyan M. Selection and Adaptation of Materials in the Process of Problem-Based Teaching of Russian as Foreign Language Within the Framework of Interdisciplinary Dialogue	82
Melkikyan Z. Information and Communication Technologies and the Audiovisual Method in Teaching Russian as a Foreign Language	113
Sargsyan I. Case-Based Learning as a Means of Modeling Professional Situations in Russian as a Foreign Language Classes	120
Khizantsyan A. The Importance of Historical and Linguistic Disciplines in the Educational Process of Teaching Russian	133
Shahinyan Yu. Transformation of Passive Methods of Teaching RFL into Interactive	148

COMPETITIVE TYPOLOGY

Bazikyan L. Syntactic and Semantic Analysis of Reflexive Constructions in English (with Special Reference to Armenian)	158
--	-----

LITERATURE STUDIES

Gonchar-Khanjyan N., Obukhova E. Ontology of Change and Forms of Narrative Self-Knowledge in the Artistic System of Viktor Pelevin's «The Sacred Book of the Werewolf»	178
Zurabyan A., Oganessian K. The Mythology of War: Literary Parallels (Using the Example of Works L.N. Tolstoy's «War and Peace» and V.S. Grossman's «Life and Destiny»)	201

OUR GUESTS

Hakobyan N. The Representation of Women's Identity in Elizabeth Gilbert's «City of Girls»: Pragmatic Perspective	215
Gyurjinyan A. Specific Features of Teaching the Translation of Phraseological Units in a Specialized French Language Course	234
Nurijanyan L. Modality of Confidence in George Orwell's «Animal Farm»	254
Poghosyan N. Use of Online Platforms and Tools Within Esp Instruction	276

INFO SECTION

Amirkhanyan A. In the Course of Centuries – Old Literary and Cultural Traditions	290
Meliksetyan L. The Life of the Text and the Text of Life (About N. Gonchar's Book «In the Light of Memory»)	298
Tatevosyan A. «In the Light of Memory» by N. Gonchar as a Form of Life and Literature	303

ЛИНГВИСТИКА

ИНТОНАЦИОННЫЕ КОНСТРУКЦИИ КОММУНИКЕМ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ

Гоар Арменовна Антонян

gohar.antonyan.98@mail.ru

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

АННОТАЦИЯ

При коммуникативно-направленном обучении русскому языку особое внимание стало уделяться суперсегментным единицам. Статья посвящена актуальной проблеме изучения роли интонации при обучении коммуникемам в армянской аудитории. Основное содержание исследования составляет анализ видов интонационных конструкций коммуникем. Установлено, что значение коммуникем может целиком зависеть от интонации, выражать как положительные, так и отрицательные эмоции, иметь большой диапазон эмоциональной окрашенности.

Ключевые слова: коммуникема, интонация, интонационная конструкция, синтаксис, РКИ.

В связи с развитием и распространением коммуникативно-направленного подхода к обучению иностранным языкам (в том числе РКИ) особое внимание стало уделяться суперсегментным единицам:

ударению, ритму, интонации. В рамках данного исследования обратимся к изучению особенностей обучения интонации в армянской аудитории, так как интонация является необходимым условием и одним из основополагающих аспектов осуществления коммуникации. Рассмотрим понятия «интонация», «интонационная конструкция» (ИК) и их отношения между собой.

«Интонация (от лат. *intono* – громко произносить) – это изменение основного тона, интенсивности и длительности звучащего предложения, которое способствует членению потока речи на отдельные отрезки – синтагмы, и имеющие кроме синтаксического значения также эмоциональное значение» [3]. В качестве составляющих интонации выступают: 1) мелодика речи, 2) ритм речи, 3) интенсивность речи, 4) темп речи, 5) тембр речи, 6) фразовое и логическое ударение. Понятие интонации тесно взаимосвязано с синтаксическим строем предложения, лексическим составом, прагматической функцией высказывания. Смысловая структура высказывания устанавливает взаимодействие синтаксических и интонационных конструкций (ИК). Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, **«Интонационная конструкция**. Единица обучения интонации, демонстрирующая изменения основного тона голоса, которая служит для различения модального, коммуникативного и синтаксического типов предложений. Значения, заложенные в ИК, можно разделить на эмоциональные или экспрессивные (радость, печаль, гнев и т.д.) и синтаксические (логические). К синтаксическим значениям интонации относятся: целостность высказывания (завершенность и незавершенность), коммуникативная установка (сообщение, вопрос, побуждение); коммуникативное задание (данное, новое)» [1: 87]. Т.е. интонация – общее понятие, ИК – конкретная единица интонации.

Интонация во время диалогичной речи сложна для восприятия и репродукции при обучении иностранному языку. Изучение и учет полифункциональности интонации, на наш взгляд, облегчает процесс обучения РКИ. Ю.М. Маликова обращает внимание на 3 основные функции: семантическую, стилистическую, синтаксическую [4: 101]. Б.А. Ускова, Ю.Р. Ганеева, С.Н. Лесина выделяют следующие функции: коммуникативная, модальная, стилистическая, смысловоразличительная, экспрессивная [5]. Отметим, что данный ряд может быть продолжен, также выделяется эвфоническая функция и т.д. Исходя из целей исследования особое внимание уделено смысловоразличительной и экспрессивной функциям.

Не подвергается сомнению факт, что в случае коммуникем значение и эмоциональная окрашенность могут целиком зависеть от интонации. Коммуникема *Давай!* может обозначать согласие, прощание, побуждение к действию, использоваться в значении глагола «давать» — пример: «*Давай сюда дневник!*»

Вышеизложенное позволяет заключить, что обучение интонации коммуникем в армянской аудитории является одним из важнейших элементов в разработке системы обучения данных единиц. Рассмотрим связь ИК и эмоциональной окрашенности коммуникем.

В качестве материала были рассмотрены 595 коммуникем ресурса *Прагматикон* [6], который может быть эффективно использован при обучении русскому языку, поскольку современная система обучения иностранным языкам подразумевает необходимость уделить большое внимание слуховому, визуальному, кинестетическому аспектам речи. Данные факторы учтены при создании ресурса, что делает его особенно эффективным при обучении коммуникемам. Большая часть коммуникем имеет вариации, например, выражение *Бог с ним* имеет варианты *Да Бог с ним; Бог уж с ним; Да Бог уж с ним*. В процессе исследования не учитывались этикетные и контактоустанавливающие коммуникемы,

так как зафиксирована их принадлежность к определенному типу ИК, а также в рамках исследования особое внимание уделялось коммуникерам как эмотивным репрезентаторам. Эмоциональная окрашенность вышеперечисленных единиц тесно взаимосвязана с контекстом и представляет огромное множество вариантов.

Как известно, в русском языке существует 7 типов ИК. Однако при описании ИК коммуникерам уделяется недостаточное внимание. Приведем примеры некоторых ИК, которые наиболее часто встречаются в коммуникерах.

Ко второй интонационной конструкции относятся:

- этикетные выражения

а) приветствия, прощания:

Здравствуйте, Елена Васильевна!

Привет, Павел!

б) при выражении форм вежливости:

Простите меня, я забыл книгу.

Скажите, пожалуйста, где музей?

Разрешите мне представиться.

- при выражении волеизъявления:

Садитесь! Не задерживайтесь!

Молчать!

Дайте мне воды! Воды!

К пятой интонационной конструкции относятся:

- ИК-5 может употребляться в предложениях, состоящих из одного многосложного слова (только тогда, когда ударение не падает на первый слог):

Великолепно! Отвратительно! Замечательно!

- выражении волеизъявления для усиления значения желания, сожаления:

Если бы я знал! [3]

В рамках исследования была изучена частотность употребления видов ИК коммуникем. Результаты исследования представлены в Таблице 1.

Таблица 1



Для ИК-1 характерна интонация завершенного высказывания, т.е. используется при передаче нейтральной информации, которая не вызывает эмоциональной реакции у аудитории. Изученные нами коммуникемы не принадлежат ИК-1 и ИК-6. Однако следует отметить, что к ИК-1 могут относиться коммуникемы утверждения/отрицания. Пример:

- *Вы выходите на следующей остановке?*
- *Нет, не выхожу.*

Согласно данным, в случае коммуникем чаще всего используется ИК-2 (93,94%). Пример: *Это ничего*. При этом высказывания могут выражать различные эмоции и иметь большой диапазон эмоциональной

окрашенности, например: отрицание, сомнение, подтверждение (уверенное), отказ, удивление, принятие, незнание, согласие, энтузиазм, негативная оценка, безразличие, положительная оценка и т.д. Эмоциональная окраска ИК-2 нацелена на выделение определенного смыслового компонента выражения.

ИК-3 насчитывает 14 выражений (2,35%) и используется для выражения удивления, принятия, безразличия, смирения, негативной оценки, отказа, отказа отвечать, недоверия, непреклонности, подтверждения, отсутствия удивления, отрицания, очевидности, ожидания, незавершённости. Пример: *Какой стыд!* ИК-3 считается особенностью русской интонации и вызывает затруднения у представителей многих языков. Главную трудность вызывает повышение тона в пределах одного слога, а не целого слова, и следующее сразу затем понижение. Данная ИК часто используется в вопросительных коммуникемах, например: *Вот как? Ну и что? Ты издеваешься? Что с того? Шутить?* и т.д. Однако следует отметить, что особого внимания заслуживают такие выражения, как *Что правда то правда; Делай что хочешь*. Данные фразы сочетают две ИК.

ИК-4 включает 10 выражений (1,68%) показывает удивление, принятие, запрет, вопрос о причине, оценку, негативную оценку, вопрос (о неуслышанном), положительную оценку, подтверждение, очевидность. Пример: *Что ты сказал?*

ИК-5 насчитывает 9 выражений (1,51%) и показывает отрицание, очевидность, безразличие (нейтр.), запрет, удивление, принятие, недоверие, оценку, негативную оценку, отказ, нежелание, согласие. Пример: *О чем речь*. В отличие от других, интонационная конструкция ИК-5 имеет 2 центра. ИК-5 имеет широкую сферу применения и может употребляться при повествовании, волеизъявлении, вопросе, но обязатель-

но служит средством высокой степени проявления признака или усиления оценки. ИК-5, ИК-7 связаны с передачей сильных эмоций (позитивных, негативных) [2: 411].

К ИК-7 относятся 3 выражения (0,5%), которые выражают отрицание, оценку, негативную оценку, разочарование, отказ, отказ отвечать, нежелание, сомнение. Пример: *Дай-то бог*.

Опираясь на проведенное исследование, мы пришли к следующим выводам:

В случае коммуникем используются те ИК, которые наиболее часто служат для выражения определенных эмоциональных отношений. Следует отметить, что различные ИК могут служить для выражения одних и тех же эмоций. С другой стороны, одни и те же коммуникемы могут иметь разные или противоположные значения в зависимости от интонации.

При обучении коммуникемам необходимо уделить особое внимание обучению интонации, что способствует формированию коммуникативных навыков учащихся, их способности передавать и различать эмоциональные оттенки значений в процессе коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Барабаш В.В., Десюк М.В. Эмоциональная природа интонационного взаимодействия с аудиторией на радиовещании // Неофилология. 2023. – Т. 9, № 2. – СС. 405–415.
3. Гобзова И. Практические упражнения по фонетике русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clc.li/PrksR> (Дата обращения: 23.11.2025 г.).
4. Маликова Ю.М. Интонационные конструкции вопросительных предложений // Вестник Югорского государственного университета, 2016, Вып. 1 (40). – СС. 101–104.
5. Ускова Б.А., Ганеева Ю.Р., Лесина С.Н. Фразовая интонация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clc.li/RZnHk> (Дата обращения: 23.11.2025 г.).

6. 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.ruscorpora.ru/> (Date of access: Nov 11, 2025).

ԿՈՄՄՈՒՆԻԿԵՄԱՆԵՐԻ ՀՆՁԵՐԱՆԳԱՅԻՆ ԿԱՌՈՒՅՑՆԵՐԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԶԳԱՅՄՈՒՆՔՆԵՐ ԱՐՏԱՀԱՅՏԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑ

Գ.Ա. Անտոնյան

gohar.antonyan.98@mail.ru

*Ռուսաց լեզվի դասախոս,
Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի
Ֆինանսատնտեսագիտական քոլեջ,
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության
և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ռուսաց լեզվի հաղորդակցական դասավանդման մեջ հատուկ ուշադրություն սկսեց դարձվել գերհատվածային միավորներին: Հոդվածը նվիրված է հայ լսարանին կոմմունիկեմաներ սովորեցնելու գործում հնչերանգի դերի ուսումնասիրության արդիական խնդրին: Ուսումնասիրության հիմնական բովանդակությունը կոմմունիկեմաների հնչերանգային կառույցների տեսակների վերլուծությունն է: Հաստատված է, որ կոմմունիկամաների իմաստը կարող է ամբողջությամբ կախված լինել հնչերանգից, արտահայտել ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական հույզեր, ունենալ հուզական գունագարդման լայն տիրույթ:

Բանալի բառեր՝ կոմմունիկեմա, հնչերանգ, հնչերանգային կառույց, շարահյուսություն, ՌՕԼ:

INTONATIONAL CONSTRUCTIONS OF COMMUNICEMAS AS MEANS OF EXPRESSING EMOTIONS

G. Antonyan

gohar.antonyan.98@mail.ru

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

ABSTRACT

In communication-oriented Russian language teaching, special attention has been paid to supersegmental units. The article is devoted to the current problem of studying the role of intonation in teaching communicemas to the Armenian audience. The main content of the study is the analysis of types of intonation constructions of communicemas. It has been established that the meaning of communicemas can depend entirely on intonation, express both positive and negative emotions, have a wide range of emotional coloring.

Keywords: communicema, intonation, intonation construction, syntax, RFL.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 16 августа 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*


КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Флора Гагиковна Казарян

flora.ghazaryan01@gmail.com

*Аспирант кафедры русского языка и профессиональной коммуникации,
Российско-Армянский (Славянский) университет,
Ереван, Республика Армения*

Карен Суренович Акопян

 **ORCID: [0000-0002-4933-2933](https://orcid.org/0000-0002-4933-2933)**

SPIN-код: [8448-6514](#), AuthorID: 915034

karen.hakobyan@rau.am

*К.ф.н., доцент,
Зав. кафедрой русского языка и профессиональной коммуникации,
Российско-Армянский (Славянский) университет,
Ереван, Республика Армения;
Доцент кафедры русского языка №5 Института русского языка,
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
Москва, Россия*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются лингвокультурные и прагмалингвистические аспекты категории вежливости в русском языке. Вежливость исследуется как социальная норма и система коммуникативных стратегий. Анализируются типы вежливости в русской лингвокультуре.

Ключевые слова: вежливость, речевой этикет, лингвокультурология, стратегии сближения, стратегии дистанцирования, культура речи.

Вежливость – явление сложное и многогранное, представляющее собой неотъемлемую часть нашей повседневной жизни и пронизывающее все человеческое взаимодействие. Вежливость как предмет лингвистического исследования обычно связана с такими понятиями, как речевой этикет и культура речи. Данные категории зачастую становятся объектами научных исследований.

По мнению В.А. Кондрашова, вежливость может рассматриваться как моральная категория. Исследователь считает, что вежливость – это моральное качество личности человека, которое характеризует его поступки, поведение, а также отношение к окружающим с точки зрения гуманистических ценностей, признание человека высшей ценностью для других людей [6: 32].

Аналогичное определение предлагает также российский лингвист В.И. Карасик, однако он делает некоторые уточнения. Так, исследователь сравнивает две схожие категории – «уважение» и «вежливость» – и приходит к выводу, что уважение – это «то, *что*», а вежливость – «то, *как*», тем самым подчеркивая, что проявление вежливости имеет более внешний характер, нежели проявление уважения [3: 114].

Т.В. Ларина рассматривает вежливость как систему стратегий, которые направлены на достижение гармоничного, бесконфликтного общения и соответствуют ожиданиям партнера по коммуникации [8: 86].

Вежливость может называться центральной коммуникативной категорией, так как выполняет несколько соответствующих функций:

- 1) является регулятором поведения людей;
- 2) предопределяет выбор единиц вербальной и невербальной коммуникации.

Также следует отметить, что вежливость может рассматриваться как универсальная коммуникативная категория, которая представляет

собой систему национально-специфических стратегий поведения, направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соответствующим ожиданиям партнера.

Помимо этого, необходимо отметить, что, хоть категория вежливости и носит универсальный характер, конкретная ее реализация обычно имеет национальную специфику. Свидетельством этому служит тот факт, что стратегии вежливости, характерные для одной коммуникативной культуры, не всегда и не в полном объеме используются в другой.

Вежливость может рассматриваться как сложное социально-культурное явление, которое связано с:

- основными принципами социокультурной организации общества;
- межличностными отношениями, которые существуют между членами общества;
- коммуникативным сознанием членов данного общества.

С точки зрения социальной нормы в систему понятия «вежливость» входят такие компоненты, как уважение, почет и почтительность, такт и тактичность, культура поведения и культурность, воздействие которых на процесс коммуникации регулируется правилами приличия. При этом такие компоненты, как уважение и культура поведения, принадлежат к содержательной, внутренней стороне феномена, а почет, такт и правила приличия являются процессуальными, или внешними, проявлениями вежливости [11: 60].

Рассматривая вежливость как социальную норму, мы можем привести несколько наиболее подходящих определений данного понятия. Всего выделяют четыре основных подхода:

1. Первый подход. Вежливость – это поведение, направленное на избежание конфликтов, а также на обеспечение успешной коммуникации между собеседниками. Данное определение исходит из понимания вежливости как некоего набора тактик, направленных на выстраивание

качественных, крепких и гармоничных взаимоотношений между людьми, следовательно, оно служит выражению одной из основных целей вежливости в целом – улучшению процесса коммуникации [16: 89].

2. Второй подход. Вежливость – это соответствующее социальным нормам поведение, которое укладывается в рамки так называемого установленной «устной договорённости» (в оригинале – «*conversational contract*»). Так, установленная «устная договорённость» имплицитно определяет нормы, которые связаны с ожиданиями участников коммуникативной или поведенческой ситуации. Данное определение было предложено Б. Фрейзером в его научной статье под названием «Взгляды на вежливость» (в оригинале – «*Perspectives on politeness*»). В рамках данного подхода важно отметить, что некоторые нормы являются стабильными, поскольку имеют социальный характер, а другие могут определяться только в процессе взаимодействия (следовательно, нестабильны). В целом данное определение указывает на нормативную и конвенциональную природу феномена вежливости [15: 233].

3. Третий подход. Вежливость – это внимание к чувствам других. Это означает, что в процессе взаимодействия людям необходимо заботиться о социальном статусе своего собеседника, о социальных отношениях, выбирая и устанавливая при этом подходящую, удобную и комфортную для всех участников дистанцию, а также помнить о социальных нормах [16: 89].

4. Четвертый подход. Вежливость – это оценка слушающим поведения говорящего как вежливого. Данное определение появилось приблизительно в 90-х годах XX века. В рамках данного подхода подразумевается, что ключевым и решающим фактором для выбора и употребления форм вежливости в процессе коммуникации выступает не поведение говорящего, его намерения, а их оценка со стороны слушающего. С точки зрения прагматической лингвистики, это называется «перлокутивным

эффектом». Так, при его достижении целесообразно говорить об успешности социального взаимодействия (при отсутствии, соответственно, – о неудаче) [2].

В рамках данного исследования важным понятием выступает также «коммуникативная стратегия». Под ней принято понимать соотношение коммуникативных действий с целью коммуникации. На речевом уровне коммуникативная стратегия является соотношением речевых действий с целью коммуникации и конвенциональными языковыми средствами, с помощью которых она реализуется. Следовательно, можно заключить, что речевая (вербальная / коммуникационная) вежливость подразумевает под собой особую систему коммуникативных стратегий и обслуживающих их конвенциональных языковых средств [5: 90].

Собственно говоря, взгляд на вежливость как на систему коммуникативных стратегий в первую очередь связан с Принципом Кооперации (*Cooperative Principle*) Г.П. Грайса, который был им предложен в статье «*Logic and Conversation*» («Логика и речевое общение») [1: 217–237]. Он фактически сформулировал принципы прагматического подхода и отчасти определил дальнейшее развитие лингвистической прагматики.

Грайс пишет, что диалог обычно представляет собой совместную деятельность его участников. Он исходит из того, что все участники коммуникации являются рациональными индивидуумами, которые в равной степени заинтересованы в эффективной передаче информации в процессе диалога. В соответствии с этим они следуют некоторому общему принципу, который Грайс называет Принципом Кооперации и объясняет его следующим образом: «Твой коммуникативный вклад на данном шаге диалога должен быть таким, какого требует совместно принятая цель (направление) диалога» [1: 222]. Другими словами, Принцип Кооперации призывает говорить то, что ты должен сказать, тогда,

когда это нужно сказать, и в такой манере, в которой этого требует социальная ситуация.

Наиболее полно теория вежливости с позиции коммуникативных стратегий разработана в концепции британского лингвиста Дж. Лича. В работе «*Principles of Pragmatics*» («Принципы прагматики») Дж. Лич дополняет постулаты речевого общения Г.П. Грайса и вводит в научный обиход конкурирующий Принцип Вежливости («*Politeness Principle*»), который является одним из основных прагматических факторов, регулирующих отношения между участниками коммуникативного акта и имеет приоритетное значение в повседневной коммуникации [17]. Если Г.П. Грайс, используя логический подход к языку, исходит прежде всего из истинности высказывания и поэтому больше сосредоточен на пропозиции, то Дж. Лич предлагает более широкую, социально-психологическую трактовку принципа вежливости и тем самым делает решающий скачок от семантического к прагматическому взгляду на вежливость. Суть Принципа Вежливости как прагматического явления сводится к тому, что, направляя свои высказывания на достижение определенных целей, говорящий должен оформить их так, как если бы он (говорящий) исходил из интересов собеседника (слушающего). Выделяя Принцип Вежливости, Дж. Лич, прежде всего, исходит из моральных и этических требований к коммуникантам. Как и у Г.П. Грайса, этот принцип должен соблюдаться обоими коммуникантами. Здесь существенно деление на себя («*self*») и других («*others*»), так как предполагается, что, следуя этому принципу, говорящий исходит из интересов слушающего [17: 80].

В рамках данного исследования в качестве основного определения вежливости рассматривается определение, предложенное Е.А. Казанцевой: «Вежливость – это лингвистический инструмент демонстрации уважения к другим людям» [4]. Данное определение выбрано в свя-

зи с его универсальностью, а также одновременным отражением лингвистической (коммуникационной) и социальной стороны явления вежливости.

Таким образом, принимая решение о выборе вежливого поведения в обществе с целью соблюдения социальных норм, норм морали, этики и т.д., человек также прибегает к использованию вежливости как системы коммуникативных стратегий, поскольку социальные и общественные нормы вежливости в большинстве случаев подразумевают также соблюдение коммуникативных норм вежливости (то есть вежливого общения с окружающими).

В рамках существующих на сегодняшний день научных исследований, посвященных анализу категории вежливости, особое место уделяется рассмотрению ее типов. В данном ключе фундаментальной научной работой можно назвать книгу под авторством американских социолингвистов П. Браун и С. Левинсона под названием «Вежливость: некоторые универсалии в употреблении языка» (в оригинале – «*Politeness: Some Universals in Language Usage*»), опубликованную в 1987 году [14].

Их исследование стало отправной точкой. Благодаря ему все современные ученые, исследующие данную проблему, разделяют вежливость на два ключевых типа:

1. Позитивную («положительную») вежливость;
2. Негативную («отрицательную») вежливость.

Рассмотрим особенности каждого из данных типов в таблице, где основными критериями анализа будут являться:

- сущность и основание типа;
- функция и направленность типа.

Полученные результаты приведены в *Табл. 1*:

Таблица 1

Сравнительный анализ типов вежливости

Тип / Критерий сравнения	Позитивная вежливость	Негативная вежливость
Сущность	Вежливость сближения	Вежливость дистанцирования ¹
Функции и на- правленность	1. Поддержка самооценки собеседника. 2. Языковое выражение солидарности. 3. Включение собеседника и других лиц в одну группу с говорящим.	1. Обозначение права на сохранение личных границ. 2. Самоограничения говорящих. 3. Стремление избежать конфликтов.

Таким образом, можно заключить, что позитивная вежливость основана на сближении участников коммуникации. Она связана с языковым выражением солидарности, включением собеседника и других лиц в одну группу с говорящим, а также используется для поддержки самооценки собеседника [13].

Негативная же вежливость строится на дистанцировании членов коммуникационного процесса друг от друга. Она напрямую связана с самоограничениями говорящих, стремлением избежать конфликтов, а

¹ Терминологическое сочетание «вежливость дистанцирования» заимствовано нами в работе [8: 5].

также с обозначением права говорящего сохранять свои личные границы [13].

Приведем схему данных систем (См.: Рис. 1):



Рисунок 1. Виды и стратегии вежливого общения

Позитивная вежливость охватывает особые стратегии, которые указывают на то, что желания говорящего, по крайней мере, частично совпадают с желаниями слушающего.

Основным средством реализации позитивной вежливости служит подчеркивание факта вхождения говорящего и слушающего в одну группу, что может проявляться в:

- 1) «ты»-общении, если в языке есть оппозиция «ты»/«вы»-общения;
- 2) в неофициальных обращениях;
- 3) использовании жаргона или сленга;
- 4) кодовых переключений;
- 5) эллипсиса [14].

Выражение стратегии сближения может осуществляться с помощью:

- 1) приветствия;
- 2) прощания;
- 3) благодарности;

- 4) приглашения;
- 5) оценки;
- 6) комплимента;
- 7) извинения и т.д. [14].

Негативная вежливость, главная цель которой – демонстрация уважения личной автономии адресата, связана прежде всего со стратегией дистанцирования, реализуемой посредством директивных речевых актов, в которых говорящий оказывает некое коммуникативное давление на собеседника. Так, негативная вежливость включает в себя такие стратегии, которые показывают, что будет сохранена неограниченная свобода действий собеседника и что говорящий не против этого.

Обращение на «вы» в русской лингвокультуре отличает литературный язык от просторечия. Исследователи обеспокоены тем, что число носителей русского просторечия, в среде которых принято обращение на «ты», растёт [7: 150]. Русскими такое обращение на «ты» (особенно в городской среде) расценивается по меньшей мере как панибратство, излишняя фамильярность [10: 291–292]. В русской лингвокультуре оно практикуется при общении со знакомыми, близкими людьми и в личных отношениях (с Богом, перед которым нет тайн, тоже говорят на «ты»). В России принято также вузовское «вы» (в том числе, преподаватель – учащемуся) [12].

Директивные речевые акты, в рамках которых и реализуется негативная вежливость, могут также представлять особую угрозу для коммуникации. Причиной этого является то, что в них в той или иной степени отражается определенное волеизъявление говорящего, которое побуждает адресата к действию.

Директивы считаются опасными коммуникативными действиями, поскольку если говорящий отдает кому-то приказ или обращается с

просьбой, то он рассчитывает на то, что получатель данной информации выполнит это. Следовательно, могут быть две основные точки зрения со стороны говорящего:

1) он предполагает, что находится на более высокой социальной позиции, достаточной для того, чтобы заставить собеседника выполнить приказ или просьбу;

2) он предполагает, что степень близости (солидарности) адресата такова, что он готов сделать это для говорящего.

Однако существуют варианты того, что данные послы не будут соответствовать действительности и собеседник не примет превосходство адресанта либо посчитает, что существующей между ними близости недостаточно, соответственно, адресат может отказаться выполнить полученный приказ или просьбу.

Данное пояснение демонстрирует, что степень риска получить отказ одновременно зависит от двух видов дистанций между участниками коммуникации:

- 1) от вертикальной дистанции (статусной),
- 2) от горизонтальной дистанции (социальной) [5: 95].

Авторы теории вежливости П. Браун и С. Левинсон в качестве средств негативной вежливости выделяют следующие:

- 1) извинения,
- 2) языковую и неязыковую почтительность,
- 3) смягчение тона,
- 4) механизмы деперсонификации (говорящий и слушающий дистанцируются от речевого акта),
- 5) другие смягчающие механизмы [14: 75].

К директивным речевым актам принято относить:

1) просьбу – побудительный речевой акт, который предполагает действие, совершаемое слушающим в интересах говорящего, при этом

у исполнителя действия есть свобода выбора относительно того, следует / хочется выполнять данное действие или нет (наличие прагматической опции);

- 2) команду или приказ;
- 3) приглашение;
- 4) совет;
- 5) предложение [5: 95].

Языковые средства выражения вежливости, следовательно, зависят как от типа вежливости, так и от речевого акта (а также от широкого перечня дополнительных факторов, среди которых дистанция между коммуникантами, условия и обстоятельства коммуникации, особенности коммуникативной ситуации и т.д.).

Приведем несколько примеров, демонстрирующих сущность каждого из данных видов вежливости. В качестве языковой базы данных для нашего исследования целесообразно использовать материалы Национального корпуса русского языка (НКРЯ):

Стратегии сближения

1. «Приветствую тебя, боголюбивый друг!» [9];
2. «– Добрый день, Володя, – сказал Мышкин и протянул мне руку» [9];
3. «Ну, до скорой встречи, господа! Свидимся на черных волнах.» [9];
4. «Авось при лётной погоде и соответствующих условиях еще встретимся как-нибудь.» [9];
5. «Осторожней, дорогой, я слышала в новостях, что на Урале такой снег, такие заносы, поосторожнее, не гони.» [9];
6. «Приезжайте еще, мужики, – сердечно зазывал Паша, – а то просто так приезжайте» [9];

7. «Можем встретиться... – До свидания, – сказал я и повесил трубку» [9];

8. «Скоро американцы придут. Не знаю, как тебя отблагодарить...» [9];

9. «Историки будущего наверняка скажут Немзеру огромное человеческое спасибо за его титанический труд, последовательно уничтожаемый неутомимым Хроносом к завтрашнему выпуску газеты.» [9];

10. «Граждане пассажиры, едемте, от лица трамвайно-троллейбусного депо выражаю благодарность за оказанную помощь общественному городскому транспорту Ленинского жилого района» [9];

11. «Я так виноват перед Тобой. Я плохо и неправильно живу, я знаю» [9];

12. «– Я очень извиняюсь, Стивен, – тихо сказал Москвич, – прошу меня простить за банальный поворот сюжета, но нам сейчас придется рвать когти, и будет погоня с выстрелами и прочей шелухой.» [9];

13. «А вторая сторона вопроса, мой дражайший, милейший и умнейший Георгий Николаевич, такая: ведь никто лучше вас ваших дел не знает.» [9];

14. «Как ты прекрасна, как привлекательна, возлюбленная, твоей миловидностью!» [9];

15. «– Вот, Лялька, ты такая красивая: у тебя тут и кружавчики, и пуговка перламутровая. А у меня ветрянка. Видишь, я вся в пятнышках. Ужасно, да?»

16. – Нет, Гуль, ты тоже очень красивая. А ветрянка пройдет» [9];

17. «Это несколько вредит обеим сторонам, но в общем, книга неплохая» [9].

Рассмотрев данные примеры, мы можем сделать вывод, что с помощью инструментов, относящихся к положительной вежливости, в речи возможно продемонстрировать уважение к собеседнику, потребность в человеке, акцентировать внимание на его ценности и т.п.

Стратегии дистанцирования

1. «Принеси, пожалуйста, твой дневник, я хочу посмотреть, как ты учишься.» [9];
2. «Приглашаю вас на короткий торжественный митинг» (прямая форма). [9];
3. «В свою очередь, Лев Павлович, окажите любезность дамам выпить с ними кофейку» [9];
4. «Как было бы хорошо, если бы Вы приехали в Воронеж!» [9];
5. «Позвольте дать вам совет: отрекитесь от проектов, которые ни для кого не тайна...» [9];
6. «Убедительно советую, поменьше читайте апокалипсис» [9];
7. «Я предлагаю тебе всмотреться повнимательнее в рюмку» [9];
8. «Хорошо бы вам переменить обстановку, князь» [9];
9. «Прошу тебя, объясни мне все толком, – повторил я» [9];
10. «Если не возражаешь, и я с тобой, как раз собирался, тем более человек я приезжий» [9];
11. «Принесите мне его сейчас и планы Ваших работ за прошлый год» [9];
12. «Отжимайся! Я тоже ногу стер!» [9];
13. «Не криви рожу» [9];
14. «Не делай так. Не привлекай внимания.» [9].

Таким образом, мы можем наблюдать, что отрицательная вежливость в речи может проявляться за счет особых клишированных фраз,

направленных на смягчение той или иной просьбы, демонстрацию наличия свободы выбора у коммуниканта и т.п. В то же время такие директивные речевые акты, как приказы, команды и распоряжения, не оставляют адресату свободы выбора.

В заключение подведем следующие итоги.

Во-первых, вежливость в русском языке (как и, по всей вероятности, в других языках) допускает разнообразие форм выражения, отличающихся по своей стилистической окраске (см., например, просьбы, советы). С другой стороны, в рамках некоторых видов была отмечена ограниченность вариаций (например, среди видов директив).

Во-вторых, мы определили, что одни и те же выражения могут одновременно относиться к разным типам речевых актов, реализующих стратегии дистанцирования и/или сближения (например, к директиве, совету и просьбе) либо параллельно выражать функции сразу нескольких типов (например, благодарности и прощания). Для точного определения их типа целесообразно проводить анализ контекста, в рамках которого употребляется данное выражение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Грайс Г.П.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: «Прогресс», 1985. – СС. 217–237.
2. *Давыденко Л.Г., Гаспарян Р.Я., Джавала С.С.* Вежливость как неотъемлемое условие успешной коммуникации: общие положения категории вежливости в лингвистике // Science Time. – 2015. – № 3 (15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vezhlivost-kak-neotemlemoe-uslovie-uspeshnoy-kommunikatsii-obschie-polozheniya-kategorii-vezhlivosti-v-lingvistike> (Дата обращения: 27.10.2025г.).
3. *Карасик В.И.* Язык социального статуса – М.: Высшая школа, 1991. – 388 с.
4. *Казанцева Е.А.* Категории «уважение» и «вежливость» в английской и русской академических лингвокультурах // Вестник Башкирск. ун-та. – 2018. – №3. – СС. 831–837.

5. *Клименко О.К.* Категория вежливости и речевой этикет в русском языке // Русский язык в современном обществе: Функциональные и статусные характеристики. – 2005. – № 2005. – СС. 85–101. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-vezhlivosti-i-rechevoy-etiket-v-russkom-yazyke> (Дата обращения: 27.10.2025г.).
6. *Кондрашов В.А.* Этика. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1999. – 130 с.
7. *Кортава Т.В.* Русский язык и культура речи: Учебное пособие / Т.В. Кортава. – М., 2015.
8. *Ларина Т.В.* Категория вежливости и стиль коммуникации (Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций). – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 507 с.
9. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 13.02.2024г.).
10. *Пинер П., Стернин И.А.* О контрастивном изучении коммуникативного поведения близкородственных народов (русская и сербская коммуникативные культуры) // Коммуникативное поведение. Вып 19: Коммуникативное поведение славянских народов (русские, сербы, чехи, словаки, поляки). – Воронеж: Истоки, 2004. – СС. 3–10.
11. *Попов А.С.* Вежливость как категория морали // Редакционно-издательский отдел Новосибирского университета, 2010. – СС. 60–65.
12. *Шапич Ю.Л.* О категории вежливости в русском языке в сопоставлении с сербским // Русский язык за рубежом. – М.: Изд-во Отраслевые ведомости, 2021. – №4. – СС. 48–53.
13. *Шульгинов В.* Лингвистическая вежливость, или почему люди похожи на дикобразов // Наука и жизнь. – 2022. – №7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nkj.ru/archive/articles/44795/> (Дата обращения: 31.10.2025г.).
14. *Brown P., Levinson S.* Politeness: Some Universals in Language Usage. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 345 p.
15. *Fraser B.* Perspectives on politeness // Journal of Pragmatics, 1990. – № 14. – PP. 219–236.
16. *Haugh M.* Revisiting the conceptualization of politeness in English and Japanese // Multilingua, 2004. – № 23. – PP. 85–109.
17. *Leech G.* Principles of Pragmatics. London and New York: Longman, 1983.


**«ՔԱՂԱՔԱՎԱՐՈՒԹՅԱՆ» ՀԱՄԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՌՈՒՄ ԼԵԶՎԱՍՇԱԿՈՒԹԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ**

Ֆ.Գ. Դազարյան

flora.ghazaryan01@gmail.com

*Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ասպիրանտ,
Ռուս-Հայկական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

Կ.Ս. Հակոբյան

 [ORCID: 0000-0002-4933-2933](https://orcid.org/0000-0002-4933-2933)

SPIN-код: [8448-6514](#), AuthorID: 915034

karen.hakobyan@rau.am

*Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ,
Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի վարիչ,
Ռուս-Հայկական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն,
Ռուսաց լեզվի ինստիտուտի ռուսաց լեզվի թիվ 5 ամբիոնի դոցենտ,
Պատրիս Լուսինյանի անվան Ռուսաստանի ժողովուրդների
բարեկամության համալսարան
Մոսկվա, Ռուսաստանի Դաշնություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են ռուսերենում քաղաքավարության հասկացության լեզվամշակութային և պրագմալեզվաբանական տեսանկյունները: Քաղաքավարությունը ուսումնասիրվում է որպես սոցիալական նորմ և հաղորդակցման ռազմավարությունների համակարգ: Վերլուծվում են քաղաքավարության տեսակները ռուս լեզվամշակույթում:

Բանալի բառեր՝ քաղաքավարություն, խոսքի վարվելակարգ, լեզվամշակութաբանություն, մերձեցման ռազմավարություններ, հեռավորության ռազմավարություններ, խոսքի մշակույթ:


CATEGORY OF POLITENESS IN RUSSIAN LINGUOCULTURE

F. Ghazaryan

flora.ghazaryan01@gmail.com

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

K. Hakobyan

 **ORCID:** [0000-0002-4933-2933](https://orcid.org/0000-0002-4933-2933)

SPIN-код: [8448-6514](#), **AuthorID:** 915034

karen.hakobyan@rau.am

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,
Head of the Department of Language and Professional Communication,
Russian-Armenian University
Yerevan, Republic of Armenia;
Associate Professor of the Department of Russian Language №5,
Institute of the Russian Language,
Peoples' Friendship University of Russia after Patrice Lumumba (RUDN)
Moscow, Russian Federation*

ABSTRACT

The article examines the linguistic, cultural and pragmalinguistic aspects of the category of politeness in the Russian language. Politeness is studied as a social norm and a system of communication strategies. The types of politeness in Russian linguoculture are analyzed.

Keywords: politeness, speech etiquette, linguoculturology, strategies of rapprochement, strategies of distancing, speech culture.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 21 октября 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*

«ОБРУШЕНИЕ» СИНТАКСИСА РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Седа Араиковна Тунян

seda.tunyan@rau.am

К.ф.н., доцент,

*Доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации,
Российско-Армянский (Славянский) университет,
Ереван, Республика Армения*

Тамара Ашотовна Оганисян

tamara.oganesyan@rau.am

К.ф.н., доцент,

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

АННОТАЦИЯ

В цифровую эпоху письменная русская речь в интернете заметно преобразуется. Наблюдается своеобразное «обрушение» традиционного синтаксиса: отступление от литературных норм, появление новых конструкций и приёмов выражения. В статье раскрываются основные причины этих трансформаций (стремление к языковой экономии, влияние технологий, устно-разговорный характер сетевого общения и др.) и предлагается классификация характерных синтаксических явлений интернет-речи. Приводятся реальные примеры из коммуникации в соцсетях и анализируются последствия для языка и общения. Отмечается двоякость влияния:

с одной стороны, размываются границы литературной нормы и снижается грамотность; с другой – язык обогащается новыми средствами экспрессии.

Ключевые слова: интернет-текст, русская устная и письменная речь, преобразования, трансформация синтаксиса языка, отступление от языковых норм.

Социальные сети, блоги, комментарии, подкасты, видео с субтитрами – все это площадки, на которых живет и развивается язык в настоящее время. Более того, даже мемы стали формой лингвистического творчества. В эпоху стремительного развития технологий язык, как и любая живая культура, неизбежно сталкивается с вызовами времени, и любая форма коммуникации, тем более цифровая, где чуть ли не ежедневно на помощь человеку приходят новые гаджеты, платформы, языки программирования, живой язык вынужден адаптироваться к новым реалиям.

С одной стороны, технологии действительно меняют речь, и это естественно с точки зрения живой трансформации языковой системы, в угоду новым вызовам, с другой – технологии, давая новую жизнь речи, пытаются затронуть ее системную базу, что приводит постепенно к крайнему упрощению, обеднению, изменению и нарушению стройной структуры текстов, не говоря уже об этических эстетических аспектах функционирования этой системы в речи. Мы чаще пишем, да и говорим аббревиатурами, заменяем слова на эмоджи, а пунктуация просто отсутствует в мессенджерах, и законченная мысль превращается в непрерывный поток речи, без логических акцентов, без интонационных пауз и деления смыслов при помощи структурной единицы – предложения.

В последние десятилетия русскоязычная коммуникация в интернете претерпевает заметные изменения. Формируется особый устно-письменный тип речи, совмещающий признаки письменного и устного

общения. По наблюдениям лингвистов, интернет-среда породила промежуточную форму языка: письменная речь приобрела черты живой разговорной – появляются нестандартные графические и синтаксические приёмы (эмодиконы, эмоциональная пунктуация, прописные буквы вместо строчных и т.д.), позволяющее передавать в тексте интонацию и эмоции [1]. С одной стороны, такие инновации вызывают беспокойство относительно «порчи» языка, утраты грамотности; с другой – рассматриваются как естественная эволюция языковой системы под влиянием новых условий общения [10]. Многие исследователи подчеркивают, что язык интернет-коммуникации действительно тяготеет к разговорной речи: он экспрессивен, упрощен и динамичен, нарушает строгие книжные нормы ради живости выражения [11]. Так, Е.А. Земская еще в исследовании устной речи показала, что повседневные диалоги изобилуют фрагментарными, неполными высказываниями, отходящими от правил построения письменного предложения [1]. Теперь подобные фрагменты характерны и для интернет-текстов.

Одни языковеды позитивно оценивают эти процессы, считая их закономерной адаптацией. Например, М.А. Кронгауз отмечает, что интернет поставил язык в беспрецедентные условия, требующие быстрого приспособления. Он указывает на появление устойчивых новых правил: например, смайлик-«скобочка» все чаще заменяет точку в конце предложения, выражая дружелюбие, а эмодзи вообще превращаются в своего рода новые «пиктограммы» языка [3]. Другие ученые, напротив, выражают тревогу. И.А. Стернин отмечает, что в сетевой переписке люди зачастую перестают ставить запятые и прописные буквы, не исправляют опечатки – это снижает общую грамотность и привычку к нормированной речи [11]. Особенно беспокоит то, что нарочитая небрежность стала своеобразной модой у части молодежи. Таким образом, научный интерес представляет не эмоциональная оценка («хо-

рошо» или «плохо» для языка), а конкретный анализ: какие именно синтаксические изменения происходят, каковы их причины и последствия, образуется ли в интернете своя подсистема русской речевой нормы, некий метаязык.

Остановимся на причинах синтаксических изменений в интернете. Синтаксические трансформации в интернет-коммуникации объясняются целым комплексом факторов – как внутренних лингвистических, так и внешних социально-технологических. Выделим основные причины:

- **Принцип языковой экономии.** Общение в интернете происходит быстрее, приближаясь к реальному времени, поэтому стремление к максимальной информативности при минимуме усилий обостряется. Пользователи сознательно опускают «лишние», с их точки зрения, элементы – знаки препинания, союзы, вводные слова, – если смысл понятен без них. Широко распространены сокращения и аббревиатуры («спс» вместо *спасибо*, «лол» вместо *ха-ха* и т.п.), экономящие время набора. Такой упрощённый, телеграфный стиль стал нормой во многих чатах.

- **Технические ограничения и удобство.** Сформированные отдельными платформами лимиты длины сообщений (например, 140 символов в раннем Твиттере, 160 символов в SMS) заставили пользователей выражаться лаконично. Отсюда привычка к краткости, которая сохранилась и после изменения лимитов и строгих ограничений на различных интернет-платформах. Кроме того, особенности устройств и гаджетов влияют на синтаксис языка: на маленькой клавиатуре телефона ставить запятую менее удобно, автокоррекция может самовольно разбивать или править фразы (вспомним знаменитую функцию ввода T9). В чатах формат общения «здесь и сейчас» снижает общий контроль: люди пишут и сразу отправляют, почти не вычитывая написанное, что

ведет к большому числу ошибочных конструкций, неверных фраз и непонятному синтаксису, снижает общий контроль, снимает роль редактора собственного текста.

- **Разговорная природа интернет-общения.** Переписка в он-лайн-среде психологически воспринимается участниками как аналог живого разговора. Поэтому письменный текст начинает подражать устной спонтанной речи: упрощается синтаксис, т.е. появляются разговорные конструкции, междометия, обрывки фраз. Пользователи пишут «как говорят», игнорируя каноны письменного монолога. Длинные пространственные предложения выглядят неуместно в чатах, а вместо них преобладают короткие реплики, как в диалоге. Кроме того, мысль разрывают на отдельные сообщения, так как одно длинное сообщение может интерпретироваться как негодование или что-то в этом роде. Интонация, паузы и эмоции, которые в обычной речи передаются голосом и мимикой, в интернете передаются графически и синтаксически. Происходит своего рода *диалогизация* письма.

- **Отсутствие жёсткого нормирования.** В официальных текстах авторов обычно ограничивают редакторы, корректоры, да и сама ситуация требует соблюдения норм, в зависимости от адресата, среды, целей и т.п. В интернете же внешнего контроля почти нет: каждый пишет так, «как слышит». Анонимность или неформальность обстановки снижают ответственность за форму высказывания. В итоге нормы пунктуации и грамматики нарушаются куда чаще. Современные авторы, которые пишут или что-то выкладывают в интернет-среде, нередко не обращают внимания и времени на обработку текста, да и не чувствуют строгой необходимости править себя. Например, желание быстрее поделиться новостью или мнением превышают заботу о грамотности, получается, что скорость и темп куда важнее формы написанного текста.

Кроме того, в молодежной среде сложилась «мода» на нарочитую небрежность в языке. Всё это приводит к ускоренной и стихийной эволюции синтаксиса без должного и осмысленного направления.

• **Новые графические инструменты.** Цифровая коммуникация расширила арсенал выразительных средств языка: появились смайлики, эмодзи, стикеры, GIF-мемы. Изначально они служили дополнением к тексту, компенсируя недостаток невербальных сигналов (эмоций, жестов). Постепенно эти элементы интегрировались в сам синтаксис интернет-речи. Эмодзи могут выступать отдельными членами предложения или заменять целое высказывание. Например, сообщение может состоять только из одного смайлика – 😊, понятного без слов. Комбинация знаков «?!» передаёт особую интонацию вопроса с удивлением. Таким образом, письменная речь в сети стала *мультимодальной*: вербальный текст тесно переплетён с визуальными образами. Это стимулировало появление новых синтаксических приёмов – от разрыва фразы картинкой до постановки эмодзи вместо точки.

Подытоживая, можно сказать, что синтаксис в интернете меняется под влиянием стремления говорить быстрее и проще, под влиянием технических условий коммуникации, стремления имитировать устную беседу, отсутствия жесткого контроля норм и наличия новых выразительных средств.

Рассмотрим комплекс явлений, влияющих на современный синтаксис в интернет-коммуникации.

Опираясь на современные исследования и наблюдения, можно выделить ряд типичных явлений интернет-синтаксиса:

1. Размывание границ предложений. В интернет-текстах часто стирается четкая граница между отдельными предложениями которая в традиционной письменной речи обозначается точкой или другим конечным знаком. Автор может вовсе не ставить точку в конце мысли,

сливая несколько фраз в одно длинное «предложение» – получается непрерывный поток речи, имитирующий монолог «на одном дыхании». С другой стороны, встречается и обратное: чрезмерное дробление текста точками там, где в нормативной письменной речи были бы запятые. Такой приём парцелляции позволяет акцентировать отдельные части фразы, но нарушает грамматическую целостность. В обоих случаях читатель воспринимает эти отклонения скорее как стилистический ход, передающий интонацию, хотя с точки зрения классических правил, цельность высказывания страдает.

2. Преобладание простых и неполных конструкций. В интернете значительно чаще используются простые короткие предложения вместо сложноподчинённых и даже сложносочинённых. Сложные фразы – редкость. Их заменяют короткими, простыми фразами, зачастую логически незаконченными. Более того, очень характерны неполные (эллиптические) конструкции. Часто опускаются очевидные слова, понятные из контекста. Например, реплика «Тоже хочу в отпуск.» – подразумевает пропущенное «я» («[Я] тоже хочу в отпуск»); вопрос «В кино сегодня?» вместо полного «Ты пойдёшь в кино сегодня?» понятен без подлежащего и сказуемого. Подобный эллипсис заимствован из устной речи, где многие элементы подразумеваются и не произносятся. Нередки и конструктивно незавершённые фразы, обрывающиеся на полуслове (письменно это передаётся многоточием). Такой прием передаёт эффект спонтанности, хотя формально является ошибкой или нарушением нормы.

3. Бессоюзиe и грамматические упрощения. Связанность с текстом в традиционном письме обеспечивается союзами, союзными словами, вводными конструкциями и т.д. В интернет-речи роль этих связок ослабевает. Предложения часто просто следуют одно за другим без подчинительных союзов – так называемый *бессоюзный* способ, сближающийся с разговорным стилем. Даже сложные мысли предпочтительнее

оформлять несколькими отдельными предложениями вместо одного иерархически разветвлённого. В результате логическая связь становится более неявной, «распределённой» по нескольким коротким фразам. Кроме того, спешка и слабый контроль порождают стилистические ошибки согласования и управления. Например, в сети нередко встречаются фразы вроде: *«Прошли 40 лет»* – использовано множественное число сказуемого вместо единственного и наоборот, как в данном примере: *«Выборка и жанр песен впечатляет»*. В разговоре такие огрехи нередко «проскальзывают», а в интернете ещё и редко исправляются, что в целом снижает строгую грамматику письменной речи.

4. Графически-экспрессивный синтаксис. Интернет выработал новые способы придания эмоциональной окраски высказыванию через нестандартное оформление. Широко используется *множественная пунктуация*: несколько вопросительных или восклицательных знаков подряд (???, !!!), а также их комбинации (?, !?) для передачи возмущения, сарказма, крайнего удивления (а не традиционную пунктуацию на конце риторического вопроса). Например, фраза *«Это вообще нормально???»* очевидно выражает сильное недоумение или негодование благодаря трем вопросительным знакам. Нарушена также традиционная норма использования прописных букв: слова или целые фразы, набранные прописными буквами (капслоком), воспринимаются как крик или эмоциональное выделение. Допустим: *«Я СЧАСТЛИВ!!!»* – все буквы заглавные, да ещё и тройной восклицательный знак; интонационно читается как радостный крик. В сети заглавные буквы могут намеренно использоваться для акцента на слове или придания иронии. Далее, *эмодзи и эмодзи* фактически становятся знаками препинания: нередко сообщение оканчивается 😊 вместо точки. Смайлик одновременно сигнализирует эмоциональный тон (например, дружелюбие) и обозначает конец фразы. Иногда эмодзи ставят и внутри предложения вместо запя-

той или другой паузы – для визуального разделения и добавления эмоционального контекста. Например, в таком эмодзи – «Поздравляю 🎉 надеюсь, всё получится!» – пиктограмма фейерверка служит и разделителем, и маркером праздничной интонации. В результате подобные графические элементы становятся частью синтаксиса, придавая тексту дополнительный слой смысла.

5. Диалогизация письменного текста. Язык интернет-комментариев и постов перенял множество черт живого диалога. Даже там, где раньше преобладал монолог (например, авторская колонка, статья), теперь заметно стремление к беседе с читателем. Распространены риторические вопросы и мгновенные ответы на них же, вставленные прямо в текст, словно автор разговаривает сам с собой или с аудиторией. Например, нередко текст начинается с вопроса: «Знаете, сколько...?» или «А почему мы...?», а далее автор сразу сам отвечает на него. В комментариях популярны вопросы-упрёки: «Когда ж подавятся?» – разумеется, это не реальный вопрос, а эмоциональное выражение возмущения. Подобные конструкции придают письменной речи интонацию устного спора. Часто участники обсуждений обращаются друг к другу прямо по имени или цитатой из сообщения собеседника – возникает непосредственная диалоговая структура. Используются характерные для устной речи междометия, разговорные частицы («ну», «вообще-то», «слушай», «походу» и т.д.). Всё это сближает письменный текст с форматом живой беседы.

6. Скачкообразность и фрагментарность текста. Ещё одно частое явление – нарушения логической цельности интернет-текста. Автор может внезапно менять тему во время онлайн-беседы, перескакивать с темы на тему, нарушая последовательность диалога. Естественно, это еще одна форма адаптации устной речи в письменном виде. В письменной традиционной речи такое считается стилиевой ошибкой, но в блогах и комментариях стало нормой. Стремление поскорее изложить

мысль приводит к тому, что иногда не выставляются логические мостики между частями текста, возникают «рванные» фрагменты или, наоборот, одно и то же повторяется несколько раз.

Разумеется, не каждое интернет-сообщение содержит все перечисленные черты сразу, т.к. многое зависит от жанра, аудитории и ситуации. В более официальных электронных письмах или профессиональных форумах язык ближе к литературной норме; напротив, в молодежных чатах, комментариях на *YouTube*, *Twitter* – указанные трансформации проявляются наиболее ярко. В целом же «портрет» синтаксиса интернет-общения таков: он упрощенный, фрагментированный, насыщен графическими эмоциональными сигналами, тяготеет к разговорности и снижению строгости норм.

Рассмотрим несколько типичных примеров, иллюстрирующих перечисленные особенности (орфография и пунктуация авторов сохранены):

- **Слитное изложение без точек:** *«Всем привет я тут новенький подскажите как у вас тут что можно?»* – сообщение на форуме, где приветствие и несколько вопросов слиты в одну строку без единого знака конца предложения. Читатель вынужден интуитивно разбивать текст на смысловые отрезки: «Всем привет | я тут новенький | подскажите, как у вас тут | что можно?». Автор пишет как бы одним дыханием, имитируя устную речь, но формально в этом примере как минимум три предложения, но ни одно не оформлено пунктуационно верно. Или комментарий в «*Instagram*» под образовательным видео-контентом: *«Я думаю это одна из жен Генриха синяя борода он казнил совсем молодую девушку типа за измену»*. Приведем еще один пример: *«Сериал интересный в фильме некоторые моменты не понятны а в сериале полностью раскрыт сюжет рекомендую к просмотру»*. Как можно заметить, каждый пример показывает, что авторами намеренно игнорируются разрывы и пунктуация.

• **Парцелляция и многоточия:** *«Если бы вы знали... Как мне это важно... Спасибо»* – комментарий, разбитый на три строки. Первая фраза – придаточное условное без главного (*«Если бы вы знали...»* – и дальше пауза); вторая – *«Как мне это важно...»* – тоже зависимая конструкция, оборванная многоточием; в конце – самостоятельное слово *«Спасибо»*. В результате мысль распадается на три обрывка. Такое построение передаёт сильное волнение говорящего: недоговорённость, многоточия сигнализируют паузы и эмоциональный трепет – такой прием употребления многоточия традиционно отмечается в учебниках как его функция. Приведем еще несколько примеров: *«Участвуют все, кто не в теме, того заклюют в чай соли.....»* 🙄🙄🙄🙄»; *«Боже... это круче оригинала.... я так чувствую.... слезы рекой»* 🙄🙄🙄... *«это прекрасно...»*.

• **Эмоциональная пунктуация + эмодзи:** *«Ничего, что тигры не живут в саваннах???!»* 🤔 – Комментарий с иронией. Начало фразы: *«Ничего,»* – вводное слово в разговорном смысле «не смущает ли вас, что...». Далее утверждение *«тигры не живут в саваннах»* заканчивается сразу тремя знаками **???** – сочетание вопросительных и восклицательного знаков, явно выходящее за рамки нормы. Оно выражает смесь удивления и шуточного возмущения по поводу чужой ошибки (как будто автор восклицает: «Разве это нормально???!»). В финале стоит эмодзи «😂» (смех до слёз), который сразу смягчает тон высказывания, показывая, что речь идёт в шутовом, добродушном ключе. По сути, смайлик здесь выполняет роль и точки (завершает предложение), и эмоциональной подсказки на интонацию. Без него фраза могла бы показаться агрессивной, но веселый эмодзи даёт понять, что автор смеётся. Пример демонстрирует, как нестандартная пунктуация вместе с эмодзи формируют сложную эмоциональную окраску высказывания.

• **Капслок и эллипсис:** *«У МЕНЯ СЛИШКОМ БОЛЬШОЕ СОСТОЯНИЕ, С КЕМ ПОДЕЛИТЬСЯ? В ЛС»* – Юмористическое сообщение в соцсети. Всё написано заглавными буквами (капслок), что воспринимается как крик или объявление на всю аудиторию. Первая фраза оформлена как вопрос *«С кем поделиться?»*, хотя по смыслу это риторическое предложение (никто не ожидает ответа, автор явно шутит о своей проблеме). Вторая часть – краткое *«В ЛС»*, то есть *«в личные сообщения»* – представляет собой одну аббревиатуру вместо целого предложения (подразумевается: *«желающие – отпишитесь мне в личку»*). Здесь мы видим сочетание нескольких типичных черт интернет-синтаксиса: капслок для подчёркнутой экспрессии, пропуск сказуемого (эллипсис) и использование жаргонной аббревиатуры. Несмотря на кричащую форму, смысл понятен аудитории и воспринимается как шутка.

Приведенные примеры далеко не исчерпывают всего разнообразия интернет коммуникации, но отражают ее ключевые синтаксические черты. За внешней «неграмотностью» часто кроется новая внутренняя упорядоченность: интернет-сообщество выработало свои условные нормы понимания многоточий, прописных букв, смайликов, отсутствия пунктуации и т.д. Для «посвящённых» такой язык прозрачен и удобен, тогда как стороннему наблюдателю кажется хаотичным и «рушащим» устои языка.

Граница между разговорно-бытовым стилем и письменным официальным стилем стала менее чёткой. Молодёжь, привыкшая общаться в неформальном сетевом ключе, порой переносит те же привычки в несвойственные ситуации – например, в учебные работы, деловые письма. В тексты, где уместен строгий стиль, просачиваются жаргон, отсутствие пунктуации, упрощённый синтаксис. Преподаватели и работодатели отмечают снижение уровня письменной речи у нового поколения. И.А. Стернин прямо указывает: привычка игнорировать знаки препинания и правила письма негативно сказывается на общей грамотности.

Постоянно общаясь короткими фразами онлайн, человеку труднее потом выстраивать развернутые связные тексты. В итоге коммуникативная компетентность становится фрагментарной: умение писать грамотно уже не развивается автоматически, его надо специально воспитывать.

Вместе с тем многие исследователи призывают не драматизировать ситуацию, отмечая и положительные аспекты. Интернет дал русскому языку новые инструменты выражения эмоций и смысловых оттенков в письменной форме. Интонационно-эмоциональный потенциал текста возрос: то, что раньше было трудно передать на письме (шутливую иронию, сарказм, настроение), теперь выражается комбинацией символов – от смайлика 😊 до особого написания фразы. Письменная речь стала более гибкой, «оживленной». Более того, ряд новых конструкций с течением времени входит в общий обиход и перестаёт восприниматься как чужеродный жаргон. Креативные шаблоны из блогов и мемов обогащают разговорный язык. Таким образом, языковая система не столько рушится, сколько перестраивается, осваивая новые стили и жанры коммуникации.

Для лучшего понимания текущих процессов полезно взглянуть в исторической перспективе. Страхи о «разрушении» языка под натиском новых практик возникали в истории языка и раньше. Например, реформа письменности при Петре I в начале XVIII века – введение гражданского шрифта и упрощение орфографии – вызвала резкое неприятие у многих современников. Церковные круги и консервативные книжники критиковали нововведения, видя в них угрозу традициям и «развращение» языка. Прошло всего несколько десятилетий – и обновлённая норма прижилась: к середине XVIII века новый алфавит стал общеупотребительным, а архаичные формы ушли в прошлое. Грамотность населения при этом не погибла, а напротив, постепенно росла благодаря более

простому шрифту и стандартизации. История показывает, что язык обладает большим запасом прочности и способности к адаптации. Напрасно думать, что те или иные изменения «ломают» его навсегда – чаще они лишь сигнализируют о гибкости языковой системы перед лицом новых условий.

Синтаксис русского языка в интернете претерпевает существенные изменения: упрощение конструкций, свободное обращение с пунктуацией, появление визуальных элементов, стилизация под устную речь. На первый взгляд, эти новшества выглядят хаотично и вызывают опасения за судьбу языка. Однако при ближайшем рассмотрении выясняется, что интернет-речь подчиняется своим правилам и закономерностям, и лингвисты уже изучают её как особый феномен развития языка. Более того, русский язык демонстрирует удивительную живучесть и гибкость, осваивая новые формы самовыражения. Правильнее говорить не об «обрушении», а о *перестройке* синтаксиса под новые коммуникативные условия. Как отмечает М.А. Кронгауз, нет объективных оснований заявлять о гибели русского языка – напротив, можно гордиться его способностью адаптироваться к интернет-общению [3]. Язык не умирает, а меняется, сохраняя свою функциональность и богатство в новом формате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: Языки славянских культур, 2016. – 241 с.
2. Казимянец Е. Интернет-синтаксис как часть интернет-лингвистики / Е. Казимянец // Русистика и компаративистика: Сборник научных статей / Главный редактор М.Б. Лоскутникова. Вып. X. – Вильнюс: Литовский эдукологический университет, 2015. – СС. 39–52. – EDN: [VTFYIR](#).
3. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва / М. Кронгауз. – М.: Знак: Языки славянских культур, 2008. – 229, [2] с.
4. Обзор книги Г.Н. Трофимовой «Языковой вкус интернет-эпохи в России.

- Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gramota.ru/> (Дата обращения: 08.07.2025г.).
5. *Полидовец Н.И.* О некоторых синтаксических особенностях современной интернет-коммуникации // Вестник Нижегородского ун-та им. Лобачевского, 2020. – № 1. – СС. 300–305.
 6. *Пруцких А.А.* Принцип экономии языковых усилий и его влияние на языковое развитие // Известия Байкальского гос. ун-та, 2024. – Т. 34, № 3. – СС. 553–558. – DOI: [10.17150/2500-2759.2024.34\(3\).553-558](https://doi.org/10.17150/2500-2759.2024.34(3).553-558).
 7. Реформа русского языка: к чему ведут изменения? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://libinform.ru/read/articles/Reforma-russkogo-yazyka-k-chemu-vedut-izmeneniya/> (Дата обращения: 08.07.2025г.).
 8. *Ризель Е.Г.* Структурные тенденции в синтаксисе современного немецкого языка // Лингвистика и методика, Вып. 4. – М., 1967. – СС. 154–164.
 9. *Селезнёва Л.С.* Синтаксические особенности текста комментариев в социальных сетях / Л.С. Селезнева // Наука в мегаполисе, 2020 = Science in a Megapolis, 2020. – № 2(18). – С. 8. – EDN: [OEEEDC](https://oeeedc.org/).
 10. *Соколовская Е.* Интервью с М.А. Кронгаузом «Чем больше русских языков, тем лучше русскому языку» // Сноб, 08.11.2016г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://snob.ru/selected/entry/116140/> (Дата обращения: 08.07.2025г.).
 11. *Стернин И.А.* Интервью «Антиваксеры – жутко уродливое слово... о том, как изменился язык во время пандемии» // «Коммуна» (входит в медиахолдинг «TV Губерния»), 13.12.2021г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tv-gubernia.ru/novosti/> (Дата обращения: 08.07.2025г.).
 12. *Шмелёв А.Д.* Эволюция русской языковой картины мира и культура речи // Russian Language Journal, 2008, № 58(1). – СС. 229–248 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/43676593> (Дата обращения: 08.07.2025г.).

ՌՈՒՍԱՅ ԼԵԶՎԻ ՇԱՐԱՀՅՈՒՍՈՒԹՅԱՆ «ՓԼՈՒԶՈՒՄԸ»
ԱՌՅԱՆՅ ՀԱՂՈՐԴԱԿՅՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ

Ս.Ա. Թունյան

seda.tunyan@rau.am

*Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ,
Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի դոցենտ,
Ռուս-Հայկական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

Թ.Ա. Հովհաննիսյան

tamara.oganesyan@rau.am

*Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ,
Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի
և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Թվային դարաշրջանում ինտերնետում ռուսերեն գրավոր և բանավոր խոսքը նկատելիորեն փոխակերպվում է: Նկատվում է ավանդական շարահյուսության մի տեսակ «փլուզում»-ը, գրական նորմերից շեղումը, նոր կառուցվածքների և արտահայտման մեթոդների ի հայտ գալը: Հոդվածում բացահայտվում են այդ փոխակերպումների հիմնական պատճառները (լեզվական խնայողության ձգտումը, տեխնոլոգիայի ազդեցությունը, առցանց հաղորդակցության բանավոր-խոսակցական բնույթը և այլն) և առաջարկվում է ինտերնետի խոսքին բնորոշ շարահյուսական երևույթների դասակարգում: Բերվում են համացանցերում հաղորդակցությունից իրական օրինակներ և վերլուծվում են լեզվի և հաղորդակցության վրա արտացոլված հետևանքները: Նշվում է ազդեցության երկվությունը. մի կողմից՝ գրական նորմի սահմանները մշուշվում են և գրագիտությունը նվազում է, մյուս կողմից՝ լեզուն հարստանում է արտահայտչական նոր միջոցներով:

Բանալի բառեր՝ ինտերնետային տեքստ, ռուսական բանավոր և գրավոր խոսք, փոխակերպումներ, լեզվի շարահյուսության փոխակերպում, լեզվական նորմերից շեղում:

THE «COLLAPSE» OF THE SYNTAX OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN INTERNET COMMUNICATION

S. Tunyan

seda.tunyan@rau.am

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

T. Hovhannisyan

tamara.oganesyan@rau.am

*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 the digital age, written Russian speech on the Internet is noticeably transformed. A kind of «collapse» of traditional syntax is observed: a departure from literary norms, the emergence of new constructions and methods of expression. The article reveals the main reasons for these transformations (the desire for linguistic economy, the influence of technology, the oral-conversational nature of online communication, etc.) and proposes a classification of the characteristic syntactic phenomena of Internet speech. Real examples from communication in social net-

works are given and the consequences for language and communication are analyzed. The duality of influence is noted: on the one hand, the boundaries of the literary norm are blurred and literacy is reduced; on the other hand, language is enriched with new means of expression.

Keywords: Internet text, Russian oral and written speech, transformations, transformation of language syntax, deviation from language norms.


Информация о статье:

статья поступила в редакцию 10 августа 2025 г.,

подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

МОДЕЛЬ АНАЛИЗА СИМВОЛИСТСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ З.Н. ГИППИУС «ШВЕЯ»)

Эдгар Суренович Аршакян
 ORCID: [0000-0003-0062-7017](https://orcid.org/0000-0003-0062-7017)
edgar.arshakyan@ysu.am

*К.ф.н., преподаватель кафедры русской литературы,
Ереванский государственный университет,
г. Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Проблемы анализа символистских произведений обусловлены сложностью художественной системы данного литературного направления. Предложенная в статье модель анализа стихотворения З.Н. Гиппиус «Швея» позволяет наглядно представить ряд важнейших особенностей поэтики русского символизма.

Ключевые слова: З.Н. Гиппиус, «Швея», символизм, поэтика «соответствий», проблемы преподавания, метод анализа.

Интерпретация многих символистских произведений представляет собой достаточно серьезную литературоведческую проблему, что в первую очередь обусловлено поэтикой данного художественного направления, разработавшего сложную концепцию символа. Закономерно, что проблема эта касается не только исследовательской практики, но зачастую встает также в рамках преподавания русской литературы, поскольку в контексте изучения любого литературного направления

важную роль играет анализ конкретных произведений, являющихся художественным воплощением умозрительных эстетических теорий¹.

В свете сказанного мы предлагаем обратиться к анализу стихотворения З.Н. Гиппиус «Швея». Стихотворение это интересно тем, что при первом знакомстве с художественной системой символизма позволяет в наглядной и доступной форме проиллюстрировать ряд ключевых особенностей символистской поэтики. Неслучайно, что в контексте общих принципов анализа символистского произведения текст этот привлек к себе внимание Д.М. Магомедовой, которая приводит его в своем пособии «Филологический анализ лирического стихотворения» [8: 136–137]. Указывая на создание «символической цепочки соответствий», Магомедова, однако, ограничивается только обобщенной характеристикой стихотворения. Произведение Гиппиус, представляющее интерес с точки зрения осмысления основополагающих принципов идейно-художественного мира русского символизма, требует более обстоятельного анализа.

Сразу следует сделать одну оговорку. Умышленный схематизм анализа, неизбежно приводящий к определенному упрощению художественной системы стихотворения, продиктован стремлением к отчётливости, необходимой для решения задач, поставленных в нашей статье. Этими же соображениями обусловлен и выбор произведения. А.В. Лавров обращает внимание на то, что «на фоне других символистов, выстраивавших сложные иерархические ряды образных соответствий или разрабатывавших поэтику намеков, блуждающих смыслов, иносказаний, поэзия Гиппиус воспринимается как семантически прозрачная и едва ли не элементарная художественная система» [6: 28]. Что касается

¹ В связи с отсутствием системных разработок в плане анализа символистских текстов, мы фокусируем внимание на данной частной проблеме, не касаясь общеизвестных положений, связанных с анализом художественного произведения в целом.

анализируемого стихотворения, то оно отличается также своим программным характером. Приведем сперва стихотворение полностью:

1. Уж третий день ни с кем не говорю...
2. А мысли – жадные и злые.
3. Болит спина; куда ни посмотрю –
4. Повсюду пятна голубые.

5. Церковный колокол гудел; умолк;
6. Я всё наедине с собою.
7. Скрипит и гнется жарко-алый шелк
8. Под неумелою иглою.

9. На всех явлениях лежит печать.
10. Одно с другим как будто слито.
11. Приняв одно – стараюсь угадать
12. За ним другое, – то, что скрыто.

13. И этот шелк мне кажется – Огнем.
14. И вот уж не огнем – а Кровью.
15. А кровь – лишь знак того, что мы зовем
16. На бедном языке – Любовью.

17. Любовь – лишь звук... Но в этот поздний час
18. Того, что дальше, – не открою.
19. Нет, не огонь, не кровь... а лишь атлас
20. Скрипит под робкою иглою. [2: 119–120]

Для начала нужно обратить внимание на то, что концепция стихотворения базируется на принципе соответствий, выдвинутом французским символизмом².

Русский символизм испытал влияние поэтики соответствий преимущественно на стадии своего формирования. «Младшие» символисты разработали оригинальную и более многогранную концепцию символа. Впоследствии Вяч. Иванов отметит: «Далеко ушли мы и от символизма поэтических ребусов, того литературного приема (опять-таки, лишь приема!), что состоял в искусстве вызвать ряд представлений, способных возбудить ассоциации, совокупность которых заставляет угадать и с особенною силою воспринять предмет или переживание, преднамеренно умолченные, не выраженные прямым обозначением, но долженствующие быть отгаданными. Этот род, излюбленный в эпоху после Бодлэра французскими символистами (с которыми мы не имеем ни исторического, ни идеологического основания соединять свое дело), — не принадлежит к кругу символизма, нами очерченному» [5: 611].

Как известно, две волны русского символизма характеризуются различием идейно-философских ориентиров. Эстетические искания первых представителей данного направления большей частью ограничивались рамками художественных разработок. В период становления символизма в русской литературе Брюсов последовательно отстаивал идею чисто художественного понимания символа [1: 51]. Однако впоследствии акценты в символистской поэтике существенно сместились. Эстетическая концепция «младших» символистов включала также религиозно-мистические аспекты, определившие не только специфику их поэтического творчества, но и своеобразие в осмыслении природы символа. В этом отношении Мережковский и Гиппиус занимают особое положение, в определенной степени сочетая в своем творчестве идейно-художественные установки обоих поколений.

² Знаменитые сонеты Ш. Бодлера («Соответствия») и А. Рембо («Гласные»).

Заметим, что рассматриваемое стихотворение Гиппиус, написанное в 1901 году, относится не к самому раннему периоду развития символизма в русской литературе. Этим определяется и художественная структура текста, в котором, наряду с указанным выше принципом соответствий, нашли отражение и другие особенности поэтики русского символизма, важные с точки зрения идеи символа. Перейдем к анализу текста.

Первые две строфы стихотворения постепенно подводят к последующей поэтической рефлексии:

1. *Уж третий день ни с кем не говорю...*
2. *А мысли – жадные и злые.*

5. *Церковный колокол гудел; умолк;*
6. *Я всё наедине с собою.*

Третья строфа, разрабатывающая идею символического восприятия явлений, представляет собой своеобразный поэтический силлогизм. При этом синтаксическая структура строфы позволяет чётко выделить обе «посылки» и «закключение»:

9. *На всех явлениях лежит печать.*
10. *Одно с другим как будто слито.*
11. *Приняв одно – стараюсь угадать*
12. *За ним другое, – то, что скрыто.*

Первый стих строфы вводит идею разграничения мира явлений и мира сущностей, второй – подчеркивает связь явлений на глубинном уровне. Последующие два стиха, представляющие собой синтез этих

двух положений, актуализируют роль символа. Благодаря своей принципиальной многозначности символ становится средством интуитивного постижения сущности через последовательное и бесконечное приближение к ней. В своей работе «Проблема символа и реалистическое искусство» А.Ф. Лосев пишет: «Выражаясь чисто математически, символ является не просто функцией (или отражением) вещи, но функция эта разложима здесь в бесконечный ряд, так что, обладая символом вещи, мы, в сущности говоря, обладаем бесконечным числом разных отражений, или выражений, вещи, могущих выразить эту вещь с любой точностью и с любым приближением к данной функции вещи» [7: 12].

Художественным воплощением обозначенной функции являются заключительные две строфы рассматриваемого стихотворения, в которых разворачивается последовательная многоуровневая символизация образа через ряд, построенный преимущественно по принципу соответствий:

- 13. И этот шелк мне кажется – Огнем.*
- 14. И вот уж не огнем – а Кровью.*
- 15. А кровь – лишь знак того, что мы зовем*
- 16. На бедном языке – Любовью.*

- 17. Любовь – лишь звук... Но в этот поздний час*
- 18. Того, что дальше, – не открою.*
- 19. Нет, не огонь, не кровь... а лишь атлас*
- 20. Скрипит под робкою иглою.*

Символический ряд здесь выстраивается по достаточно прозрачной ассоциативной связи, во всяком случае, на первом уровне (стихи 13–14). Легко заметить, что ассоциативный ряд *шелк – Огонь/Кровь* строится по принципу цветового соответствия.

На втором уровне признак, лежащий в основу ассоциативной связи (*Кровь – Любовь*), не так однозначен. Правда, и здесь можно говорить по крайней мере о звуковой соотнесенности, особенно с учетом того, что оба члена данного ряда образуют рифмующуюся пару, что, безусловно, усиливает восприятие их фонетической связи. Звуковую сторону акцентирует также следующий стих («*Любовь – лишь звук...*»). Это, однако, не исключает возможность наличия других признаков ассоциативной связи. Наоборот, в отличие от первого уровня, построенного на более однозначном признаке соответствия, второй уровень не просто допускает, но, безусловно, предполагает более широкий и многозначный круг ассоциаций.

Третий уровень задан как перспектива (стихи 17-18), которая, с одной стороны, указывает на потенциальную бесконечность ряда, с другой – заключает в себе идею принципиальной невозможности абсолютного постижения сущности явлений. Как отмечал Вяч. Иванов, «символ всегда темен в последней глубине» [4: 713].

Для наглядности представим описанный принцип схематически (См.: *Рис. 1*).

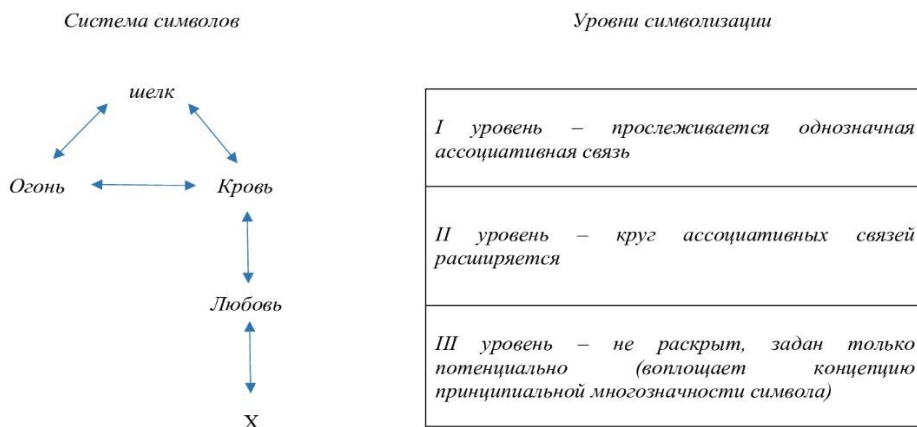


Рис. 1

В контексте общих принципов выстраивания символического ряда в анализируемом стихотворении отдельно следует рассмотреть специфику употребления прописных букв. На эту характерную особенность поэтики символизма в свое время обратил внимание В.А. Гофман [3: 84]. Для объяснения своеобразия употребления прописных и строчных букв в стихотворении Гиппиус еще раз обратимся к фундаментальному труду Лосева: «символ вещи есть тождество, взаимопронизанность означаемой вещи и означающей ее идейной образности, но это символическое тождество есть единораздельная цельность, определенная тем или другим единым принципом, его порождающим и превращающим его в конечный или бесконечный ряд различных закономерно получаемых единичностей, которые и сливаются в общее тождество породившего их принципа или модели как в некий общий для них предел» [7: 66]. В рамках нашего анализа особого внимания заслуживает такая особенность структуры символа, как его двупланность с точки зрения означающего и означаемого. В стихотворении Гиппиус в бесконечном ряде символизаций само означаемое превращается в означающее, чем и объясняется двоякое написание:

*13. И этот шелк мне кажется – **О**гнем.*

*14. И вот уж не **о**гнем – а **К**ровью.*

*15. А **к**ровь – лишь знак того, что мы зовем*

*16. На бедном языке – **Л**юбовью.*

Обобщая изложенное, отметим, что предлагаемая модель анализа, разумеется, не претендует на исчерпывающее освещение сложной и многогранной концепции символа. Вместе с тем пошаговый разбор стихотворения Гиппиус «Швея», представленный в нашей статье, позволяет последовательно решить ряд практических задач в рамках изна-

чально обозначенной проблемы. Во-первых, такой подход дает возможность предварительно очертить этапы становления и развития символизма в русской литературе. Во-вторых, он способствует раскрытию базовых аспектов концепции символа. Наконец, анализ данного текста может послужить отправной точкой для дальнейшего системного изучения поэтики русского символизма.


Конечно, применение данной модели анализа в практике преподавания подразумевает ее адаптацию в зависимости от целей, задач, методических приоритетов, а также иных факторов, обусловленных содержанием и структурой конкретного учебного курса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брюсов В.Я. О искусстве // Брюсов В.Я. Собрание сочинений в 7 томах. Т.6. – М.: Художественная литература, 1975. – СС. 43–54.
2. Гиппиус З.Н. Стихотворения. – СПб.: Гуманит. агентство «Академический проект», 1999. – 589, [1] с.
3. Гофман В.А. Язык символистов // Литературное наследство. Т. 27–28. – М.: Гослитиздат, 1937. – СС. 54–105.
4. Иванов В.И. Поэт и чернь // Иванов В.И. Собрание сочинений в 4 томах. Т.1. – Брюссель, 1971. – СС. 709–714.
5. Иванов В.И. Мысли о символизме // Иванов В.И. Собрание сочинений в 4 томах. Т.2. – Брюссель, 1974. – СС. 604–612.
6. Лавров А.В. З.Н. Гиппиус и ее поэтический дневник // Гиппиус З.Н. Стихотворения. – СПб.: Академический проект, 1999. – СС. 5–68.
7. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.
8. Магомедова Д.М. Филологический анализ лирического стихотворения. – М.: Академия, 2004. – 187, [1] с.

ԱՌՈՒՄ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ
ՄԻՄՎՈԼԻՍՏԱԿԱՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ
ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ՍՈՂԵԼ (Զ.Ն. ԳԻՊԴԻՈՒՍԻ «ԴԵՐՁԱԿԸ»
ԲԱՆԱՍՏԵՂԾՈՒԹՅԱՆ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)

Է.Ս. Արշակյան

 **ORCID:** [0000-0003-0062-7017](https://orcid.org/0000-0003-0062-7017)

edgar.arshakyan@ysu.am

*Բ.գ.թ., ռուս գրականության ամբիոնի դասախոս,
Երևանի պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Միմվոլիստական ստեղծագործությունների վերլուծության խնդիրները պայմանավորված են տվյալ գրական ուղղության բարդ գեղարվեստական համակարգով: Զ.Ն. Գիպպիուսի «Դերձակը» բանաստեղծության վերլուծության մոդելը, որն առաջարկված է հոդվածում, թույլ է տալիս ակնառու կերպով ներկայացնել ռուսական սիմվոլիզմի պոետիկայի մի շարք կարևորագույն առանձնահատկություններ:

Բանալի բառեր՝ Զ.Ն. Գիպպիուս, «Դերձակը», սիմվոլիզմ, «համապատասխանությունների» պոետիկա, դասավանդման խնդիրներ, վերլուծության մեթոդ:

A MODEL FOR ANALYZING A SYMBOLIST WORK IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN LITERATURE (BASED ON ZINAIDA GIPPIUS'S POEM «THE SEAMSTRESS»)

E. Arshakyan

 **ORCID:** [0000-0003-0062-7017](https://orcid.org/0000-0003-0062-7017)

edgar.arshakyan@ysu.am

*PhD, Candidate of Sciences (Philology),
Lecturer at the Department of Russian Literature,*

*Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The difficulties inherent in analyzing Symbolist works are rooted in the complexity of the artistic system characteristic of this literary movement. The analytical model of Zinaida Gippius's poem «The Seamstress» proposed in the article provides a structured framework for elucidating several key features of Russian Symbolist poetics.

Keywords: Z. Gippius, «The Seamstress», Symbolism, poetics of correspondences, teaching challenges, method of analysis.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 05 октября 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*

ОТБОР И АДАПТАЦИЯ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ В РАМКАХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ДИАЛОГА

Марина Ашотовна Кочарян
marina.kocharyan80@gmail.com

К.п.н.,

*Ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации,
Российско-Армянский (Славянский) университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье представлена учебно-методическая модель работы с текстом, сочетающая теорию и практическую реализацию через комплекс тематических заданий. Теоретическая часть рассматривает основы междисциплинарного и профессионально ориентированного подхода к обучению, роль проблемного обучения русскому языку как иностранному. Практическая часть включает задания, направленные на формирование коммуникативных компетенций и на расширение фоновых знаний.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблематизация, междисциплинарность, профессионально ориентированные тексты.

Современные образовательные стандарты требуют, чтобы в рамках методики обучения русскому языку как иностранному целью являлось не только развитие коммуникативных компетенций студентов, но и метакомпетенций широкого спектра: самоорганизация, умение анализировать информацию, быстрая адаптация к новым условиям, поиск, анализ, интерпретация и проверка достоверности информации, умение

использовать цифровые инструменты, управление временем, адекватное восприятие различных точек зрения, уважение к культурному многообразию и т.д. Формирование метакомпетенций необходимо, особенно если речь идет о подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности. При этом, несмотря на разнообразие учебных пособий и цифровых ресурсов, в преподавании имеется целый ряд сложностей, с которыми сталкиваются преподаватели. На занятиях студенты часто демонстрируют пассивность и отсутствие мотивации, особенно это касается работы с профессионально ориентированными текстами (речь идет о работе со студентами неязыковых специальностей). Довольно сложно привлечь внимание студентов, которые подвержены в условиях современной цифровой эпохи непрерывному влиянию информационного потока. Следует учитывать, что получаемая молодым поколением разнородная информация отличается рядом характеристик, среди которых следующие: избыточность, фрагментарность, обрывочность, скорость обновления, зачастую недостоверность, эмоциональность, приоритетность медийного формата (визуальный образ становится важнее содержания в восприятии студентов). Доступность информации, а также ее избыточность в свою очередь приводят к поверхностному восприятию и снижению концентрации.

В подобных условиях коммуникативное обучение РКИ выходит за рамки простого владения языком, это не просто передача знаний, а целостный процесс, который включает развитие умений сотрудничать, обсуждать и решать проблемы, быть способными к самоанализу. Кроме того, важно формировать у студентов исследовательские навыки.

В таком контексте особую значимость приобретают инновационные методики, которые позволяют преодолевать перечисленные выше трудности. В частности, речь идет о приемах проблемного обучения в рамках междисциплинарного подхода, для реализации чего необходим предварительный тщательный отбор и адаптация материалов.

Проблематизация, как одно из важнейших понятий в проблемном обучении, особенно эффективна в контексте коммуникативных ситуаций, которые в традиционном виде студенты часто воспринимают как шаблонные и неинтересные. Чаще всего в практике предлагается решить проблемную ситуацию, приняв участие в коммуникативной ситуации через ролевую игру. При этом все роли, задачи и решения заранее предопределены, что делает такие ситуации однообразными, лишенными интригующего потенциала для студентов и приводит к решению той или иной задачи в соответствии с заранее известным алгоритмом действий. Придавая различным коммуникативным ситуациям элементы неопределённости, ограничений, эмоциональной вовлечённости, преподаватель стимулирует активное обсуждение, поиски решений, аргументацию. Такие ситуации предполагают групповую работу, смену ролей, вариативные ответы и отсутствие однозначного «правильного» решения, что сближает учебный процесс с реальной коммуникацией.

Вторым важным компонентом является текстоцентрический и междисциплинарный подход. Профессионально ориентированные тексты в большинстве случаев лишены дискуссионного потенциала, однако при дополнении их культурологическими, визуальными и научно-популярными материалами, они становятся источником интереса и мотивации. Особенно важна связка текста с аффективным компонентом – эмоциональным вовлечением, неожиданностью, ассоциативностью. Так, в модели проблематизации учебного содержания, предложенной Е.В. Ковалевской, Л.И. Колесник, Н.Н. Осиповой, выделяются три уровня: лингвистический, коммуникативный и духовно-познавательный [1: 4]. Учитывая данный факт, позволим себе в предлагаемой нами модели добавить еще один компонент – аффективный, отражающий эмоциональную составляющую проблемности. Эмоциональное вовлечение студентов играет ключевую роль в актуализации проблемной ситуации и в дальнейшем продвижении к ее решению.

Цель данной практико-ориентированной работы – обосновать методику отбора и адаптации учебных материалов для проблемного обучения РКИ в рамках междисциплинарного диалога, а также представить комплекс заданий, направленных на формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей.

Основные задачи работы следующие:

- Обосновать необходимость интеграции приемов проблемного обучения и междисциплинарного подхода в процесс обучения РКИ.
- Выявить критерии отбора и принципы адаптации учебных (или аутентичных) материалов.
- Разработать систему практических заданий и упражнений, реализующих междисциплинарный диалог и проблемное обучение в работе с профессиональными текстами.
- Продемонстрировать эффективность предложенного подхода на примере конкретных тематических разделов.

Необходимость интеграции приемов проблемного обучения и междисциплинарного подхода в процесс обучения продиктована важностью развития языковых навыков, критического мышления и коммуникативной активности студентов.

Несмотря на разграничение действий в процессе обучения, рассматривать такие факторы, как когнитивные, аффективные и метакогнитивные, в отрыве друг от друга не следует. Тем более необходимо учитывать тесную взаимосвязь когнитивных и метакогнитивных факторов, которые зачастую сложно разграничить. Так, С.М. Халин связывает сознание с практической деятельностью, а самосознание с самим сознанием: «Метапознавательная рефлексия имеет место везде, где возникает необходимость сознательного контроля над своей познавательной деятельностью» [6: 6]. Эффективность учебного процесса зависит

от реализации образовательного маршрута, движение по которому начинается от эмоционального фактора и формирования необходимых компетенций в рамках изучения РКИ до умения связать обучение с более широкими категориями и усвоения студентами социального и профессионального опыта. В результате предлагаемый методический подход является трехкомпонентным, поскольку включает в себя:

- **аффективные стимулы** (визуальные образы, аудио-, видеоматериалы, мемы, цитаты);

- **приемы проблематизации** (через задания и вопросы, а также введение ограничений через усложнение задач, что в свою очередь срабатывает в качестве дополнительного механизма проблемного характера);

- **переход от междисциплинарного диалога к профессионально ориентированному тексту** (работа с текстами).

Соответственно такой подход требует предварительного отбора и адаптации материалов, которые подчиняются следующим критериям:

- проблемный потенциал (такой материал провоцирует обсуждение, неоднозначность мнений, содержит элементы неопределенности, непредсказуемости, недостаточности данных, противоречивости);

- междисциплинарные связи (обеспечение связей с другими дисциплинами);

- аффективная составляющая (визуальная и культурная насыщенность содержания с целью как эмоционального воздействия, так и обогащения фоновых знаний).

В рамках данной работы отбор и адаптация материалов осуществляется с учетом двух взаимосвязанных аспектов. В процессе отбора приоритет отдается текстам, которые содержат элементы неопределенности и обладают междисциплинарным потенциалом, то есть демонстрируют связи с различными сферами знания. Данному критерию чаще

всего соответствуют научно-популярные статьи. Целью является выявление неординарных тем, способных развивать критическое мышление и междисциплинарное осмысление. Адаптация текстов связана с необходимостью их соответствия уровню аутентичности и языковой компетенции студентов. В связи с этим при необходимости корректируется уровень языка того или иного текста, чтобы он соответствовал требованиям студентов уровня В1, при этом сохраняется смысловая насыщенность и проблемная направленность материала. Кроме того, необходимо учитывать объемные характеристики текста: для соответствия стандартной программе по русскому языку как иностранному уровня В1 и удобства работы с материалом общий объем текста составляет примерно 500 слов. Такая системная организация отбора и адаптации обеспечивает баланс между содержательной ценностью материала и его доступностью для целевой аудитории.

Подчеркнем, что при необходимости текст может быть адаптирован до требуемого уровня сложности при сохранении содержания и проблемной направленности материала. Как считает Л.И. Колесник, в зависимости от языкового профиля аудитории проблематизацию учебных текстов следует осуществлять на трех уровнях: низком, среднем и высоком [2: 80].

Тщательный отбор материала, четкая структура учебного процесса в соответствии с этапами проблематизации (актуализация знаний, формулировка проблемы, выдвижение гипотез, обсуждение, решение, оценивание предлагаемых вариантов решения проблемной ситуации) позволяют использовать текст как средство развития мышления. Как подчеркивает П.К. Теллеус в статье, посвященной анализу техники чтения, вдумчивое чтение может быть не просто методом анализа самого текста, но средством когнитивной и смысловой работы в рамках проблемного обучения [9: 2].

Для практического применения вышеописанной теоретической концепции были разработаны тематические модули, каждый из которых сочетает проблемный подход, содержательную междисциплинарную основу и приемы эмоциональной активации. При этом отметим, что логика изложения материала опирается на триединую схему организации работы с текстом, включающую предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы. Предтекстовая фаза направлена на активизацию аффективного и когнитивного интереса к теме, создание контекста и подготовку студентов к восприятию материала. Притекстовая фаза включает проблематизацию содержания, формулировку вопросов и задач, которые ориентируют студентов на ключевые элементы текста, а также стимулируют критическое осмысление информации. Послетекстовая фаза обеспечивает закрепление знаний, формирование выводов и интеграцию полученной информации в междисциплинарный и профессиональный контекст.

На основе вышеизложенного предлагаем рассмотреть апробированный учебный материал, предназначенный для практической реализации теоретических положений. Данный комплекс заданий обладает гибкой структурой и допускает сокращение либо модификацию с учетом специфики разных целевых аудиторий.

Тема – «Хаос» **(для студентов инженерно-физического направления)**

Цель – развивать критическое мышление, междисциплинарное понимание и языковые навыки через работу с текстами и практическими ситуациями.

Задачи:

- Формирование и активизация ключевого лексического минимума по теме.
- Развитие речевых умений аргументации.

- Совершенствование умений пересказа и обсуждения профессионально ориентированного текста.

**Первый этап – фаза эмоционального вовлечения
и активации ассоциаций.**

Задание 1. Подумайте, какое слово пропущено. Заполните пропуск в предложении. Обоснуйте свое предположение. Пользуйтесь словами для справок.

..... – в древнегреческой мифологии бездна, наполненная туманом и мраком, имевшаяся еще до сотворения мира и из которой произошло все существующее (Ответ – хаос).

Слова для справок: я думаю, это слово ..., поскольку...; мне кажется, в этом предложении пропущено слово ..., потому что

Задание 2. Рассмотрите репродукцию картины И. Айвазовского «Сотворение мира».

Пользуясь словами для справок, обсудите в парах:

- Как вы думаете, какая связь между данным выше предложением и этой картиной?
- Почему эта картина так называется?
- Как бы вы назвали эту картину?

Слова для справок: картина, репродукция, цвета, мир, свет, тьма, ощущение пустоты и бездны, ощущение загадки, эффект свечения, природа, морские волны, воздушные потоки, лучи света, надежда, библейский сюжет, небесный, золотистый.

Задание 3. Обсудите в парах.

- Что такое мифы? Какие мифы вы читали?
- Что вы знаете об И. Айвазовском?
- Любите ли вы живопись? Работы каких художников знаете?

- *Какую роль играет искусство в жизни? А в науке?*

Задание 4. Ознакомьтесь с фрагментом текста. Попробуйте угадать, кому может принадлежать такой текст. Обоснуйте ваш ответ. Выделите ключевые слова, доказывающие вашу версию.

– *Это было похоже на акварель, которую разлили по светлому холсту. Цвета смешались, и вдруг я увидел форму. Это было восхитительно, радовало глаз...* (Ответ – художник).

Задание 5. Выберите одного из персонажей: художник, физик, биолог, политик, ребенок, искусственный интеллект). Напишите короткий текст от имени одного из персонажей, который объясняет процесс сотворения мира из хаоса.

Задание 6. Обсудите в группе:

- *Что вы понимаете под понятием «хаос»? Какие ассоциации вызывает у вас это слово?*
- *Как победить хаос?*
- *Может ли хаос принести пользу?*
- *Что важнее в нашей жизни – порядок или хаос?*

Второй этап – проблематизация материала.

Задание 7. Представьте себе мир наоборот – один день без хаоса. Каким будет такой мир? Обсудите.

Варианты заданий:

- Написать эссе.
- Создать комикс.
- Составить расписание одного дня.

Задание 8. Работа в группах. Решите проблемную ситуацию «Хаос в городе».

Ситуация: вы – группа молодых консультантов по городскому планированию. Власти города пригласили вас решить проблему. Город во власти хаоса: пробки на дорогах, общественный транспорт часто опаздывает, жители жалуются на беспорядок и стресс.

Задачи:

- 1) Обсудите, как хаос влияет на жизнь города, на психологию людей.*
- 2) Предложите три решения вопроса, при этом учтите ограниченность бюджета.*
- 3) Выслушайте решения проблемы своих однокурсников, сравните, выберите наиболее оптимальные варианты и обоснуйте ваш выбор.*

Третий этап – переход от междисциплинарного диалога к профессионально ориентированному тексту.

Задание 9. Междисциплинарный диалог.

Вам предстоит составить короткий диалог между различными людьми. Выберите одну из предложенных пар: физик и поэт, физик и художник, учитель и психолог, физик и биолог, архитектор и музыкант. Проведите самостоятельный поиск слов, терминов и выражений, которые характерны для выбранной профессии и связаны с темой «хаос».

В диалоге обсудите понятие «хаос» между собой. Используйте ключевые слова и фразы.

Переход к следующему этапу: *«Хаос не только в мифах или картинах. Он есть и в жизни, он вокруг нас: на улицах, в транспорте, в расписании. А что, если хаос встречается и в науке?»*

Задание 10. Работа с текстом.**Прочитайте текст.***Хаос в квантовой физике*

Ученые из России и Великобритании изучают хаос в квантовой физике. Они исследуют поведение кубитов – маленьких частиц, которые используются в квантовых компьютерах. Кубиты – это как обычные биты в компьютере, которые могут быть 0 или 1. При этом кубит может находиться сразу в двух состояниях – 0 и 1 одновременно. Это называется суперпозиция. Благодаря этому квантовые компьютеры могут выполнять вычисления гораздо быстрее и решать задачи, которые обычные компьютеры решить не могут.

Работа квантового компьютера зависит от количества кубитов и того, как они взаимодействуют. Учёные знают, что в системах, где кубиты связаны между собой, могут происходить колебания.

Теперь они обнаружили, что кубиты могут вести себя хаотично – их поведение становится непредсказуемым. Даже два кубита могут демонстрировать хаос. Если же в системе пять и больше кубитов, возникает гиперхаос – сложная форма хаоса.

Когда на кубиты действует сигнал, например лазер или микроволновая волна, они меняют своё состояние. Это похоже на то, как биты в обычном компьютере меняются с 0 на 1. Но кубиты делают это неравномерно и случайно.

Хаос в квантовых системах – это проблема, потому что он мешает хранить и передавать информацию. Поэтому важно понять, как хаос возникает и как им можно управлять. Исследователи нашли параметры, при которых появляется гиперхаос, и разработали способы его уменьшения. Они также показали, что сложность хаоса не увеличивается слишком быстро, даже если кубитов становится больше. Это значит, что большие квантовые системы можно изучать и моделировать без огромных вычислительных мощностей.

Физик Александр Загоскин сравнивает это с проектированием самолётов. Раньше люди могли строить самолёты, даже не имея сложных компьютеров, потому что знали несколько ключевых параметров. Так и с квантовыми компьютерами: если мы сможем описывать систему с помощью небольшого количества параметров, мы сможем предсказывать её поведение и проектировать надёжные устройства.

Такое понимание позволит учёным быстрее проверять, правильно ли работает квантовый компьютер, и использовать хаос для новых технологий. Например, управляемый хаос может помочь в разработке безопасных методов передачи информации – квантовой криптографии.

По материалам <https://www.nkj.ru/news/40620/> [4].

Задание 11. Перед вами определения значений некоторых слов из текста. Впишите вместо пропусков подходящие по смыслу, по вашему мнению, слова.

_____ – наименьший элемент хранения информации в квантовом компьютере (кубит).

_____ – наименьшая единица измерения цифровой информации (бит).

_____ – сложная форма хаоса (гиперхаос).

_____ – технология по защите информации и компьютерной безопасности (криптография).

Задание 12. Ответьте на вопросы к тексту. Определите, на какие из вопросов можно в нем найти ответы, а на какие нет. Попробуйте дать свои ответы самостоятельно.

- 1) Ученые из каких стран участвовали в исследованиях?
- 2) Чем кубиты отличаются от обычных битов?
- 3) Как связано понятие «эффект бабочки» с теорией хаоса?

- 4) *Как называется состояние, когда кубит находится в двух состояниях одновременно?*
- 5) *Почему хаос мешает хранить и передавать информацию?*
- 6) *Какие параметры позволяют уменьшить гиперхаос?*
- 7) *Где в повседневной жизни можно встретить явление хаоса?*

Задание 13. Перед вами план к данному тексту. Пункты плана даны в смешанном порядке. Прочитайте еще раз текст и восстановите план в соответствии с логикой изложения информации в тексте.

План

- 1) *Проблемы и пути управления хаосом.*
- 2) *Хаос и гиперхаос в квантовых системах.*
- 3) *Практическое значение исследований.*
- 4) *Исследование хаоса в квантовой физике.*
- 5) *Свойства кубитов и суперпозиция.*

Задание 14. Сформулируйте своими словами, что такое «кубит».

Задание 15. Выделите ключевые выражения и термины в тексте. Используя их, расскажите своему однокурснику о содержании текста своими словами.

Задание 16. Прочитайте три предложения. Обсудите, которое из предложений правильно отражает информацию из статьи. Объясните, почему вы так думаете.

- 1) *Хаос в квантовой системе растет очень быстро, и им нельзя управлять.*
- 2) *Квантовые компьютеры не содержат хаоса, поскольку они всегда работают точно.*

- 3) *Гиперхаос в квантовых системах можно контролировать с помощью нескольких важных параметров.* (Верное утверждение)

Задание 17. Восстановите следующие предложения, используя слова в правильной форме и добавляя необходимые по смыслу предлоги.

- 1) *Ученый Россия и Великобритания изучать хаос квантовая физика.*
- 2) *Они исследовать кубит, который использоваться квантовый компьютер.*
- 3) *Хаотичный поведение кубит являться проблема хранение и передача информация.*
- 4) *Ученый найти способ управление хаос.*
- 5) *Управление хаос помочь разработка квантовый криптография.*

Задание 18. В парах обсудите вопрос «Может ли хаос быть полезным в науке и технологиях?» Приведите аргументы «за» и «против» на основе текста и собственных знаний.

Задание 19. Подготовьте к следующему уроку презентацию на тему «Хаос в жизни и науке».

Рассматриваемый материал фокусируется на проявлениях хаоса в физике. Аналогичный подход возможно применять и в рамках других дисциплин при обучении РКИ. Необходимо отметить, что тема *хаоса* универсальна и может служить основой учебных модулей для студентов, например, биологических специальностей, поскольку проблемное исследование случайных процессов и закономерностей порядка сохраняет методическую ценность независимо от научной области. Подобный перенос позволяет делать вывод о гибкости предложенной модели и ее междисциплинарный потенциал.

В связи с этим предлагаем рассмотреть использование данной тематической линии в контексте биологических специальностей, а также экономического профиля. При этом не планируем полностью воспроизводить весь комплекс заданий, чтобы избежать повторения и не дублировать те же задания. Вместо этого продемонстрируем отдельные задания, адаптируемые к специфике дисциплины. Основная цель – показать проблемный потенциал материала в рамках предложенной методической модели и подчеркнуть универсальность предложенного подхода в междисциплинарной перспективе.

Следуя той же схеме и развивая те же этапы, предлагаем обратить внимание на текст. Первые два этапа (фаза эмоционального вовлечения и проблематизация материала) остаются неизменными в данном случае. Третий этап (переход от междисциплинарного диалога к профессионально ориентированному тексту) работы будет отличаться при работе над текстом. Продемонстрируем данный этап работы, не повторяя предыдущие.

Тема – «Хаос» **(для студентов биологических специальностей)**

Задание 9. Междисциплинарный диалог.

Вам предстоит составить короткий диалог между различными людьми. Выберите одну из предложенных пар: биолог и поэт, химик и художник, учитель и психолог, физик и биолог, архитектор и музыкант. Проведите самостоятельный поиск слов, терминов и выражений, которые характерны для выбранной профессии и связаны с темой «хаос».

В диалоге обсудите понятие «хаос» между собой. Используйте ключевые слова и фразы.

Задание 10. Работа с текстом.**Прочитайте текст.***Хаос в биологии*

В биологии хаос и порядок взаимосвязаны. Хаос может восприниматься как разрушительный процесс, однако на самом деле он играет важную роль в жизнедеятельности клеток и организмов.

В биологических системах хаос проявляется как случайные, непредсказуемые процессы внутри клеток. Например, молекулы постоянно движутся, сталкиваются друг с другом, меняют своё положение. Этот феномен называют «молекулярным шумом». Несмотря на кажущуюся беспорядочность, такие процессы необходимы для поддержания нормальной работы клеток.

Хаос способствует адаптации клеток к изменениям внешней среды. В стрессовых условиях скорость мутаций может увеличиваться, что позволяет клеткам быстрее приспосабливаться к новым условиям. Подобное явление наблюдается у бактерий, которые способны изменять свою ДНК в ответ на внешние воздействия.

*Учёные провели эксперимент с бактериями *Escherichia coli*, наблюдая за их развитием в течение многих поколений. Результаты показали, что бактерии не только выживают, но и становятся более приспособленными к изменениям в окружающей среде. Эти результаты подтверждают, что хаотические процессы и мутации играют важную роль в эволюции.*

Интересно, что из хаоса может формироваться порядок. Например, во время эмбрионального развития клетки движутся случайным образом, но в итоге создают организованные структуры, такие как ткани и органы. Этот процесс называют «самоорганизацией». Оно демонстрирует, как из кажущихся случайными движений клеток может возникать упорядоченная структура.

Таким образом, хаос и порядок в биологии не находятся в противоречии, а взаимодополняют друг друга. Хаотические процессы обеспечивают адаптацию и эволюцию клеток, тогда как упорядоченные механизмы поддерживают стабильность и функциональность организма. Взаимодействие этих процессов создает баланс, необходимый для жизни.

По материалам <https://yeltsin.ru/news/haos-i-poryadok-kak-evolyucioniruyut-kletki/> [3].

Задание 11. Перед вами определения значений некоторых слов из текста. Впишите вместо пропусков подходящие по смыслу, по вашему мнению, слова.

_____ самая маленькая частица вещества, которая сохраняет его химические свойства (молекула).

_____ изменение в генетическом коде (мутация).

_____ микроорганизм, который можно увидеть только в микроскоп (бактерия).

_____ естественный процесс развития живой природы (эволюция).

Задание 12. Ответьте на вопросы к тексту. Определите, на какие из вопросов можно в нем найти ответы, а на какие нет. Попробуйте дать свои ответы самостоятельно.

- 1) Почему хаос играет важную роль в жизни клеток и организмов?
- 2) Какие результаты показал эксперимент с бактериями *Escherichia coli*?
- 3) Можно ли провести параллель между хаосом в клетках и хаосом в человеческой жизни? Почему?
- 4) Как хаос помогает клеткам адаптироваться к изменениям внешней среды?

- 5) *Что происходит с клетками во время эмбрионального развития?*
- 6) *Можно ли утверждать, что хаос и порядок противостоят друг другу в биологии?*
- 7) *Как вы думаете, может ли хаос быть источником творчества и новых идей в науке или искусстве?*

Задание 13. Перед вами план к данному тексту. Пункты плана даны в смешанном порядке. Прочитайте еще раз текст и восстановите план в соответствии с логикой изложения информации в тексте.

План

- 1) *Эксперимент с бактериями *Escherichia coli* и его результаты.*
- 2) *Соотношение хаоса и порядка в биологии.*
- 3) *Определение хаоса в биологии и понятие «молекулярный шум».*
- 4) *Роль хаоса в адаптации клеток к стрессовым условиям.*
- 5) *Превращение хаоса в порядок при развитии организма.*

Задание 14. Сформулируйте своими словами, что такое «молекулярный шум».

Задание 15. Выделите ключевые выражения и термины в тексте. Используя их, расскажите своему однокурснику о содержании текста своими словами.

Задание 16. Прочитайте три предложения. Обсудите, которое из предложений правильно отражает информацию из статьи. Объясните, почему вы так думаете.

- 1) *Хаос и порядок в биологии находятся в постоянном противоречии и мешают друг другу.*

- 2) *Во время эмбрионального развития хаотичные движения клеток формируют упорядоченные структуры. (Верное утверждение)*
- 3) *Эксперимент с бактериями показал, что хаос препятствует их приспособлению к изменениям среды.*

Задание 17. Восстановите следующие предложения, используя слова в правильной форме и добавляя необходимые по смыслу предлоги.

- 1) *Хаос играть важная роль работа клетки.*
- 2) *Молекулярный шум помогать клетки функционировать.*
- 3) *Стрессовые условия клетки мочь изменять свой ДНК.*
- 4) *Эксперимент бактерии доказать значение мутаций эволюция.*
- 5) *Самоорганизация позволять клетки создавать ткани и органы.*

Задание 18. В парах обсудите вопрос «Может ли хаос быть полезным в науке и технологиях?» Приведите аргументы «за» и «против» на основе текста и собственных знаний.

Задание 19. Подготовьте к следующему уроку презентацию на тему «Хаос в жизни и науке».

Ту же модель продемонстрируем на примере заданий к тексту для студентов института экономики.

Тема – «Хаос» (для студентов экономического профиля)

Задание 9. Междисциплинарный диалог.

Вам предстоит составить короткий диалог между различными людьми. Выберите одну из предложенных пар: экономист и поэт, экономист и художник, учитель и психолог, физик и экономист, архитектор и музыкант. Проведите самостоятельный поиск слов, терминов и

выражений, которые характерны для выбранной профессии и связаны с темой «хаос».

В диалоге обсудите понятие «хаос» между собой. Используйте ключевые слова и фразы.

Задание 10. Работа с текстом.

Прочитайте текст.

Хаос и порядок в экономике

Алар Тамминг, психолог и предприниматель, размышляет о том, как устроен наш мир и экономика. Он пишет, что часто экономисты пытаются предсказать конкретные цифры – инфляцию, рост или продолжительность кризиса. Но он считает, что важно смотреть на систему целиком, а не на ее отдельные части. Вдохновленный теорией хаоса, он предлагает рассмотреть иной подход. При этом предлагает представить водопад: мы не следим за каждой каплей воды, а видим общую картину. Хотя отдельные части постоянно меняются, структура водопада стабильна. Так и экономика: невозможно предсказать отдельный показатель, гораздо важнее понять, как работает вся система.

Тамминг напоминает о втором законе термодинамики, согласно которому мир движется от порядка к беспорядку. Новый автомобиль – низкая энтропия; со временем он ржавеет – энтропия растет. То же относится ко всему: к зданиям, цивилизациям, культуре. Несмотря на усилия, сущности изменяются и рушатся.

Однако он отмечает, что движение к беспорядку не уничтожает развития. Каждый этап системы решает проблемы предыдущего, и это приводит к новому уровню. Кризисы – это не только конец, но и возможность роста. По Таммингу, за падением доллара может прийти новая, лучшая система. Это напоминает гегелевское отрицание: новый, противоположный этап разрешает старые проблемы на более

высоком уровне. Тамминг подчеркивает, что после кризиса экономика восстанавливается и становится мощнее. Кризис может стать трамплином для качественных изменений. Экономика подобна сложной системе, где нельзя предсказать каждый отдельный параметр, но можно понять модель: как она меняется, почему случаются кризисы, откуда берутся новые формы развития. Таким образом, хаос в экономических системах дает перспективу.

По материалам <https://surl.li/qvfyfz> [5].

Задание 11. Перед вами определения значений некоторых слов из текста. Впишите вместо пропусков подходящие по смыслу, по вашему мнению, слова.

- _____ деловой человек, бизнесмен (предприниматель).
_____ мера хаоса в системе, степень беспорядка в структуре (энтропия).
_____ точка (устройство), дающая импульс для движения или развития (трамплин).
_____ обесценивание денег в экономической системе (инфляция).

Задание 12. Ответьте на вопросы к тексту. Определите, на какие из вопросов можно в нем найти ответы, а на какие нет. Попробуйте дать свои ответы самостоятельно.

- 1) Почему, по мнению Тамминга, не стоит пытаться предсказывать отдельные цифры в экономике?
- 2) Какой образ он использует, чтобы объяснить устройство экономики?
- 3) Как автор объясняет роль кризисов в жизни экономики?

- 4) Почему Тамминг, по вашему мнению, сравнивает ржавеющий автомобиль с экономическими и культурными процессами?
- 5) С какой философской идеей он сравнивает переход от кризиса к развитию?
- 6) Можно ли найти примеры в истории, когда кризис привел к новым возможностям?
- 7) Как вы думаете, может ли теория хаоса помочь обычному человеку понимать экономику?

Задание 13. Перед вами план к данному тексту. Пункты плана даны в смешанном порядке. Прочитайте еще раз текст и восстановите план в соответствии с логикой изложения информации в тексте.

План

- 1) Второй закон термодинамики и рост энтропии.
- 2) Хаос и кризис как возможность роста.
- 3) Пример водопада и стабильность структуры.
- 4) Гегелевское отрицание и новые уровни развития.
- 5) Ошибочные прогнозы экономистов.

Задание 14. Сформулируйте своими словами, что такое «инфляция».

Задание 15. Выделите ключевые выражения и термины в тексте. Используя их, расскажите своему однокурснику о содержании текста своими словами.

Задание 16. Прочитайте три предложения. Обсудите, которое из предложений правильно отражает информацию из статьи. Объясните, почему вы так думаете.

- 1) Теория хаоса утверждает, что можно точно предсказать инфляцию и рост экономики.
- 2) Экономика похожа на водопад: отдельные элементы меняются, но вся система сохраняет свою структуру. (Верное утверждение)
- 3) С точки зрения Тамминга, кризисы всегда разрушают систему и не ведут к развитию.

Задание 17. Восстановите следующие предложения, используя слова в правильной форме и добавляя необходимые по смыслу предлоги.

- 1) Экономика важно рассматривать как единая система.
- 2) Теория хаоса помогать понять изменения экономика.
- 3) Пример водопад показывать устойчивость общая структура.
- 4) Кризис мочь стать начало новое развитие.
- 5) Энтропия означать движение порядок беспорядок.

Задание 18. В парах обсудите вопрос «Может ли хаос быть полезным в науке и технологиях?» Приведите аргументы «за» и «против» на основе текста и собственных знаний.

Задание 19. Подготовьте к следующему уроку презентацию на тему «Хаос в жизни и науке».

Подчеркнем, что профессионально ориентированные тексты могут быть использованы как основа для дополнительной проблематизации: например, предложить восстановить тот или иной деформированный текст. Деформация отражается: в нарушении смысловой целостности и логической последовательности текста, в удалении из текста важного фрагмента, вступительной части или выводов, в изменении стиля

в одном из фрагментов (отклонение от научного или научно-популярного стиля).

Также возможно предложить студентам восстановить тексты, имеющие отношение к разным научным направлениям. Различные фрагменты информации, например, из текстов по физике, квантовой физике и биологии, могут быть интегрированы и частично перемешаны для создания проблемного задания, направленного на восстановление исходной структуры текстов. Процесс дополнительной проблематизации текстов через комбинирование фрагментов возможно осуществлять как в рамках одной дисциплины, так и различных направлений. Рассмотрим следующее задание:

Перед вами перемешанные фрагменты двух текстов (абзацы не выделены). Ваши задачи:

- 1) Прочитать и определить, в рамках каких дисциплин рассматривается понятие хаоса.
- 2) Восстановить оба текста, расположив фрагменты в логической последовательности.
- 3) Сопоставить тексты, выявив общие закономерности и различия в проявлении хаоса в двух дисциплинах.
- 4) Озаглавьте получившиеся тексты. Сравните с вариантами своих однокурсников.

Текст

Хаос часто понимается как беспорядок и разрушение. Но исследования последних лет показывают, что хаотические процессы могут быть не только помехой, но и важным условием развития. Ученые разных направлений все чаще отмечают, что хаос способен объяснить фундаментальные закономерности природы. Маленькие частицы могут находиться сразу в двух состояниях. Это делает возможным вычисления, которые обычные устройства выполнить не способны. Но

поведение этих частиц не всегда предсказуемо: иногда они начинают вести себя хаотично. Даже в системе из двух элементов может возникнуть непредсказуемое движение, а при большем числе элементов появляется более сложная форма хаоса. При этом хаос встречается и в живых системах. Внутри клетки молекулы постоянно двигаются, сталкиваются и меняют свое положение. Снаружи это выглядит как беспорядок, но именно эти случайные процессы поддерживают работу организма. Такой феномен часто называют молекулярным шумом. Ученые заметили, что хаос может мешать хранить и передавать информацию. Поэтому важно понять, как он возникает и как им можно управлять. Специалисты ищут параметры, при которых сложные колебания становятся менее опасными, и разрабатывают способы уменьшить хаос. В других экспериментах исследователи наблюдали за бактериями в течение многих поколений. Выяснилось, что в стрессовых условиях клетки изменяют свои ДНК. Это делает их более устойчивыми к новым условиям среды. Таким образом, хаотические процессы помогают не только выживать, но и развиваться. Есть еще одна способность. Когда на систему воздействует сигнал, частицы изменяют свое состояние. Это похоже на переключение обычных элементов с 0 на 1, но здесь изменения происходят случайным образом. Такой беспорядок может мешать работе, однако ученые нашли способы описывать систему с помощью небольшого количества параметров. Интересно, что хаос способен порождать порядок. Например, в развитии живых организмов клетки сначала двигаются случайно. Но со временем из этих движений образуются ткани и органы. Такой процесс называют самоорганизацией. Он показывает, что из хаоса может возникнуть упорядоченная структура. Ученые отмечают, что хаос можно описывать с помощью простых моделей, как инженеры когда-то проектировали самолеты без суперкомпьютеров. В разных науках хаос одновременно мешает стабильности и способствует развитию. Он не

противоречит порядку, а взаимодействует с ним, создавая необходимый баланс.

Отметим, что дополнительно в учебный процесс было интегрировано задание, направленное на моделирование коммуникативной ситуации, позволяющей осмыслить фразеологизм через проблемный контекст. Данное задание дополнительное, его внедрение зависит от уровня целевой аудитории, а также от темпа работы студентов. Процесс апробирования материала показал, что фоновые знания студентов по культурным и историческим контекстам оказываются весьма ограниченными. Так, фразеологизм *вавилонское столпотворение* оказался неизвестен многим современным студентам, им не был знаком соответствующий библейский сюжет. Учитывая это, было предложено задание с использованием конкретного визуального сопровождения.



Рисунок 1.

Задание 1. (работа в группах):

- 1) Посмотрите на *Рисунок 1* [7]. Опишите его.
- 2) Предположите, что происходит, кто строит такую башню, с какой целью, где (в какой стране, в каком городе) и когда (в далекие годы или в современном мире) можно строить такое строение.

Задание 2. (работа в группах):

- 3) Посмотрите на *Рисунок 2* [8]. Опишите его.
- 4) Сравните с первым рисунком.
- 5) Представьте ситуацию: в городе начали строить огромную башню. Но появляется некто (либо люди, группы), кому это строительство мешает.

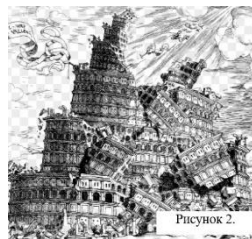


Рисунок 2.

- 6) Ваши задачи:

– Обсудите, кто может захотеть остановить строительство.

- *Предложите способы, с помощью которых можно остановить строительство.*
- *После обсуждения студентам было предложено принять участие в дискуссии.*

Задание 3. Подумайте и скажите:

- 1) *Что произойдет, если люди перестанут друг друга понимать?*
- 2) *Как изменится работа над строительством?*
- 3) *Можно ли это состояние назвать хаосом? Почему?*

После обсуждения, сравнения высказанных гипотез была проведена работа по чтению микротекста об истории возникновения фразеологизма, включая задание по пересказу истории с использованием ряда других идиом: *каша в голове, черт ногу сломит, разошлись кто куда, ни конца ни края, говорить на разных языках.*

В результате студенты, не имеющие ранее знаний о данном фразеологизме, через моделирование задания проблемного характера постепенно приходят к осмыслению данного выражения и его связи с темой хаоса.

Предложенные задания в рамках данного методического подхода обладают вариативностью и могут трансформироваться в зависимости от уровня подготовленности студентов. Для студентов с более низким уровнем владения языком целесообразно использовать дополнительные опоры: списки ключевых слов, терминов, опорные слова и выражения, примеры речевых клише. Более подготовленные студенты получают возможность работать с расширенным набором источников, выполнять аналитические и творческие задания. Такой подход позволяет обеспечить включенность всех участников в учебный процесс.

Система оценивания в данном случае также носит дифференцированный характер и сочетает элементы формирующего и критериального подходов. При формирующем оценивании акцент делается на процессе выполнения заданий, степени участия студентов в обсуждении, их способности использовать предложенные опоры и языковые средства. Критериальное оценивание ориентируется на заранее определенные показатели: владение ключевой лексикой, использование грамматических конструкций, развитие умений использовать речевые умения аргументации, пересказа, формулирования гипотез, коммуникативную активность, умение работать в группе, уважать чужое мнение, объективно оценивать все точки зрения. Дополнительно в учебный процесс может быть включена самооценка и взаимооценка, позволяющие студентам отслеживать собственный прогресс и проводить саморефлексию.

В качестве варианта мы рассмотрели использование такого инструмента оценивания эффективности выполнения проблемных заданий, как самооценивание. Это позволило студентам не только фиксировать собственные достижения, но и осознавать процесс учебного взаимодействия на занятии. Самооценивание строилось на следующих критериях:

- Умение взаимодействовать в группе: внимательно слушать однокурсников, не перебивать, по ходу обсуждения делать письменные заметки, реагировать на их мнения, комментировать, задавать вопросы и отвечать на них.
- Развитие креативности: предлагать оригинальные и нестандартные решения проблем.
- Управление временем: следить за временем выполнения заданий.
- Использование языковых средств: использовать опорные слова и выражения, грамматические конструкции.

- Уважение к чужому мнению: принимать с уважением все точки зрения, уметь корректно и грамотно выражать согласие или несогласие.

Введение такого оценивания способствует развитию метакогнитивных навыков, критического мышления и личностной ответственности за процесс обучения, одновременно формируя межличностное взаимодействие в рабочей группе.

Таким образом, результаты использованного материала позволяют сделать вывод о том, что данный подход развивает междисциплинарное понимание, а также способствует формированию лингвистических компетенций, включая навыки анализа, синтеза и структурирования информации. Интеграция междисциплинарных стимулов (визуальных, культурных, научных) делает учебный процесс более мотивирующим и способствует формированию функциональной грамотности.

Апробация предложенной модели показала ее эффективность: студенты успешно формировали необходимые коммуникативные и профессионально ориентированные компетенции, а также значительно обогащали фоновые знания, расширяли представления о языке и связанных с ним междисциплинарных контекстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалевская Е.В., Колесник Л.И., Осипова Н.Н. Проблематизация в обучении иностранным языкам (на материале обучения чтению и аудированию) // Мир науки. Педагогика и психология, 2016, №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemizatsiya-v-obucheniinostrannym-yazykam-na-materiale-obucheniya-cheniyu-i-audirovaniyu> (Дата обращения: 23.08.2025г.).
2. Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему: дис. ... канд. пед. наук. – Нижневартовск, 2004. – 187 с.
3. Лузин М. Хаос и порядок: как эволюционируют клетки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yeltsin.ru/news/haos-i-poryadok-kak-evolyucioniruyut-kletki/> (Дата обращения: 30.08.2025г.).

4. Понятов А. Гиперхаос поможет физикам создать квантовые компьютеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nkj.ru/news/40620/> (Дата обращения: 30.08.2025г.).
5. Тамминг А. Хаос, порядок и экономика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yeltsin.ru/news/haos-i-poryadok-kak-evolyucioniruyut-kletki/> (Дата обращения: 24.08.2025г.).
6. Халин С.М. Метапознание (Некоторые фундаментальные проблемы) – Тюмень: ТюмГУ, 2003. – 97 с.
7. Рихабау. Вавилонская башня // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://surl.li/pduthm> (Дата обращения: 30.08.2025г.).
8. Рихабау. Башня вавилонская // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://surl.li/nkluem> (Дата обращения: 30.08.2025г.).
9. Telléus P.K. The Way We Were: Introduction to the Readings // Special Issue: Essential Readings in Problem-Based Learning, Vol. 12, № 2, 2024 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://journals.aau.dk/index.php/pbl/article/view/9843/8022> (Date of access: Aug 24, 2025).

**ՆՅՈՒԹԵՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅՈՒՆՆ ԵՎ ՀԱՐՄԱՐԵՑՈՒՄԸ
ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԽՆԴՐԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ՄԵԶ՝ ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԵՐԿԽՈՍՈՒԹՅԱՆ
ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ**

Մ.Ա. Քոչարյան
marina.kocharyan80@gmail.com

Մ.գ.թ.,

*Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս,
Ռուս-Հայկական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացված է ուսումնամեթոդական աշխատանքային մոդել՝ որը համատեղում է տեսությունը և գործնական կիրառումը՝ թեմատիկ խնդիրների ամբողջության միջոցով: Տեսական մասը ուսումնասիրում է ուսուցման միջառարկայական և մասնագիտական մոտեցման հիմունքները:

ըր, ռուսերենի՝ որպէս օտար լեզվի, խնդրային դասավանդման դերը: Գործնական մասը ներառում է առաջադրանքներ, որոնք ուղղված են հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը և նախնական գիտելիքների ընդլայնմանը:

Բանալի բառեր՝ խնդրային ուսուցում, խնդիրայնացում, միջառարկայականություն, մասնագիտական տեքստեր:

SELECTION AND ADAPTATION OF MATERIALS IN THE PROCESS OF PROBLEM-BASED TEACHING OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE WITHIN THE FRAMEWORK OF INTERDISCIPLINARY DIALOGUE

M. Kocharyan

marina.kocharyan80@gmail.com

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Senior Lecturer at the Department of Language and Professional Communication,
Russian-Armenian University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

In the article, the author examines the issue of developing communicative competenc. The article presents an educational and methodological model of working with text, combining theory and practical implementation through a set of thematic tasks. The theoretical part examines the basics of an interdisciplinary and professionally oriented approach to teaching, the role of problem-based teaching of Russian as a foreign language. The practical part includes tasks aimed at developing communicative competencies and expanding background knowledge.

Keywords: problem-based learning, problematization, interdisciplinarity, professionally oriented texts.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 31 августа 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Заруи Артаваздовна Мелкикян

m.zara@list.ru

*Преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания,
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна;*

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

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается аудиовизуальный метод обучения русскому языку как иностранному, его теоретические основы и практические возможности применения в современном образовательном пространстве. Подчеркивается роль информационно-коммуникационных технологий и использование художественных фильмов как эффективного средства формирования коммуникативных навыков у иностранных студентов. Анализируется основной принцип аудиовизуального метода, разработанного во французской методической школе, и раскрывает особенности его адаптации к преподаванию русского языка.

Ключевые слова: аудиовизуальный метод, русский язык как иностранный, информационно-коммуникационные технологии, мотивация, коммуникативная компетенция, обучение речи, кинофильм.

Эффективность аудиовизуального метода в формировании коммуникативных навыков. В условиях современного образовательного

пространства при обучении иностранному (в частности, русскому) языку важная роль отводится информационно-коммуникационным технологиям. Если в 1950-е годы активно велись дискуссии о целесообразности применения технических средств при обучении иностранным языкам, то в настоящее время вопрос об их использовании в учебном процессе, особенно звуковой техники, уже фактически не вызывает сомнений. Более того, теперь очевидно, что правильное и умелое применение учебной техники должно стать неотъемлемым компонентом обучения практическому владению иностранным языком, особенно в сфере устного общения. Этим объясняется создание методических систем, широко использующих разнообразные технологические средства [2].

Особое место среди них занимают **аудиовизуальные средства** (художественные фильмы, подкасты и др.). Их использование на уроках решает следующие задачи:

1. Повышение мотивации обучения;
2. Активизация обучающихся;
3. Развитие самостоятельной работы студентов;
4. Повышение уровня профессиональных знаний обучающихся.

Основными принципами аудиовизуального обучения считаются:

1. Диалоговое обучение разговорной речи;
2. Опора на устную речь как основу обучения;
3. Восприятие нового языкового материала в контексте;
4. Восприятие языкового материала на основе целостного образа слова (зрительный образ, интонация, ударение, ритм);
5. Семантизация нового материала посредством изображения предметов, действий и контекста;
6. Усвоение языкового материала через подражание и заучивание наизусть.

Аудиовизуальный метод обучения иностранному языку был разработан во Франции в 1950-е годы XX столетия в результате совместных исследований французских и югославских учёных. Изначально он был направлен на интенсивное обучение взрослых разговорной речи на французском языке [1: 155]. Авторы метода полагали, что обучение должно осуществляться в форме живого общения, поэтому важным фактором педагогического процесса становилось создание условий, имитирующих реальную коммуникативную ситуацию. Это позволяло организовать обучение в атмосфере естественной речи, способствующей усвоению звуков, ритма и интонации. Интенсивное использование аудиовизуальных средств в ходе обучения рассматривалось как акт коммуникации, где лингвистические и паралингвистические элементы тесно взаимосвязаны [1: 163].

Русский методист, профессор А.Н. Щукин отмечает: «Аудиовизуальный метод – это метод обучения языку на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для разговорной речи, при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности. Полное название метода, хорошо передающее его особенности, – *аудиовизуальный структурно-глобальный* – означает, что новый материал предназначен для восприятия преимущественно на слух, его значение раскрывается с помощью зрительной наглядности. Обучение языку происходит путём усвоения глобально (целостно) воспринимаемых структур – моделей, предложений, речевых образцов» [5: 188].

П.А. Чеснокова подчёркивает, что дисциплину «Русский язык» необходимо рассматривать как практическую: «Основной целью является активизация навыков речевого общения в устной форме на основе изученного материала. Для выполнения этой цели трудности создаёт, прежде всего, отсутствие языковой среды, а также то, что преподаватели ведут занятия по другим предметам на родном языке студентов. Таким образом, студент может практически использовать свои знания

в устной речи только на занятиях по русскому языку» [4: 22–23]. Аудиовизуальный метод полностью исключает использование родного языка, особенно на начальной стадии обучения, поскольку интерференция может затруднить формирование умений и навыков устного общения.

Современные технологии позволяют эффективно использовать данный метод на занятиях по русскому языку. Просмотр художественных фильмов вызывает у студентов большой интерес, тем самым повышает их мотивацию. С помощью фильмов обучающиеся получают представление о том, как язык функционирует в реальной речевой действительности. Кроме того, кинофильм выполняет познавательную функцию – знакомит студентов со страной изучаемого языка, её историей и культурой [3: 37–38].

Примерный план работы с игровым фильмом:

1. Подготовительный этап – предоставление краткой исторической справки для лучшего понимания содержания фильма.
2. Первый просмотр – без звука (для формирования общего представления). Второй – со звуковым сопровождением.
3. Подробный анализ – просмотр фильма кадр за кадром с проверкой понимания реплик. При затруднениях преподаватель использует жесты, комментарии, визуальные подсказки.
4. Повторение материала – имитация реплик героев, самостоятельная запись речи студентов (на диктофон, телефон) и анализ.
5. Активизация – разыгрывание диалогов по ролям без звука, варьирование изученных конструкций (лицо, число, время, место).

Особое внимание уделяется грамматике и фонетике, однако учащимся не даются формальные правила: представители метода считают,

что аналитическая работа интересна для лингвистов, но не для начинающих изучать иностранный язык. Цикл работы завершается беседой в рамках темы фильма.

Таким образом, просмотр фильма способствует формированию познавательного интереса у студентов, развитию навыков аудирования, говорения и письма. Студенты осваивают произношение и интонацию фраз через имитацию речи героев, а автоматизация материала происходит после многократного повторения. Аудиовизуальный метод обучения русскому языку как иностранному способствует созданию естественной речевой среды на уроке, формирует устойчивые коммуникативные навыки и повышает мотивацию студентов. Использование фильмов и видеоматериалов делает процесс обучения более наглядным, эмоциональным и результативным, а также обеспечивает интеграцию языковых, культурных и когнитивных компонентов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингвистические основы. – М.: Высшая школа, 1982. – 200 с.
2. Громова О.А. Аудио-визуальный метод и практика его применения [Текст]: [Учеб. пособие для фак. и ин-тов иностр. яз.] / О.А. Громова. – М.: Высш. школа, 1977. – 100 с.
3. Елухина Н.В. Использование кинофильмов в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом, 2004, № 5. – СС. 37–38.
4. Чеснокова П.А. Методические основы преподавания русского языка как иностранного в неязыковом вузе // Русский язык за рубежом, 2015, № 2. – СС. 22–23.
5. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы обучения иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2008. – 224 с.

**ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐ
ԵՎ ԱՈՒԴԻՈՎԻԶՈՒԱԼ ՄԵԹՈԴՆԵՐ ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԶ**

Զ.Ա. Մելիկյանm.zara@list.ru

*Ռուսաց լեզվի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դասախոս,
 Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
 Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի դասախոս,
 Ռուս-Հայկական համալսարան,
 Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

«Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ և աուդիովիզուալ մեթոդ ռուսերենի դասավանդման մեջ» արատրակտ հոդվածում քննարկվում են ռուսերենը որպես օտար լեզու դասավանդելու աուդիովիզուալ մեթոդը, դրա տեսական հիմքերը և գործնական կիրառությունները ժամանակակից կրթական միջավայրում: Շեշտադրվում են տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների դերը և գեղարվեստական ֆիլմերի օգտագործումը որպես օտարերկրյա ուսանողների մոտ հաղորդակցման հմտությունների զարգացման արդյունավետ միջոց: Հոդվածում վերլուծվում է ֆրանսիական մեթոդաբանական դպրոցում մշակված աուդիովիզուալ մեթոդի հիմնական սկզբունքը և բացահայտվում է դրա ռուսերենի դասավանդմանը հարմարեցման առանձնահատկությունները:

Բանալի բառեր՝ աուդիովիզուալ մեթոդ, ռուսերենը որպես օտար լեզու, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, մոտիվացիա, հաղորդակցական կարողություն, խոսքի մարզում, ֆիլմ:

**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
 AND THE AUDIOVISUAL METHOD IN TEACHING RUSSIAN
 AS A FOREIGN LANGUAGE**

Z. Melkikyan

m.zara@list.ru

*Lecturer at the Department of Russian Language and its Teaching Methods,
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan;*

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

ABSTRACT

The article examines the audiovisual method of teaching Russian as a foreign language, focusing on its theoretical foundations and practical applications in modern educational contexts. It highlights the role of information and communication technologies and the use of feature films as effective tools for developing communicative competence among foreign students. The paper analyzes the key principles of the audiovisual method, originally developed by the French methodological school, and discusses its adaptation to the teaching of Russian.

Keywords: audiovisual method, Russian as a foreign language, information and communication technologies, motivation, communicative competence, speech training, feature film.


Информация о статье:

статья поступила в редакцию 23 сентября 2025 г.,

подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.

КЕЙС-ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Инна Робертовна Саркисян

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

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

innasargsyan@gmail.com, inna.r.sargsyan@rau.am

Д.п.н., профессор,

Заслуженный профессор РАУ,

Профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации,

Российско-Армянский университет,

Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

Сегодня одним из возможных способов модернизации учебного процесса является использование кейс-метода (метода кейс-стади/case-stady), который в последнее время среди современных технологий и методов обучения занимает одно из ведущих мест в профессиональном образовании студентов, изучающих РКИ. Данный метод, в целом, ориентирован на самостоятельную или групповую деятельность учащихся, которые с помощью использования в учебном процессе кейс-метода приобретают стойкие коммуникативные профессиональные умения на русском языке. Таким образом, метод кейс-стади предоставляет учащимся реальную возможность творчески применять пройденный языковой материал на базе своих профессиональных знаний и позволяет студентам адаптироваться к реальным и потенциально возможным профессиональным ситуациям.

Будучи интерактивным методом обучения, на уроках РКИ кейс-метод все больше и больше завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками.

Ключевые слова: кейс-метод, РКИ, профессионально-направленный процесс обучения, антропоцентрический подход, имитация реального профессионального общения.

Методисты-русисты Республики Армения постоянно находятся в состоянии поиска новых методов и приемов обучения русскому языку как иностранному в школах и вузах. И при этом, конечно же, никто не ратует за отмену старых традиционных методов обучения. И это представляется нам оправданным, поскольку методисты-русисты должны активно использовать весь накопленный десятилетиями позитив, являющийся прочным фундаментом традиционного обучения. Однако следует оговорить, что именно традиционное обучение в настоящее время нуждается в серьезной модернизации, интенсификации и, соответственно, реконструкции.

Сегодня одним из возможных способов модернизации учебного процесса является использование кейс-метода (метода кейс-стади/case-study), который в последнее время среди современных технологий и методов обучения занимает одно из ведущих мест в профессиональном образовании студентов, изучающих РКИ. Данный метод, в целом, ориентирован на самостоятельную или групповую деятельность учащихся, которые с помощью использования в учебном процессе кейс-метода приобретаются стойкие коммуникативные профессиональные умения на русском языке.

В процессе решения определенной общей проблемы на роках РКИ полезным оказывается сотрудничество, дающее возможность учащимся осмыслить и прочно усвоить учебный профессиональный языковой материал на русском языке, дополнительную актуальную информацию, равно как и научиться работать как совместно, так и самостоятельно, что представляется чрезвычайно важным в рамках антропоцентрического подхода к образованию.

Процесс обучения РКИ с использованием кейс-метода является собой своеобразную имитацию реального профессионального общения. Имитация непременно должна сочетать в себе одновременно адекватное отражение профессиональной действительности и вариативность обучения.

Суть рассматриваемого метода заключается в том, что учебный материал представляется учащимся виде проблем (кейсов), а знания студенты приобретают в результате активной и творческой работы, а именно:

- *самостоятельного осуществления целеполагания,*
- *сбора необходимой профессиональной информации на русском языке,*
- *анализа полученной информации с разных ракурсов,*
- *выдвижения гипотезы, обоснованных выводов и заключения,*
- *самоконтроля процесса получения профессиональных знаний на русском языке и его результатов.*

Проблемные ситуации, разрабатываемые методистом-русистом, в целом, формируются на основе противоречий. Это основная предпосылка использования метода кейс-стади в процессе профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному.

На основе противоречий формируются и формулируются проблемные ситуации, задачи, практические задания для обсуждения и нахождения оптимального решения студентами. В результате происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Таким образом, получается, что кейс-метод заключается в том, что усвоение знаний и формирование умений являются собой результат активной самостоятельной деятельности студентов по разрешению противоречий.

В профессионально-ориентированном обучении РКИ с применением кейс-метода зона ближайшего развития студентов расширяется до области *проблемных профессиональных ситуаций* – области, при которой переход от незнания к знанию перестает быть для студентов основным, он становится естественным звеном, *зоной его* активного развития.

Метод кейс-стади имеет большие преимущества по сравнению с традиционными методами обучения. Его метод можно рассматривать в аспекте антропоцентрического подхода к учебному процессу в рамках проблемного профессионально-ориентированного обучения.

Сущность востребованного на сегодняшний день метода кейс-стади заключается в самостоятельной иноязычной (русскоязычной) деятельности обучаемых в искусственно созданной учебной профессиональной среде. Это даёт реальную возможность эффективно сочетать на уроках РКИ теоретическую подготовку и практические умения, необходимые для будущей творческой деятельности в профессиональной сфере.

Студентам предлагаются ситуации профессиональной деятельности на иностранном (русском) языке, которые нужно осмыслить и предложить способы решения профессиональной проблемы, в процессе чего обучаемые вынужденно актуализируют необходимый для этого комплекс усвоенных знаний, к которым студенты, в конечном итоге, приходят самостоятельно, решая поставленные перед ними задачи.

Кейс-метод подразумевает обязательный учет уровня профессиональной и языковой подготовки студентов, их интересов, стиля мышления и поведения. Это даёт реальную возможность широко использовать его для обучения иностранному языку специальности (профессионально направленное изучение РКИ). Для студентов Армении освоение языка науки по профилю избранной специальности представляется чрезвычай-

чайно актуальным, ибо значительная часть научной литературы в настоящее время представлена на русском языке. Это создает дополнительную мотивацию обучения.

В настоящее время методисты-русисты нашей республики характеризуют метод кейс-стади как инновационный, модернизирующий и реконструирующий учебный процесс. Однако данный метод был предложен не сейчас. Официально техника кейс-метода была представлена в начале 20-х годов прошлого века в Гарвардской бизнес-школе, хотя ее основы были разработаны уже в глубокой древности, еще в античном мире.

Первым методистом-кейсологом можно считать Сократа, ибо именно он десятки веков назад осознал, что знания, полученные в готовом виде, менее долговечны, нежели продукт собственного мышления. Предназначение учителя великий мыслитель древности видел в том, чтобы помочь своим учащимся самостоятельно «постигнуть истину», которая в каком-то смысле уже содержится в их головах, как ребёнок во чреве матери [1].

Тысячелетия спустя метод, предложенный античным мыслителем, будет представлен как нововведение. Справедливости ради следует отметить, что уже апробированный веками назад кейс-метод будет рассмотрен через призму современной парадигмы образования в аспекте инновационных методов обучения.

Кейс метод являет собой активное обучение на основе реальных ситуаций. Он направлен не столько на освоение конкретных знаний, или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала студентов и преподавателей.

Цели кейс-метода заключаются в:

- *активизации студентов;*
- *повышении эффективности профессионально-ориентированного обучения РКИ;*

- *повышении мотивации к изучению русского языка;*
- *отработке умений работы с научной информацией;*
- *отработке умения получения дополнительной информации, необходимой для решения проблемы;*
- *моделировании решений данных проблем;*
- *представлении различных подходов к разработке планов действий, ориентированных на конечный результат;*
- *принятии правильного грамотного решения на основе группового анализа ситуации;*
- *приобретении навыков четкого и точного изложения на русском языке собственной точки зрения в устной и письменной форме, убедительно отстаивать и защищать свою точку зрения;*
- *выработке навыков критического оценивания различных точек зрения, осуществлении самоанализа, самоконтроля и самооценки.*

Благодаря кейсам можно получить информацию и одновременно погрузиться в атмосферу происходящего. В аспекте профессионально-ориентированного обучения – это атмосфера профессионального общения по профилю будущей специальности студентов, что помогает им «апробировать» себя в реальной жизненной профессиональной ситуации, решая сложную учебную задачу.

Проблема внедрения кейс-метода в практику высшего профессионального образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено следующими тенденциями:

- *ориентация образования не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности. (здесь особое внимание уде-*

ляется способности к обучению в аспекте антропоцентрического подхода, смене парадигмы мышления, умению грамотно и адекватно перерабатывать огромные массивы постоянно поступающей информации);

- развитие строгих требований к качеству специалиста, который должен обладать способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и реальной эффективностью действий в условиях кризиса.

Метод кейс-стади можно считать интегрированным, ибо в него вошли элементы:

- *моделирования;*
- *системного анализа;*
- *мысленного эксперимента;*
- *метода описания;*
- *проблемного метода;*
- *метода классификации;*
- *игровых методов;*
- *«мозговой атаки»;*
- *дискуссии.*

Роли элементов представленных методов в кейс-стади следующие:

- *построение модели ситуации,*
- *системное представление и анализ ситуации,*
- *способ получения знания о ситуации посредством ее мысленного преобразования,*
- *создание описания ситуации,*
- *представление проблемы, лежащей в основе ситуации,*
- *создание упорядоченных перечней свойств, сторон, составляющих ситуации,*
- *представление вариантов поведения,*

- *генерирование идей относительно ситуации,*
- *обмен мнениями по поводу проблемы и путей её решения.*

Российский исследователь-методист М. Долгоруков относит метод «case study» к «продвинутым» активным методам обучения, выделяя его сильные стороны:

- *возможность работы в группах на едином проблемном поле;*
- *использование краткой информации, снижающей степень неопределенности в условиях лимита времени;*
- *использование принципов проблемного обучения;*
- *возможность получения студентами не только знания, но и глубокое осмысление теоретических концепций;*
- *возможность создания новых моделей деятельности;*
- *выработки навыков простейшего обобщения информации [2].*

Представляется совершенно естественным, что метод кейс-стади требует определенного уровня профессиональной и языковой подготовленности учащихся, наличия у них навыков самостоятельного мышления, самостоятельной работы. Неподготовленность студентов, а также отсутствие мотивации может привести к поверхностному обсуждению проблемы, поэтому кейс-метод на занятиях РКИ рекомендуется применять на продвинутых этапах обучения, поскольку в данном случае необходим определённый запас знаний студентов по профилю будущей специальности и достаточный уровень владения русским языком.

Следует оговорить, что, будучи сложным и эффективным методом обучения, кейс-метод, естественно, не может являться универсальным. Наиболее успешно он используется в сочетании с другими традиционными / нетрадиционными методами обучения иностранным языкам.

Сами по себе кейсы не закладывают нормативного знания иностранного языка. Возникает правомерный вопрос: для чего в таком случае следует использовать кейс-метод в системе обучения РКИ? [3]. На наш взгляд, обосновано выделение следующих позитивных моментов:

- *метод кейс-стади повышает уровень знания иностранного языка в целом.*
- *использование терминов и их понимание более эффективно, чем простое их заучивание, так как требует профессионального умения их использовать в соответствующей ситуации;*
- *развивает творческое мышление;*
- *обучает креативному подходу к профессиональной деятельности;*
- *развивает навыки проведения презентации на иностранном (русском) языке, навыки публичного выступления;*
- *учит формулировать различные типы профессиональных вопросов, а также отвечать на них;*
- *развивает умение вести дискуссию, аргументировать ответы, что способствует развитию речи без опоры на готовый текст;*
- *совершенствует навыки чтения научной и научно-популярной литературы по профилю избранной специальности на иностранном языке;*
- *совершенствует навыки обработки информации;*
- *учит работать в команде и вырабатывать коллективное решение;*
- *позволяет полноценно решить индивидуальную и групповую самостоятельную работу студентов.*

Подробно разбирая профессиональный кейс (проблему) на уроке РКИ, студенты фактически получают на руки готовое решение, которое можно применить в аналогичных обстоятельствах средствами русского

языка. Увеличение в «багаже» студента проанализированных кейсов, увеличивает вероятность использования готовой схемы решений к сложившейся ситуации, формирует навыки решения более серьезных проблем, используя профессиональную русскую лексику и терминологию.

Следует отметить, что процесс создания кейса (проблемы) для уроков РКИ представляет собой сложную педагогическую систему и осуществляется в несколько этапов, из которых особо следует выделить формирование дидактических целей.

Методистам-русистам необходимо определить место кейса в структуре учебного курса РКИ. Методической целью может стать либо иллюстрация к теории, либо чисто практическая ситуация, либо их совмещение. При этом следует грамотно выделить основную проблему. Цель должна быть весомой, чтобы заинтересовать студентов и повысить мотивацию обучения РКИ.

Таким образом, метод кейс-стади предоставляет учащимся реальную возможность творчески применять пройденный языковой материал на базе своих профессиональных знаний и позволяет студентам адаптироваться к реальным и потенциально возможным профессиональным ситуациям.

Будучи интерактивным методом обучения, на уроках РКИ кейс-метод все больше и больше завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками.


Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гончарова М.В.* Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе. Сборник научных статей / Под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2004 (Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов. Вып. № 5). – СС. 95–100.
2. *Долгоруков А.М.* Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. – СС. 21–44.
3. *Колесник Н.П.* Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике: методические рекомендации: [в 2 ч.]. Ч. 1. – СПб: «Стратегия будущего», 2006. – 198 с.

ՔԵՅՍ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ՝ ՈՐՊԵՍ ՌՕԼ-Ի ԴԱՍԵՐԻՆ ՍԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԸԱՎԻՃԱԿՆԵՐԻ ՍՈՂԵԼԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Ի.Ռ. Սարգսյան

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

SPIN-код: [8936-7319](https://eprints.ru/author/1056296), AuthorID: 1056296

innasargsyan@gmail.com, inna.r.sargsyan@rau.am

Մ.գ.դ., պրոֆեսոր,

ՌՀՀ-ի վաստակավոր պրոֆեսոր,

Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր,

Հայ-Ռուսական համալսարան,

Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ներկայումս ուսումնական գործընթացը արդիականացնելու հնարավոր եղանակներից է քեյս մեթոդի օգտագոր-

ծումը (քեյս-ստադի / case-stady), որը վերջերս, ժամանակակից տեխնոլոգիաների և դասավանդման մեթոդների շարքում, զբաղեցնում է առաջատար տեղերից մեկը՝ ՌՕԼ-ի ուսուցման գործընթացում: Ներկայացված մեթոդը հիմնականում նպատակամղված է ուսանողների ինքնուրույն կամ խմբային գործունեության իրականացմանը, որի ընթացքում, ուսումնական պրոցեսում՝ կեյս-մեթոդի կիրառման շնորհիվ, ձևավորվում են կայուն հաղորդակցական և մասնագիտական հմտություններ, որոնք ձեռք են բերվել ռուսաց լեզվի օգնությամբ: Այսպիսով, «կեյս-ստադի» մեթոդը ուսանողներին տալիս է իրական հնարավորություն ստեղծագործաբար կիրառելու իրենց մասնագիտական գիտելիքների վրա հիմնված լեզվական նյութը և հնարավորություն է ընձեռում հարմարվելու իրական կամ պոտենցիալ մասնագիտական իրավիճակներին: Որպես ինտերակտիվ ուսուցման մեթոդ՝ ՌՕԼ-ի դասերին կեյս-մեթոդը օրեցօր ավելի մեծ դրական արձագանք է ստանում ուսանողների կողմից, ովքեր այն դիտում են որպես հնարավորություն նախաձեռնություն ցուցաբերելու, զգալու ինքնուրույնություն թե՛ տեսական դրույթների յուրացման, թե՛ գործնական հմտությունների ձևավորման գործընթացում:

Բանալի բառեր՝ քեյս-մեթոդ, ՌՕԼ, մասնագիտական ուղղվածությամբ ուսուցման գործընթաց, մարդակենտրոն մոտեցում, իրական մասնագիտական հաղորդակցության իմիտացիա:

CASE-BASED LEARNING AS A MEANS OF MODELING PROFESSIONAL SITUATIONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

I. Sargsyan

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

SPIN-код: [8936-7319](#), AuthorID: 1056296
innasargsyan@gmail.com, inna.r.sargsyan@rau.am

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

ABSTRACT

Today, one of the possible ways to modernize the educational process is the use of the case study method, which has recently occupied one of the leading positions in the professional education of students studying RCT among modern technologies and teaching methods. This method, in general, is focused on independent or group activities of students who, through the use of the case method in the educational process, acquire stable communicative professional skills in Russian. Thus, the case study method provides students with a real opportunity to creatively apply the learned language material based on their professional knowledge and allows students to adapt to real and potentially possible professional situations. Being an interactive teaching method, the case method is increasingly gaining a positive attitude from students in RFL lessons, who see it as an opportunity to take the initiative, feel independent in mastering theoretical positions and mastering practical skills.

Keywords: case method, RFL, professionally oriented learning process, anthropocentric approach, imitation of real professional communication.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 25 августа 2025 г.,

подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.

ЗНАЧЕНИЕ ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Анна Мартиросовна Хизанцян

 **ORCID:** [0009-0001-8397-5959](https://orcid.org/0009-0001-8397-5959)

anna.khizantsyan@ysu.am

К.ф.н., доцент,

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

АННОТАЦИЯ

В настоящей статье исследуется роль и значение историко-лингвистических дисциплин в системе обучения русскому языку. Основное внимание уделяется их значимости как для подготовки будущих квалифицированных филологов-руссистов, так и для эффективного обучения иностранных учащихся. Мы дали определение понятия «историко-лингвистические дисциплины» и выделили те дисциплины, которые способствуют подготовке квалифицированных специалистов и развитию языкового чутья, что необходимо как в процессе подготовки специалистов филологического профиля, так и на уроках русского как иностранного.

Ключевые слова: историко-лингвистические дисциплины, праславянский язык, старославянский язык, история русского языка, русский язык как иностранный.

Возрастающий интерес к русскому языку требует подготовки специалистов, способных формировать у учащихся языковую, культурную и коммуникативную компетенции, а также приобщать их к языковому

наследию и особенностям русской ментальности. В связи с этим необходимо повышать значимость историко-лингвистических дисциплин в преподавании русского языка как для будущих филологов-русистов, так и для иностранных студентов.

В первую очередь необходимо дать определение понятию «**историко-лингвистические дисциплины**». Это направление лингвистики, изучающее эволюцию языка в диахроническом аспекте. Знания по этим дисциплинам помогают обучающемуся понять структуру языка, а также разработать методы для отбора языковых единиц при построении речевых конструкций. Анализ формы и значения слов позволяет более глубоко осознать принципы функционирования языка.

Историко-лингвистические дисциплины и подготовка филологов-русистов

Традиционно подготовка филологов-русистов включает изучение историко-лингвистических дисциплин, таких как «Старославянский язык», «Историческая грамматика», «Русская диалектология» и «История русского литературного языка». Следуя принципу историзма, который является основополагающим при овладении знаниями по историческим дисциплинам, целесообразно было бы расширить программу за счет включения в них курсов «Праиндоевропейский язык», «Праславянский язык» и «Введение в славянскую филологию», при изучении которых учащиеся смогут проанализировать исходное состояние русского языка и познакомиться со славянской филологией в целом. Однако дефицит аудиторных часов не позволяет это реализовать в полной мере [См.: 6].

Историко-лингвистические дисциплины играют ключевую роль в подготовке квалифицированных специалистов в области русского языка, что неоднократно подчеркивали такие выдающиеся исследователи, как Ф.И. Буслаев, А.А. Шахматов, Ф.Ф. Фортунатов, В.В. Виноградов,

Л.В. Щерба. Они утверждали, что для глубокого понимания любого языкового явления необходимо изучение его исторического развития, начиная с самых ранних этапов его возникновения. Для этого необходимо провести анализ происхождения явления, его трансформацию, а также факторов, влияющих на эти изменения. Именно поэтому в XIX–XX вв. ученые активно использовали исторический подход к изучению языка и связывали преподавание русского языка с вопросами истории его формирования и развития. Рассмотрим несколько высказываний корифеев науки в области русистики, подтверждающих эту точку зрения.

Ф.И. Буслаев в работе «О преподавании отечественного языка» указывал на то, что «... только сравнительное изучение языков дает истинное и ясное понятие о законах языка и только историческое исследование генетически объясняет, почему так, а не иначе употребляем мы ту или другую форму» [2].

В.В. Виноградов в работе «О задачах истории русского литературного языка преимущественно XVII–XIX вв.» замечает, что «...изучение системы современного русского языка <...> неотделимо от истории русского литературного языка. Вне исторического познания невозможно понимание современных явлений» [4].

По мнению исследователей языка, с которыми мы, конечно же, соглашаемся, историко-лингвистические дисциплины играют ключевую роль в изучении русского языка. Эти дисциплины позволяют будущим специалистам-филологам получить целостное представление о развитии языка, выявить взаимосвязь между словообразовательными элементами, а также между исконными и заимствованными единицами. Понимание причин и механизмов формирования языковых явлений в первую очередь необходимо для анализа их структуры и функционирования.

Каждая из указанных дисциплин по подготовке русистов выполняет свою отдельную функцию и не имеет непосредственного практического применения в преподавании русского языка в образовательных учреждениях. Однако эти дисциплины обеспечивают взаимосвязь между языковыми процессами современного русского языка и создают основу для восприятия актуальных лингвистических явлений, что способствует более глубокому и всестороннему изучению структуры современного русского языка.

Неважно, в какой аудитории будет преподавать будущий филолог (в вузе, в школе, носителям русского языка или иностранцам), у него должны быть достаточные знания, чтобы ответить на вопросы, касающиеся причин и последствий исторических чередований заднеязычных **г, к, х** в словах *друг – дружеский – друзья*; результатов йотовой палатализации в таких словах, как *свет – свещение – свеча, любить – люблю*; наличия полногласных и неполногласных форм в словах *голова – глава, страна – сторона, здоровье и здравоохранение*, или почему однокоренными являются пары *нельзя – льгота, звук – звонок, память – помнить, начало – конец*, почему появились беглые гласные *о* и *е*, или почему появляется согласный *н* в формах *о них, о ней, о нем*. А также он должен уметь пояснить с языковой точки зрения поговорки: *не зги не видно, сыр-бор загорелся, начать с азов* и т.д.

Основными задачами историко-лингвистических дисциплин являются:

- выявление причинно-следственных связей языковых фактов;
- определение роли старославянского языка в развитии русского литературного языка;
- изучение изменений в фонетическом, лексическом и грамматическом строе русского языка на разных этапах его развития;
- выявление причин изменений системы языка и установление важнейших их закономерностей;

- формирование и развитие у студентов аналитического мышления при анализе языка как исторически изменяющегося общественного явления;
- совершенствование навыков чтения древнерусских текстов;
- формирование представления об основных закономерностях развития русского языка;
- расширение знаний, касающихся исторического словарного фонда и анализа языка памятников письменности;
- выработка у студентов навыков по чтению и переводу старославянских текстов с использованием словарей, а также приобретение навыков исторического комментирования древних текстов и фактов современного русского языка с возможностью сопоставления данных разных языков;
- формирование терминологической базы, необходимой для исторического анализа текста;
- определение характеристики текста после анализа его фонетических и грамматических особенностей;
- объяснение фактов современного русского языка с исторических позиций.

Для решения основных задач историко-лингвистических дисциплин необходимо включить:

1. Анализ причинно-следственных связей языковых явлений;
2. Исследование влияния старославянского языка на развитие русского литературного языка;
3. Изучение фонетических, лексических и грамматических изменений в русском языке на различных этапах его эволюции;
4. Выявление факторов, способствующих трансформации языковой системы, и установление ключевых закономерностей этого процесса;

5. Развитие у студентов аналитического мышления и понимания языка как динамически изменяющегося исторического явления;
6. Совершенствование навыков чтения древнерусских текстов;
7. Формирование представлений о фундаментальных закономерностях развития русского языка;
8. Расширение знаний об историческом изменении словарного состава и методах анализа языковых памятников письменности;
9. Развитие навыков чтения, перевода и историко-лингвистического комментирования старославянских текстов, а также сопоставления данных древнерусского и современного русского языка с привлечением материала других языков;
10. Формирование терминологической базы, необходимой для исторического анализа языковых текстов;
11. Анализ фонетических и грамматических особенностей текста;
12. Объяснение современных явлений русского языка с точки зрения их исторического развития.

Историко-лингвистические дисциплины, изучающие эволюцию и функционирование языковой системы в различные исторические периоды, являются важным аспектом формирования логического и лингвистического мышления у студентов.

В заключение можно отметить, что методологический и лингвокогнитивный потенциал историко-лингвистических дисциплин определяется их содержанием. Эти дисциплины знакомят студентов с языковым родством славянских народов, историей их книжной культуры, а также фонетическими и грамматическими особенностями праславянского языка. Они позволяют понять основные закономерности развития славянских языков в древности, а также тенденции и процессы, характерные для формирования звукового и грамматического строя русского

языка по сравнению с другими славянскими языками, в частности со старославянским языком.

Историко-лингвистические дисциплины и «языковое чутьё»

Историко-лингвистические дисциплины, являясь неотъемлемой частью языкового образования студентов-филологов, играют ключевую роль в формировании и развитии их мировоззренческих установок, общественно-исторического сознания и национального языкового самосознания. Они также способствуют расширению общекультурного кругозора и обеспечивают всестороннее развитие личности будущего учителя-словесника.

Но в рамках рассматриваемой темы важно затронуть еще один вопрос. Помимо знаний, которые студент получает, он вырабатывает один очень нужный филологу навык – умение чувствовать язык. Подобное понятие можно назвать по-разному: «языковая интуиция», «языковое чутьё», «чувство языка», «языковая способность».

Понятие «языковое чутьё» впервые было введено И.А. Бодуэном де Куртенэ. Он утверждал, что структура фонем и их различия отражаются в сознании носителя языка. Языковое чутьё реагирует на изменения в фонемной системе, а не на звуковые вариации. Ф. де Соссюр также отмечал наличие «чувствования» языковой системы, подчеркивая его неосознанный характер. О. Есперсен выделил «грамматический чутьё», который позволяет формировать новые слова и адаптировать языковые навыки к конкретным ситуациям. Л.В. Щерба считал, что грамматический инстинкт лежит в основе способности использовать формы, которые не были ранее услышаны, и комбинировать их, употреблять новые слова в соответствии с грамматическими правилами [См.: 1; 3; 5].

Таким образом, историко-лингвистические дисциплины способствуют формированию у студентов важного навыка – умения анализировать языковые единицы.

Историко-лингвистические дисциплины и РКИ

Изучение историко-лингвистических дисциплин способствует углублению научного мировоззрения у студентов-филологов и будущих преподавателей, а также формированию лингвистической интуиции у студентов-инофонов, осваивающих русский язык. В данном контексте необходимо использовать концепцию «историко-лингвистического комментария» для разъяснения сложных фонетических, грамматических и лексических явлений. В преподавании русского языка как иностранного (РКИ) это способствует повышению эффективности обучения, а также помогает студентам лучше понять современные языковые явления и закономерности.

Применение принципа историзма (диахронического принципа) и историко-лингвистического анализа на занятиях РКИ требует взвешенного подхода. Преподаватель должен регулировать объем времени, которое он может уделить историко-лингвистическому комментарию, исходя из уровня подготовки студентов и целей конкретного занятия. Для студентов-филологов знание истории языка имеет особое значение, т.к. это способствует формированию навыков анализа языковых фактов. Приобретенные студентом историко-лингвистические знания не только способствуют повышению эффективности обучения, но и расширяют кругозор учащихся, способствуя их профессиональному росту и более глубокому пониманию языковых явлений. Это, в свою очередь, позволяет им более эффективно использовать богатство русского языка в своей профессиональной деятельности.

При работе со студентами нефилологических специальностей историко-лингвистический комментарий также полезен, но его объем

должен быть существенно меньше. Основное внимание следует уделять применению диахронического подхода при изучении конкретных для каждой отдельной специальности фонетических и грамматических тем, что позволит студентам лучше понять современные языковые явления через призму их исторического развития.

На уроках РКИ целесообразно использовать исторический комментарий при изучении лексики, например, при работе с однокоренными словами, имеющими неполногласные и полногласные формы, такими как *страна* и *сторона*, *гражданин* и *горожанин*, *град* и *город*. Это позволяет объяснить фонетические чередования, а также различия в лексическом значении и стилистической функции данных слов.

Исторический комментарий может быть использован и с привлечением знаний о русской истории и о русской культуре, например, для пояснения того, почему самый злой герой русских сказок именуется *Кощей* или как русские *пироги* связаны с праздником.

Исторический комментарий в курсе РКИ имеет несколько важных целей:

1. Расширение лингвистического кругозора. Исторический комментарий помогает объяснить состояние современной лексико-грамматической системы русского языка, раскрывая её историческое развитие.

2. Формирование лингвистической интуиции. Знание основных закономерностей изменения русского языка, начиная с донационального периода, способствует более эффективному усвоению иностранцами его современных норм.

3. Объяснение языковых явлений. Исторический подход полезен при изучении склонения имён существительных, образования множественного числа, окончаний существительных во множественном числе и других грамматических явлений.

4. Повышение общей культуры учащихся. Изучение истории языка через его историческое развитие помогает студентам не только

овладеть русским языком, но и глубже понять его культурный и национально-специфический контекст.

Исторический комментарий на уроках РКИ предполагает изучение определённых лингвистических явлений или предоставление этимологической справки.

Основными функциями исторического комментария на уроках РКИ можно назвать:

1. **Объяснение несистемных явлений в фонетике и грамматике.** Исторический комментарий помогает разъяснить причины чередований, исключений и вариантов в современном русском языке, показывая, что эти явления когда-то были частью системной организации языка.

2. **Семантизация русской лексики.** При встрече с неизвестным словом в тексте, иностранные учащиеся могут использовать исторический комментарий для определения значения слова через графический анализ корня или через указание на знакомые однокоренные слова.

3. **Объяснение исторических основ русской орфографии.** Комментарий помогает понять закономерности орфографии слов, такие как, например, полногласные сочетания, чередования гласных в корне слова, правописание гласных после шипящих и звука «ц».

4. **Формирование знаний об исторической стилистике.** Исторический комментарий способствует изучению стилистических ресурсов языка и функциональных стилей, что важно для формирования компетенций в области стилистики.

При работе с историко-лингвистическим материалом на уроках РКИ необходимо:

- анализировать языковые факты, явления и процессы в истории русского языка,
- решать лингвистические задачи, отражающие историческое развитие языка,

- выполнять упражнения по орфографии с учётом исторического контекста,
- анализировать аутентичные тексты, включая фольклорные и художественные произведения.

Изучение языка не только способствует усвоению его структуры, но и открывает доступ к культурному наследию, воплощённому в языке. Этот процесс, как отмечается в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, позволяет глубже понять национальную культуру.

Историко-лингвистический подход к обучению РКИ становится всё более актуальным. В.М. Лейчик и Е.А. Никулина рассматривают его как инструмент модернизации учебного процесса, направленный на формирование представления о языке как о динамической системе. Предлагаемая ими модернизация включает введение курсов дисциплин по ознакомлению студентов с историей славянской письменности и изменениями в языке на различных исторических уровнях.

О.А. Лебедева и О.Ю. Николенко также отмечают, что изучение историко-лингвистических дисциплин способствует развитию языкового чутья у иностранных студентов. Это является ключевым аспектом формирования их коммуникативной компетенции. Анализ современных языковых явлений в их диахроническом аспекте повышает эффективность обучения и служит основой для изучения таких разделов современного русского языка, как орфография, морфемика, словообразование, морфология и лексикология.

Т.Г. Аркадьева, А.В. Богачёва, Л.М. Кольцова и другие исследователи языка акцентируют внимание на значимости использования этимологии для улучшения понимания значения слов и их написания. Этимологический анализ облегчает запоминание лексики и способствует более глубокому усвоению языка. Кроме того, изучение этимологии помогает иностранным студентам лучше понять национальное сознание и расширить их представления о русском языке и культуре.

Выводы

Подводя итог проведенного исследования, отметим, что историко-лингвистический подход является важным элементом в процессе обучения иностранных студентов русскому языку. Однако, несмотря на теоретическую проработку вопроса, многие преподаватели сталкиваются с практическими трудностями при интеграции историко-лингвистических материалов в учебный процесс.

В заключение, обратимся к словам выдающегося лингвиста XX в. Л.В. Щербы: «Язык – это фрагмент жизни людей», и он, как и личностные качества человека, формируется на протяжении жизни. Изучение языка не должно быть упрощённым и схематичным. Щерба считал, что в обучении языку необходимо заменить формальные и механические методы анализа языковых явлений наблюдением за этими языковыми явлениями, а также глубоким их осмыслением.

Историко-лингвистические дисциплины помогут «разбудить у обучаемых лингвистический инстинкт». Особое внимание следует уделить исследованию функций языка не только как основного средства коммуникации, но и как инструмента формирования и выражения мысли, хранения и передачи информации. Язык также необходимо рассматривать как элемент национальной культуры, в которой отражаются индивидуальные и коллективные эстетические ценности и категории, а также особенности русского языкового менталитета.


ЛИТЕРАТУРА

1. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. В 2-х томах. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – Т. 1. – 384 с.: Т. 2. – 391 с.
2. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Вступ. статья «Акад. Федор Иванович Буслаев и его значение для школы»; под ред. и комментария проф. Е.Н. Петровой. – Ленинград: Учпедгиз, Ленингр. отд-ние, 1941. – 248 с.

3. Виноградов В.В. Общелингвистические и грамматические взгляды акад. Л.В. Щербы // Памяти академика Льва Владимировича Щербы (1880–1944): Сборник статей. – Л.: Изд-во Ленинградского гос. ун-та им. А.А. Жданова, 1951. – СС. 31–62.
4. Виноградов В.В. О задачах истории русского литературного языка, преимущественно XVII–XIX вв. // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. – М.: Изд-во АН СССР, 1946. – Т. V. Вып. 3. – СС. 223–238 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://feb-web.ru/feb/izvest/1946/03/463-223.htm?cmd=1> (Дата обращения: 15.05.2025г.).
5. Есперсен О. Философия грамматики. – М.: Изд-во «Иностранная литература», 1958. – 404 с.
6. Зайцева Е.А. Изучение истории русского языка на филологическом и нефилологических факультетах педагогического вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, Т. 10, № 6 (2), 2008. – СС. 45–49.

ՊԱՏՄԱԿԱՆ ԵՎ ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ
ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ
ՌՈՒՄԱՅ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿ

Ա.Մ. Խիզանցյան

 ORCID: [0009-0001-8397-5959](https://orcid.org/0009-0001-8397-5959)
anna.khizantsyan@ysu.am

*Բ.գ.թ., դոցենտ,
Ռուսաց լեզվաբանության, տիպաբանության
և հաղորդակցման տեսության ամբիոնի ասիստենտ,
Երևանի պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Այս հոդվածը ուսումնասիրում է պատմալեզվաբանական առարկաների դերն ու նշանակությունը ռուսաց լեզվի ուսուցման համակարգում: Հիմնական շեշտը դրվում է դրանց նշանակության վրա ինչպես ապագա որակյալ ռուս քանասերների պատրաստման, այնպես էլ օտարերկրյա ուսանողների արդյունավետ ուսուցման համար: Մենք սահմանեցինք «պատմալեզվաբանական առարկաներ» հասկացությունը և առանձնացրեցինք այն առարկաները, որոնք նպաստում են որակյալ մասնագետների պատրաստմանը: Բացի այդ, մենք վերլուծեցինք լեզվական զգացողության զարգացումը, ինչը անհրաժեշտ է ինչպես բանասիրական պրոֆիլի մասնագետների պատրաստման գործընթացում, այնպես էլ ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի դասընթացի շրջանակում:

Բանալի բառեր՝ պատմալեզվաբանական առարկաներ, նախապալոնական լեզու, հին սլավոնական լեզու, ռուսաց լեզվի պատմություն, ռուսաց լեզուն որպես օտար լեզու:

THE IMPORTANCE OF HISTORICAL AND LINGUISTIC DISCIPLINES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF TEACHING RUSSIAN

A. Khizantsyan

 **ORCID:** [0009-0001-8397-5959](https://orcid.org/0009-0001-8397-5959)

anna.khizantsyan@ysu.am

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

ABSTRACT

This article examines the role and importance of historical and linguistic disciplines in the Russian language teaching system. The main attention is paid to their importance both for the training of future qualified Russian philologists and for the effective education of foreign students. We have defined the concept of «historical and linguistic disciplines» and identified those disciplines that contribute to the training of qualified specialists. In addition, we analyzed the goals and objectives of these disciplines and the development of linguistic flair, which is necessary both in the process of training philological specialists and in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: historical and linguistic disciplines, Proto-Slavic language, Old Slavic language, history of the Russian language, Russian as a foreign language.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 20 мая 2025 г.,

подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПАССИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ИНТЕРАКТИВНЫЕ

Елена Юрьевна Шагинян

yelena1296@gmail.com

*Соискатель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации,
Российско-Армянский (Славянский) университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье изучаются пассивные методы обучения и их преобразование в интерактивные формы. Пассивный формат обучения рассматривается как база для трансформации данных методов обучения в интерактивные. Изучаются различные методы неформального языкового обучения, представленные как интерактивные в рамках обучения РКИ. Трансформация методов пассивного языкового обучения представляется как реализация модификации пассивной методики и его дальнейшего преобразования в интерактивный формат в контексте обучения РКИ.

Ключевые слова: пассивные формы обучения, интерактивный формат, РКИ.

Интерактивный метод обучения представляет собой взаимодействие в более широком понимании: между учащимися друг с другом и с преподавателем. В отличие от **активного метода**, в котором предполагалось взаимодействие между преподавателем и учащимися, **интерактивный метод** подразумевает вовлеченность всех участников образовательного процесса. **Интерактивный метод** обучения является продолжением **активного метода** обучения в наиболее *современном* и усовершенствованном варианте. Уроки РКИ в *интерактивном*

формате позволяют вовлечь в работу каждого обучающегося и даже преподавателя, раскрывая творческий потенциал у обеих сторон [3: 76]. Можно сказать, что **интерактивный метод** обучения как следующая степень усовершенствования методики преподавания, содержит в себе все характеристики *активного* и *пассивного методов* в более развитом и *модернизированном* варианте и с акцентом на *коллективистскую* деятельность в процессе обучения.

Следует отметить, что все виды **активных методов** можно смело отнести в разряд **интерактивных методов**, поскольку **интерактивный метод** обучения уже подразумевает использование **активных методов** в группе. Существуют разные виды проведения *интерактивных* занятий вне иноязычного класса тоже, поскольку методика преподавания совершенствуется не только в рамках преподавания иностранных языков, однако, в отличие от всех других дисциплин, **интерактивный метод** обучения имеет больше гибкости и пространства для применения в языковом классе, поскольку обучение языку – это не только изучение его форм и лингвистических аспектов, а также возможность *активной* интеграции и применения языка вне языкового класса, на разных других дисциплинах. Таким образом, посредством языка можно использовать интегрированный *междисциплинарный* формат **интерактивного обучения**.

Такие формы обучения, которые, казалось, можно применить лишь в *традиционном* формате обучения через *пассивные методы*, уже нашли новый вид применения в *активном* и *интерактивном* формате. Обучение РКИ, уже, очевидно, предполагает *активно-интерактивную* учебную деятельность и *пассивный* формат обучения уже кажется несовместимым, однако, некоторые формы *пассивного обучения*, которые перестроились под *интерактивные*, тоже, на наш взгляд, уместны в преподавании РКИ. Таким образом, некоторые формы утвержденного

пассивного формата обучения разбавились внедрением **интерактивных методов**.

Таковыми формами обучения в высшей школе являются, например, различные **лекционные методы**:

- *проблемная лекция*;
- *визуализированная лекция*;
- *лекция пресс-конференция*;
- *лекция-беседа*;
- *дискуссионная лекция*.

Все эти **интерактивные** формы проведения лекций, обязательно включают участие учащихся, активизируют познавательную деятельность и коллективную дискуссию, поскольку происходит *диалог* с аудиторией, а это, в свою очередь является ключевым элементом **интерактивного метода** обучения [1: 141–142]. Таким образом, **интерактивный метод** может быть интегрирован и через *лекционный*, казалось бы, *пассивный* формат обучения. И, хотя, в изучении языка, применение лекционной модели кажется неуместным, мы считаем, что **интерактивный лекционный формат** обучения отлично подходит для изучения некоторых лингвистических дисциплин; а также *интерактивная лекция*, как объяснение или подача нового материала может быть осуществлена и на обычных занятиях по РКИ.

Форма проведения **учебных семинаров** на занятиях также содержит элементы **интерактивного обучения**. Основной формой проведения семинаров в интерактивном формате является *метод круглого стола*, как способ коллективного обсуждения *проблемной ситуации*. Целью таких семинаров служит обеспечение возможности учащимся моделирования ситуации, ее обсуждения и поиска решения с практическим применением теоретических знаний [1: 142]. Таким образом, существуют следующие виды **интерактивного формата** проведения семинарских занятий:

- *проблемный семинар*;
- *тематический семинар*;
- *междисциплинарный семинар*;
- *системный семинар*;
- *ориентационный семинар*.

В таком формате проведения *учебных семинаров* у учащихся развивается владение устной речью, умение четко формулировать свои мысли, слушать и понимать других на слух и, в целом, происходит превращение информации в знание [1: 142–144]. Стоит отметить, что *интерактивная* форма проведения *лекций* и *семинаров* стала осуществляться сравнительно недавно и в большей степени может быть использована в преподавании других, неязыковых дисциплин. Тем не менее, по нашему мнению, *лекционный* и *семинарский* форматы проведения занятий именно с *интерактивными методами*, при правильном использовании вполне могут быть осуществимы также и на уроках РКИ.

Обучение РКИ уже по сути является *активно-интерактивным*, поскольку, очевидно, что изучение языка должно происходить практически и в *активном* формате. Таким образом, *интерактивные методы*, которые имеют сравнительно ограниченное или неуместное применение в других дисциплинах, активно приветствуются и пользуются в языковом классе. А при педагогически правильном и компетентностном использовании, *интерактивные* формы занятий могут быть еще больше усовершенствованы с добавлением авторских подходов и введением, казалось бы, неубывающих идей. Существуют основные методы и формы проведения *интерактивных* занятий по русскому языку как иностранному, которые, по нашему мнению, следует не просто брать и использовать в *сыром* виде, а, опираясь на их основополагающую цель и идею, разбавить *собственными* подходами.

Итак, *интерактивный* урок РКИ содержит следующие *методы*, активно внедрившиеся в практику преподавания. *Мозговой штурм*, как

метод проведения *интерактивного* урока заключается в следующем: группа учащихся разделяется на две подгруппы: одна группа генерирует идеи, а другая группа занимается оценкой этих идей, отбирая наиболее результативные варианты. Обычно тема, цель и задачи *мозгового штурма* сообщаются заранее. Задача *мозгового штурма* – непрерывное высказывание идей в ограниченный промежуток времени и затем оценка этих идей на соответствие целям и задачам *мозгового штурма*. Таким образом, проведение *мозгового штурма* на уроках РКИ является **интерактивным методом**, способствующим развитию языковых умений учащихся, формирует речевое мастерство и обучает профессиональной лексике и ее применению в коммуникативных ситуациях [1: 144–145]. Известно, что *мозговой штурм* активно применяется при обучении английскому языку (*brainstorming*) и данный метод уже показал свою эффективность, особенно в целях реализации коммуникативных задач. Исходя из этого, можем смело утверждать, что метод *мозгового штурма* является давно оправдавшим себя и незаменимым в обучении иностранных языков, в том числе и РКИ.

Ролевые и деловые игры, направленные на развитие профессиональных и личностных навыков. Суть проведения *деловой игры* заключается в *имитации деловой ситуации* с заранее заданным сценарием (примером деловой игры является *аквариум*). *Интерактивность* такого метода проведения урока заключается в соревновании учащихся в процессе решения поставленных задач. На уроках РКИ при проведении *деловых имитационных игр*, в большинстве своем, реализуется коммуникативная цель; а также *деловые игры* способствуют развитию умения принимать и обосновывать управленческие решения. *Ролевая игра* также является *имитацией* той или иной жизненной ситуации и также проводится с заранее заданным сценарием. *Ролевые игры* могут включать: *проектную презентацию, переговоры, разрешение проблемной ситуации* и прочее. Важно установить цели и задачи проведения *ролевых* и

деловых игр и установление конкретных заданий как для отдельного учащегося, так и для группы. Таким образом, *ролевые игры* способствуют раскрытию навыка самовыражения; заставляют учащихся в заданное время перевоплотиться в роль и изменить свои установки; создают условия для более эффективных коммуникативных навыков, которые могут быть как вербальными и невербальными, так и эмоциональными и, собственно, практически деятельностными. Отсюда следует, что применение *ролевых игр* на уроках РКИ является *активным*, динамическим процессом, в котором учащийся полностью вовлечен, в чем и заключается *интерактивность* данного метода [1: 145–146]. *Ролевые игры* рассматриваются также в рамках **активных методов** обучения, однако, поскольку ключевым элементом *ролевых игр* является *диалог*, без которого данные игры не могут быть осуществлены, мы склоняемся к соотносению *ролевых игр* к категории **интерактивных методов** обучения.

Дискуссия, как форма проведения *активного диалога*, также является методом **интерактивного обучения** РКИ. В *дискуссионной модели* происходит процесс взаимодействия в форме обсуждения какой-либо проблемы или вопроса. Предмет *дискуссии* может варьироваться от содержательных до нравственных и даже межличностных отношений. *Дискуссия* служит отличным способом проведения *интерактивного* занятия, поскольку сущность данного метода заключается в *диалоге* и *взаимодействии* с членами группы, при этом осуществляется самовыражение, свободное общение и высказывание собственных взглядов и мыслей на общественные темы на русском языке [1: 146]. Хотим отметить, что *дискуссия*, помимо всего перечисленного, также учит важным демократическим нормам поведения в обществе, таких как: ведение здоровой полемики, проявление толерантности и умение понимать личные и чужие границы.

Проект, как еще один метод **интерактивного обучения** представляет собой последовательное выполнение какого-либо учебного задания, направленного на разработку концепции, планирование хода действий, выявление целей и задач и их способы достижения и решения, и, в итоге, представление результатов проделанной работы, их обобщение и анализ. *Проектная модель* имеет несколько разновидностей: *исследовательский проект, информационный проект, творческий проект* и прочее [1: 146–147]. Следует отметить, что как форма **интерактивного метода**, *проектная* учебная деятельность ориентирована на *групповую* совместную работу, однако, может быть реализована и в *индивидуальном* формате. Таким образом, как способ *групповой интерактивной* работы *проектный метод* реализует коммуникативные задачи при обучении РКИ, развивает системное мышление, а также способствует организационной работе с членами группы [2: 120]. *Проектный метод* отмечается повышенной творческой деятельностью и в совокупности включает осуществление всех видов речевой деятельности: чтение и отбор информационного материала на русском языке; письмо или печатный текст при редактировании материала и добавлении собственных суждений; аудирование при выслушивании проектного представления; и говорение при представлении и обсуждении проекта. Исходя из этого, метод *проектов* является отличным способом стимулирования *интерактивности* и оказывается интересным как для учащихся, так и для преподавателя.

Таким образом, множество видов пассивных форматов проведения занятий возможно подстраивать под интерактивные техники обучения с правильным разбавлением со взаимодействующими обучающими формами, где учащийся может быть в активной, участвующей роли. Формат пассивных видов занятий хоть и не вмещается в рамки современной методологии обучения РКИ, однако, трансформация дан-

ных методов в интерактивные делает занятия эффективными, активными и полными соучастия и взаимодействия. Отсюда следует, что как в активные, так и в пассивные формы обучения возможно интегрирование интерактивной методики обучения, таким образом адаптировав данные методики под современный формат взаимно активного, продуктивного обучающего процесса в рамках преподавания РКИ.

Выводы:

- Интерактивный формат обучения является гибким и может быть внедрен в пассивные техники обучения, делая их наиболее эффективными для языкового обучения.
- Пассивный формат обучения не является релевантным в современных понятиях преподавания РКИ, однако, некоторые формы пассивных методик можно адаптировать под интерактивные и таким образом сможем активизировать пассивный формат.
- В рамках современного языкового обучения возможно применение как активной, так и пассивной методики преподавания – тем не менее в обоих случаях важно стимулировать обучающегося, что достижимо интегрированием интерактивных техник обучения в указанные методики.
- Методы неязыкового обучения реализуемы в применении в языковом обучении, в частности поскольку языковое обучение является наиболее благоприятным для разработки новых методов обучения, в особенности с интегрированием интерактивных компонентов, таким образом переуплощая данные методы в наиболее соответственные в контексте языкового обучения.

Свойство интерактивности заключается в активизации пассива обучающего процесса, в чем и заключается преимущество данного фор-

мата обучения, поскольку при точной интеграции интерактивных элементов возможно осуществление трансформации пассивных методик в активные, и, как следствие, в интерактивные.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лихоманова Л.Ф., Серышева И.Л.* Возможности использования активных и интерактивных методов обучения иностранному языку в вузе // Материалы научно-методической конференции СЗИУ РАНХИГС, 2013. – СС. 141–147.
2. *Парникова Г.М.* Активные и интерактивные методы обучения иностранному языку студентов в неязыковом вузе / Г.М. Парникова // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в вузе и школе: материалы региональной научно-методической конференции, Якутск, 07 декабря 2017 г. – Якутск: Сахаада, 2018. – СС. 119–122. – EDN: [XWFQZT](#).
3. *Польской В.С.* Сравнительная характеристика пассивного, активного и интерактивного методов обучения / В.С. Польской, Д.О. Яковлев // Интегративные тенденции в медицине и образовании, 2021, Т. 3. – СС. 74–79. – EDN: [JIMZDY](#).

ՌՕԼ-Ի ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՊԱՍԻՎ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ՓՈԽԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎԻ

Ե.Յու. Շահինյան
yelena1296@gmail.com

*Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի հայցորդ,
Ռուս-Հայկական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրվում են ուսուցման պասիվ մեթոդները և դրանց վերափոխումը ինտերակտիվ ձևերի: Ուսուցման պասիվ ձևաչափը դիտարկվում է որպես հիմք տվյալ մեթոդների ինտերակտիվի փոխակերպման համար:

Ուսումնասիրվում են ոչ ֆորմալ լեզվական ուսուցման տարբեր մեթոդներ, ներկայացված որպես ինտերակտիվ՝ ՌՕԼ-ի ուսուցման շրջանակներում: Պասիվ լեզվական ուսուցման մեթոդների փոխակերպումը ներկայացվում է որպես պասիվ մեթոդիկայի փոփոխման իրականացում և նրա հետագա ձևափոխումը ինտերակտիվ ձևաչափի՝ ՌՕԼ-ի ուսուցման համատեքստում:

Բանալի բառեր՝ ուսուցման պասիվ ձևաչափեր, ինտերակտիվ ձևաչափ, ՌՕԼ:

TRANSFORMATION OF PASSIVE METHODS OF TEACHING RFL INTO INTERACTIVE

Ye. Shahinyan

yelena1296@gmail.com

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

ABSTRACT

The article examines passive methods of teaching and their transformation into interactive forms. The passive format of teaching is viewed as a basis for transforming these methods into interactive ones. Various methods of non-formal language learning are investigated, represented as interactive within the framework of teaching RFL. The transformation of passive language teaching methods is presented as the implementation of a modification of the passive methodology and its subsequent transition into an interactive format in the context of RFL teaching.

Keywords: passive forms of teaching, interactive format, RFL.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 23 сентября 2025 г.,

подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ СИНТАКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗВРАТНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (В СОПОСТАВЛЕНИИ С АРМЯНСКИМ)

Лорета Араевна Базикян

 ORCID: [0009-0007-1961-401X](https://orcid.org/0009-0007-1961-401X)

bazikyan.loreta@asue.am

*К.ф.н., преподаватель кафедры языков,
Армянский государственный экономический университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Данная работа посвящена изучению синтаксических и семантических особенностей классификации возвратных конструкций в английском и армянском языках. С помощью семантического анализа, мы выявили два основных типа конструкций с возвратными глаголами и соответствующими местоимениями: лексический и аналитический. Согласно синтаксическому подходу, в английском языке различают субъектные и объектные возвратные конструкции, которые проявляются в различных синтаксических структурах. Сопоставление вышеупомянутых конструкций с армянскими аналогами иногда выявляет некоторые сходства, однако между ними наблюдаются также определённые морфологические, структурные и классификационные различия.

Ключевые слова: семантический анализ, лексическая разновидность, аналитическая разновидность, субъектная возвратная конструкция, объектная возвратная конструкция, синтаксический анализ, участники ситуации.

Վերջին տասնամյակներում անգլերենի անդրադարձ կառույցները առավել հաճախ են գրավում լեզվաբանների ուշադրությունը, որը պայմանավորված է դրանց յուրատիպ կառուցվածքային և բազմաբնույթ իմաստային դրսևորումներով (Лукина С., Никитина Е., Зобнина Т., Belikova A., Faltz L., Geniusienè E., Haspelmath M., Kazenin K., Գրիգորյան Գ., Իշխանյան Ռ., Սաֆարյան Տ. և այլք): Անդրադարձության կարգը սերտորեն առնչվում է ձևաբանության, շարահյուսության, բառապաշարի և բառակազմության հետ, ինչը լեզվաբանների մեծ հետաքրքրությունն է առաջացնում՝ գանազան ուսումնասիրությունների առիթ դառնալով լեզվաբանական տարբեր ոլորտներում: Մեր կողմից կատարված անդրադարձ կառույցների շարահյուսական և իմաստաբանական ուսումնասիրությունը գլխավորապես հենված է գործառական լեզվաբանության սկզբունքների վրա:

Լեզվաբանական գրականության մեջ անդրադարձ կառույցների դասակարգման և դրանց արտահայտման շարահյուսական միջոցների վերաբերյալ գոյություն ունեն բազմաթիվ տեսակետներ: Այսպես, անգլերենի տեսաբանների մի մեծ խումբ տարբերակում է անդրադարձ կառույցների երկու տարբեր տեսակներ՝ **«բառային»** (*lexical / verbal strategy*) և **«վերլուծական»** (*analytic / nominal / anaphoric / periphrastic strategy*) [11: 8; 20: 40–63; 24: 307–311; 26: 451–498]: Ըստ նշյալ լեզվաբանների՝ անդրադարձ կառույցը արտահայտում է երկու մասնակցով մի գործողություն, որտեղ երկուսն էլ նույն անձն են: Անդրադարձ կառույցների **«բառային»** տեսակը արտահայտված է բուն անդրադարձ բայով իր դրսևորած անդրադարձ իմաստով, ինչպես՝ *to wash, to shave, to brush, to dress, to bathe* և այլն: Օրինակ՝

I *dressed*, had some coffee in the kitchen and went out to the garage [21: 11].

Այն կներկայացնենք հետևյալ գծապատկերով՝

Գծապատկեր 1

Անդրադարձ կառույցի «բառային» տեսակը

Agent = Patient

Agent = Subject

Patient = Subject

Subject

(Agent=Գործող, Patient=Կրող, Subject=Ենթակա)

Ինչ վերաբերում է *«վերլուծական»* տարբերակին, այն հանդես է գալիս անցողական բայով և անդրադարձ դերանվամբ, ինչպես՝ *to dress oneself, to enjoy oneself*: Օրինակ՝

She had her arm in plaster, but she managed *to dress herself*, and smiled, and seemed all right [14].

Տվյալ տեսակը կներկայացնենք հետևյալ գծապատկերով՝

Գծապատկեր 2

Անդրադարձ կառույցի «վերլուծական» տեսակը

Agent = Patient

Subject = Object

(Agent=Գործող, Patient=Կրող, Subject=Ենթակա, Object=Խնդիր)

Նշյալ տեսակները գրեթե նույնական են Մ. Բլոխի «*օրգանական*» և «*ոչ օրգանական*» [12: 181–182], Ն. Կոբրինայի «*լիարժեք*» և «*ոչ լիարժեք*» [7: 100–101], Վ. Նեդյալկովի «*իմաստային*» և «*ձևական*» [10: 3] և Ջ. Լայոնզի «*ներակա*» և «*արտակա*» [9: 383–384] տարբերակների հետ:

Ժամանակակից հայերենում հիմնականում առանձնացնում են երեք տեսակի անդրադարձություն [16: 177]՝ «*բառային*», «*ձևաբանական*» և «*վերլուծական*». «*Բառային*» տեսակը հանդես է գալիս անդրադարձ բայով, ընդ որում, անդրադարձ իմաստը բխում է բառային իմաստից, ինչպես՝ *բնակվել, գծվել, զբաղվել, թաքնվել, հայտնվել, հարձակվել, համարձակվել, հաշտվել, սիւլվել* և այլն: Տվյալ բայերը կազմվում են *բաղադրական –վ սոսկածանցով* և չունեն համապատասխան ոչ անդրադարձ ձև, օրինակ՝

Նոր սկսեց հասկանալ, զգալ, թե ինչո՞ւ էր ինքը այս ճեպընթացում... [1]:

He began to understand, feel why he *found himself* in that express.

Ինչպես տեսնում ենք, *հայտնվել* բայը անգլերենում համարժեք է *found himself* վերլուծական անդրադարձին:

Ինչ վերաբերում է «*ձևաբանական*» տարբերակին, այս դեպքում անցողական բայը վերածվում է անդրադարձի *–վ բայածանցի* օգնությամբ: Այն հիմնականում ընդգրկում է մարդու խնամքի հետ կապված բայեր, ինչպես՝ *լվանալ–լվացվել, սանրել–սանրվել, հագնել–հագնվել, սափրել–սափրվել, հարդարել–հարդարվել*, ինչպես նաև, անձի ներաշխարհին վերաբերող բայեր՝ *ազդել–ազդվել, բորբոքել–բորբոքվել, խառնել–խառնվել, կոտրել–կոտրվել, ջարդել–ջարդվել, վիրավորել–վիրավորվել*, օրինակ՝

ա) Նրանց արգելել էին փոխել զգեստը, *լվացվել, սափրվել* [1]:

They were forbidden to change their clothes, *to wash, to shave*.

բ) Գևորգն այնքան է *ազդվել*, նրա վրա բարկանալն ավելորդ է [1]:

George *was so upset* that it was unnecessary to be angry with him.

Ինչպես երևում է, (ա) տարբերակում՝ հայերենի *լվացվել, սափրվել* անդրադարձ բայերը ներկայացված են անգլերենի *to wash, to shave* համապատասխան բայերով, որոնք իմաստային առումով համարժեք են, սակայն ձևաբանորեն տարբերվում են -վ ածանցով: Ինչ վերաբերում է (բ) օրինակին, *ազդվել* անդրադարձ բայը անգլերենում փոխանցվում է բաղադրյալ անվանական ստորոգյալով՝ *was so upset*:

Երրորդ տեսակը՝ **«վերլուծական» անդրադարձությունը**, ներկայացված է ներգործական սեռի բայերով սաստկական դերանունների գուգակցությամբ՝ *ինքս, ինքդ, ինքը, իրեն* և այլն: Օրինակ՝

Նա ժամանակին կարողացավ *զսպել իրեն* [1]:

He managed *to restrain himself* in time.

Վերոնշյալ օրինակներից պարզ է դառնում, որ հայերենի *զսպել իրեն* վերլուծական անդրադարձը համարժեք է անգլերենի *to restrain himself* համապատասխան անդրադարձին, թեպետ առաջինը արտահայտված է անձնական, իսկ երկրորդը՝ անդրադարձ դերանվամբ:

Այսպիսով, կարող ենք փաստել, որ ինչպես անգլերենում, այնպես էլ հայերենում նշյալ տարբեր դասակարգումներից կարող ենք առանձնացնել անդրադարձության երկու հիմնական տեսակ՝ *բառային* և *վերլուծական*, ընդ որում, ի տարբերություն անգլերենի, որտեղ բառային տեսակը զուրկ է որևէ ձևաբանական ցուցից, հայերենում վերջինս կազմվում է -վ ածանցով: Ինչ վերաբերում է անդրադարձ դերանուններին, որոնք առկա են անգլերենի վերլուծական տեսակի կառույցներում, հայերենում դրանց համարժեք են հայցական հոլովով դրված անձնական դերանունները: Ինչպես տեսնում ենք, անգլերենի և հայերենի անդրադարձ կառույցները ունեն նմանություն՝ իմաստային և կառուցվածքային առումներով, մինչդեռ ձևաբանորեն դրանք տարբերվում են:

Անգլերենում անդրադարձ կառույցները ներկայացված են երեք հիմնական մակարդակներում՝ *իմաստային (semantic)*, *շարահյուսական (syntactic)* և *վերաբերային (referential)*, որոնք սերտորեն փոխկապակցված են միմյանց հետ: Իմաստային մակարդակը ենթադրում է անդրադարձ իրադրության մասնակիցների իմաստային դերերի բաշխում՝ Գործող (Agent), Կրող (Patient), Փորձառու (Experiencer), Շահառու (Beneficient) և այլն: Շարահյուսական կառույցներում իրադրության մասնակիցները մեկնաբանվում են շարահյուսական եզրերով, ինչպես՝ Ենթակա (Subject), Խնդիր (Object) և այլն: Վերաբերային կառույցներում գործ ունենք անդրադարձ բայերի իմաստային վերաբերյալների՝ իրադրության մասնակիցների (շնչավոր կամ անշունչ առարկաներ) և մասնական վերաբերյալների (Partitive) հետ:

Շարահյուսական մակարդակում տեղ է գտել ինչպես անդրադարձ կառույցների բառային, այնպես էլ՝ վերլուծական տեսակը: Այսպես, անգլերենում տարբերակում են անդրադարձ կառույցների երեք ենթախումբ՝ կախված դրանց իմաստային արժույթներից և համապատասխան անցողական բայից [16: 348; 19: 188]՝

1. Ենթակայական Անդրադարձներ (Subjective Reflexives), երբ անդրադարձ բայի առաջին իմաստային արժույթը (ենթական)՝ անձնանիշ գոյականը, համապատասխանում է ոչ անդրադարձ բայի առաջին իմաստային արժույթին (ենթակային), ինչը նվազեցնում է ուղիղ խնդրի շարահյուսական պաշտոնը, օրինակ՝

He lifted her in bed and listened.

He lifted himself in bed and listened [13: 82].

Նստեց անկողնում և ականջ դրեց [2: 83]:

Ինչպես տեսնում ենք, հայերենում տվյալ տեսակը նույնպես առկա է:

2. Խնդրային Անդրադարձներ (*Objective Reflexives*), երբ անդրադարձ բայի առաջին իմաստային արժույթը (ենթական) համապատասխանում է ոչ անդրադարձ, անցողական բայի երկրորդ իմաստային արժույթին (ուղիղ խնդրին), որն արտահայտված է անշունչ առարկայով: Այստեղ նախադասության ենթական սղվում է, իսկ վերջինիս շարահյուսական պաշտոնը ստանձնում է ուղիղ խնդիրը:

He presented *an opportunity*.

It was not long before *an opportunity presented itself* [22: 89].

Բավական ժամանակ անցավ, մինչև *հարմար առիթ ներկայացավ* [4: 107]:

Տվյալ տեսակը նույնպես իր արտացոլումն է գտնում հայերենում, սակայն այստեղ ենթական ստանձնում է ուղիղ և անուղղակի խնդիրների պաշտոնները և կարող է արտահայտված լինել և՛ անշունչ, և՛ շնչավոր առարկաներով:

3. Անցողական Անդրադարձներ՝ տրական հոլովով (*Dative Transitive Reflexives*), երբ անդրադարձ բայի առաջին իմաստային արժույթը (ենթական), արտահայտված անձնանիշ գոյականով, համապատասխանում է ոչ անդրադարձ բայի առաջին իմաստային արժույթին (ենթակային), իսկ անդրադարձ դերանունը ստանձնում է անուղղակի խնդրի շարահյուսական պաշտոնը: Օրինակ՝

Rinaldi *poured me* another glass of the cognac.

Rinaldi *poured himself* another glass of the cognac [21: 49].

Ռինալդին լցրեց իր բաժակը [3: 61]:

Ակնհայտ է, որ տվյալ տեսակը չի գտնում իր արտահայտությունը հայերենում:

Հարկ է նշել, որ ժամանակակից անգլերենում երկրորդ և երրորդ տեսակները կենսունակ չեն, հետևապես, ստորև կանդրադառնանք միայն առաջին տեսակին:

1. **Ենթակայական անդրադարձները** բաժանվում են երեք ենթախմբի՝

- **շարահյուսական անդրադարձներ** (*Syntactic Reflexives*),
- **մասնական անդրադարձներ** (*Partitive-object Reflexives*),
- **ինքնապատճառական անդրադարձներ** (*Autocausative Reflexives*):

Ա) Շարահյուսական Անդրադարձները հանդես են գալիս հատուկ շարահյուսական կազմություններով, որտեղ առավել հաճախ են գործածվում հետևյալ կառույցները՝

1. Գործող-կրող կառույցը (*Agent-Patient structure*), որտեղ ենթական և խնդիրը միևնույն անձն է: Վերջինս ընդգրկում է հիմնականում *ֆիզիկական օգուտ կամ վնաս հասցնելու* բայիմաստները, ինչպես՝ *to kick oneself* – ինքն իրեն հարվածել, *to kill oneself* – կործանվել, *to disable oneself* – ազատվել, *to defend oneself* – պաշտպանվել, *to hurt oneself* – վնասվել, *to dust oneself* – փռշուրվել, *to shoot oneself* – կրակել իրեն, *to arm oneself* – զինվել, *to commit oneself* – վարկաբեկվել, *to deny oneself* – զրկվել, *to impose oneself* – պարտադրվել, *to sacrifice oneself* – իրեն զոհաբերել, *to embarrass oneself* – նեղվել, *to strike oneself* – իրեն խփել, *to rope oneself* – պարանով կապվել և այլն: Օրինակ՝

‘Miss Van Campen,’ did you ever know a man who tried *to disable himself* by *kicking himself* in the privates?’ [21: 101].

– Միսս Վան Քամփն, – ասացի ես, – դուք երբևիցե տեսել եք մի մարդու, որը զինձառայությունից *ազատվելու* համար, *քաջով տա* իր ամորձիքին [3: 150]:

Տվյալ բայիմաստները հայերենում համարժեք են -վ ածանցով անդրադարձ բայերին, ինչպես նաև հարադիր և *իրեն* անձնական դերանվան համակցությամբ ներգործական բայերին:

2. Գործող-կրող-գործիք կառույցը (*Agent-Patient-Instrument structure*), որտեղ ենթական և խնդիրը միևնույն անձն է, ընդ որում, գործիքը հանդես է գալիս որպես նախդրավոր խնդիր: Նշյալ տեսակը ընդգրկում է հետևյալ բայիմաստները՝

ա) հոգեկան վնաս հասցնելու իմաստ, ինչպես՝ *to accuse oneself (of smth) – ինքն իրեն մեղադրել (որևէ բանում)*, *to blame oneself (for smth) – ինքն իրեն մեղադրել (որևէ բանի համար)*, *to betray oneself (for sb/smith.) – մատնել իրեն (որևէ մեկի/որևէ բանի համար)*, *to despise oneself (for smth.) – անարգել իրեն (որևէ բանի համար)*, *to distrust oneself (with smth.) – չվստահել իրեն (որևէ բանի համար)*, *to fool oneself (by doing sth) – խաբվել (որևէ բանով)*, *to perjure oneself (in smth) – սուտ երդվել (որևէ բանում)*, *to humiliate oneself (by doing smth) – ստորանալ (որևէ բան անելու համար)*, *to hate oneself (for smth) – ատել ինքն իրեն (որևէ բանի համար)*, *to hurt oneself (by smth) – վիրավորվել (որևէ բանից)*, *to reproach oneself (with smth) – ինքն իրեն նախատել (որևէ բանի համար)*, *to strain oneself (on smth) – լարվել (որևէ բանի համար)* և այլն: Օրինակ՝

She reproached herself bitterly for all the unkind things she had for so long been thinking of him [22: 58].

Նա մտքում դառնորեն *նախատում էր ինքն իրեն*, որ այդքան ժամանակ ինչպես հարկն է չի ճանաչել նրան [4: 66]:

Անգլերենի վերլուծական տեսակը հայերենում համարժեք է -վ ածանցով կազմված ներքին անդրադարձ բայերին և *իրեն* անձնական դերանվան համակցությամբ ներգործական բայերին:

բ) հաճույք կամ գոհունակություն արտահայտող իմաստ, ինչպես՝ *to admire oneself (for smth) – ինքն իրենով հիանալ (որևէ բանի համար)*, *to amuse oneself (for smth) – զվարճանալ (որևէ բանով)*, *to content oneself (with smth) – բավարարվել (որևէ բանով)*, *to enjoy oneself*

(with smth) – քափականություն ստանալ (որևէ քանից), to excite oneself (by smth.) – հուզվել (որևէ քանից), to flatter oneself (by smth) – պարծենալ (որևէ քանով), to trust oneself (to smth) – վստահել իրեն (որևէ քանին) և այլն: Օրինակ՝

The only way I could even half *enjoy myself* dragging her around was if I *amused myself* a little [25: 90].

Հարկավոր էր ինչ-որ բան *նախաձեռնել*, որպեսզի նրան քարշ տալն այդքան *ձանձրալի չլիներ* [5: 81]:

Անգլերենի անդրադարձներին հայերենում համարժեք է ներգործական բայը կամ ներգործական բայն ու անձնական դերանվան դիմալին ենթատեսակը:

3. Գործող-կրող-նպատակ կառույցի (Agent-Patient-Goal Structure) ենթական և խնդիրը հանդես են գալիս շնչավոր առարկայով և կազմում տարբեր խնդրային կառույցներ՝ ստորոգելիական վերադրով խնդրային կառույց (*The Objective Predicative Construction*), դերբայական խնդրային կառույց (*The Objective Participial Construction*), անորոշ դերբայով խնդրային կառույց (*The Objective with the Infinitive Construction*): Այս կառույցներում տեղ են գտել հետևյալ բայիմաստները՝

ա) մտավոր գործընթաց ցույց տվող բայեր, ինչպես՝ *to consider oneself (smart) – իրեն (խելացի) համարել*, *to count oneself (fortunate) – իրեն բախտավոր համարել*, *to find oneself (guilty) – իրեն (մեղավոր) ճանաչել*, *to call oneself (an artist) – իրեն (նկարիչ) անվանել*, *to hear oneself (talk) – լսել ինքդ քեզ (խոսելիս)*, *to appoint oneself (chairman) – նշանակել իրեն (նախագահ)*, *to admit oneself (to be mistaken) – ընդունել (իբրև սխալվել է)*, *fancy oneself (as a singer) – իրեն պատկերացնել (որպես երգիչ)* և այլն: Օրինակ՝

Consider yourself too smart, too brilliant, for that to happen [23: 8].

Պատկերացրու քեզ խելացի, փայլուն, որ դա իրականանա:

If I go with my troubles to Mr. Salisbury, *I admit myself to have been mistaken* [27: 403].

Եթե գնամ խնդիրներովս հանդերձ Պն. Սելիսբուրի մոտ, ապա կընդունեն՝ որ սխալվել եմ:

Անգլերենի անդրադարձներին հայերենում համարժեք է ներգործական բայը կամ ներգործական բայն ու անձնական դերանվան դիմա- յին ենթատեսակը:

բ) բառային պատճառականներ (*lexical causatives*), ինչպես՝ *to convince oneself (to do smth) – իրեն համոզել (որևէ բան անել)*, *to bring oneself (to do smth) – հավաքվել (որևէ բան անելու համար)*, *to force oneself (to do smth) – իրեն ստիպել (որևէ բան անել)*, *to hold oneself (responsible) – իրեն պատասխանատվության ենթարկել*, *to set oneself (free) – ազատվել*, *to make oneself (useful) – օգուտ տալ* և այլն: Օրինակ՝

She set herself to be as gracious as she knew how [22: 80].

Ջուլիան *որոշեց* այնպես *սիրալիք վարվել* հետը, ինչպես միայն ինքը կարող է [4: 95]:

Հայերենում այս տեսակին համարժեք են ներգործական և պատ- ճառական բայերը, ներգործական բայն ու անձնական դերանվան դի- մային ենթատեսակը:

Վերոնշյալ խմբի մեջ կարող ենք ընդգրկել նաև **«թաքնված նա- խադասությանը անդրադարձությունը»** (*trans-clause reflexivisation*), երբ երկրորդական նախադասության ենթական դառնում է խնդրային կա- ոույցի ստորոգելիական վերադիր [15: 23], ինչպես՝ *to prove oneself (a hero) – իրեն (հերոս) ապացուցել*, *to own oneself (indebted) – իրեն պար- տական ճանաչել*, *to feign oneself (to be mad) – իրեն (խելագար) ձևաց- նել*, *to confess oneself (to be guilty) – իրեն մեղավոր խոստովանել* և այլն: Օրինակ՝

She confessed that she is guilty.

She confessed herself to be guilty.

Նա խոստովանեց, որ մեղավոր է:

Հայերենում երկու կառույցներն էլ նույն ձևով են ներկայացվում՝ երկրորդական նախադասության միջոցով:

Բ) Մասնական Անդրադարձները (Partitive-object Reflexives) կիրառվում են որպես *փոխանունություն (metonymy)*, երբ անդրադարձ դերանվամբ արտահայտված ուղիղ խնդիրը ենթադրում է *ենթակայի անքակտելի մաս (inalienable possession)* [19: 195]: Նշյալ տեսակը ընդգրկում է հետևյալ իմաստային խմբերը՝

ա) մարմնական վնասվածք ստանալու իմաստ, ինչպես՝ *to prick oneself (to prick one's finger) – ծակծկվել (ծակել մատը), to cut oneself (to cut one's hand) – վիրավորվել (կտրել ձեռքը), to burn oneself (to burn one's finger) – վառվել (վառել մատը), to bruise oneself (to bruise one's leg) – վնասվել (կապտացնել ոտքը), to scratch oneself (to scratch one's head) – քերծվել (քերծել գլուխը)* և այլն: Օրինակ՝

...the guy I like best in the Bible, next to Jesus, was that lunatic and all, that lived in the tombs and kept *cutting himself* with stones [25: 113].

...Քրիստոսից հետո ես Աստվածաշնչից սիրում եմ այն խենթուկին, ով ապրում էր քարանձավում ու ամբողջ ժամանակ *իրեն ճանկոտում* էր քարերով [5: 106]:

բ) ինքնարտահայտման կամ իրեն ներկայացնելու իմաստ, ինչպես՝ *to advertise oneself (one's ideas) – ինքն իրեն գովազդել (գովազդել մտքերը), to express oneself (one's opinion) – արտահայտվել (արտահայտել կարծիքը), to introduce oneself (one's speech) – ներկայանալ (ներկայացնել իր խոսքը), to identify oneself (one's personality) – ինքնությունը ներկայացնել, to market oneself (one's ideas) – ինքն իրեն վաճառել (վաճառել իր գաղափարները), to present oneself (one's thoughts) – ներկայանալ (ներկայացնել իր մտքերը), to show oneself (one's figure) – իրեն*

ցույց տալ (ի ցույց դնել կազմվածքը), *to excuse oneself* (one's behavior) – ներողություն խնդրել (ներողություն խնդրել իր վարքագծի համար), *to conduct oneself* (one's behaviour) – իրեն պահել (վարքագիծը պահել), *to controle oneself* (one's anger) – իրեն տիրապետել (վերահսկել մեկի զայրույթը), *to correct oneself* (one's words) – իր սխալները ուղղել (քառերը ուղղել) և այլն: Օրինակ՝

Almost at the moment when Mr. Gatsby *identified himself*, a butler hurried towards him... He *excused himself* with a small bow that included each of us in turn [18: 44].

Հենց այդ վայրկյանին, երբ Գեթսբին *հայտնեց իր ով լինելը*, մոտ վազեց ծառան... Գեթսբին *ներողություն խնդրեց* թեթևակի խոնարհությամբ, որը բոլորին էր վերաբերում [6: 42]:

Հայերենում նշյալ տեսակին համարժեք են ներգործական կամ չեզոք սեռի բայերը, հարադիր բայերը և անձնական դերանվան դիմային ենթատեսակը:

Գ) Ինքնապատճառական Անդրադարձները (Autocausative Reflexives) ցույց են տալիս մի անանցողական իրադրություն, որտեղ անձով արտահայտված գործողը դառնում է իր իսկ շարժիչ ուժը (Actor) և ենթարկվում վիճակի փոփոխության: Այն ընդգրկում է հետևյալ իմաստային ենթախմբերը՝

ա) մի վիճակից կամ դիրքից մյուսը փոխակերպվելու իմաստ, ինչպես՝ *to seat oneself* – տեղավորվել, *to balance oneself* – իրեն հավասարակշռել, *to throw oneself* – նետվել, *to drag oneself* – քարշ տալ իրեն, *to hide oneself* – թաքնվել, *to raise oneself* – բարձրանալ, *to cast oneself* – նետվել, *to fling oneself* – նետվել, *to stretch oneself* – ձգվել, *to remove oneself* – հեռանալ, *to thrust oneself* – զգվել և այլն: Օրինակ՝

Mr McKisco drew a long breath, *flung himself* into the shallows and began a stiff-armed batting of the Mediterranean... [17: 39].

Պարոն ՄըքՔիսթոն խոր շունչ քաշեց, *գգեց իրեն* ծանծաղուտների մեջ ու սկսեց բազուկներով ցից-ցից հարվածել Միջերկրականի ջրերին... [6: 205]:

բ) *ինքնատիրապետման կամ ինքնահաստատման իմաստ*, *to adapt oneself to smth – հարմարվել որևէ բանի, to adjust oneself to smth – հարմարվել որևէ բանի, to apply oneself to smth – զբաղվել որևէ բանով, to arrange oneself for smth – իրեն կարգի բերել, to attach oneself to smth – հարել, to avail oneself of smth – օգտվել որևէ բանից, to discipline oneself – կարգապահ դառնալ, to assert oneself – պաշտպանել իր իրավունքները* և այլն: Օրինակ,

“He *adapts himself* very well to things. He really does. I mean he really knows how *to adapt himself*.” [25: 74].

– Նա շատ հեշտությամբ է *հարմարվում*: Ուզում եմ ասել՝ կարողանում է *լեզու գտնել* մարդկանց հետ [5: 63]:

Անգլերեն օրինակներից պարզ է դառնում, որ հայերենում նշյալ իմաստները արտահայտվում են տարբեր քերականական միջոցներով՝ բուն անդրադարձ կամ հարադիր բայով, ներգործական բայով և անձնական դերանվան դիմային ենթատեսակով:

Այսպիսով, հարկ է նկատել, որ ենթակայական անդրադարձները ամենագործածականն են հիշյալ երեք տեսակներից և մեծ թիվ են կազմում ժամանակակից անգլերենում: Ինչ վերաբերում է հայերենին, այստեղ տարբերությունները կարող են արտահայտվել ինչպես ձևաբանական մակարդակում, այնպես էլ՝ շարահյուսական:

Վերոնշյալ դասակարգումը զուգադրելով հայերենի հետ՝ մենք արձանագրեցինք, որ անդրադարձ բայերի երկու հիմնական տեսակները համընկնում են հայերենի հետ, թեև կան որոշակի տարբերություններ՝

1. Ենթակայական Անդրադարձների դեպքում անդրադարձ կառույցի ենթական և խնդիրը՝ արտահայտված շնչավոր առարկայով, միննույն անձն է, ինչպես՝

Երիտասարդը *սափրվեց, լվացվեց, սանրվեց, հագնվեց* և դուրս եկավ գրոսնելու [մեր օրինակն է]:

Այնուամենայնիվ, հայերենում լեզվաբանները տվյալ խմբում երբեմն ընդգրկում են *պատճառական անդրադարձ բայերը* (*causative reflexive verbs*), երբ առաջին արժույթը (գործողը) և գործողության կրողը համընկնում են: Տվյալ պատճառական անդրադարձ կառույցի գործողը (ենթական) կարող է լինել բացահայտ և կիրառվել տեղային գործողի դերում (locative argument) [8: 86]: Հայերենում -վ ածանցով նշյալ իմաստը նույնացվում է կրավորական անդրադարձ տեսակին (Passive Reflexive): Համեմատենք՝

ա) Տարեց մարդը *բուժվեց* չինացի բժիշկի կողմից:

The old man *was healed* by the Chinese doctor.

բ) Տարեց մարդն *ինքն իրեն բուժեց* չինական դեղերով:

The aged man *healed himself* with Chinese drugs.

Երկու լեզուներում էլ (ա) տարբերակը դիտվում է որպես կրավորական կառույց, մինչդեռ (բ)-ն՝ որպես վերլուծական անդրադարձ, ընդ որում, առանց համատեքստի առաջինն ավելի ընդունելի է խոսքում:

2. Խնդրային Անդրադարձների դեպքում ենթական ստանձնում է ուղիղ և անուղղակի խնդիրների պաշտոնները և կարող է արտահայտված լինել և՛ անշունչ, և՛ շնչավոր առարկաներով: Տվյալ խմբի մեջ լեզվաբանները հաճախ ներառում են՝

ա) *ապապատճառական անդրադարձները* (*Decausative Reflexives*), որոնք ունեն տեղափոխության իմաստ [19: 353], ինչպես՝ *խմբվել* – to group, *կուտակվել* – to accumulate, *հավաքվել* – to gather, *միախառնվել* – intermingle, *խմրվել* – to swarm, *համախմբվել* – to unite, *բաժանվել*

– *to separate*, պաշտպանվել – *to defend*, տեղավորվել – *to nestle* և այլն, օրինակ՝

Արդեն բավական ջարդված փայտ էր *հավաքվել* [1]:

Բեկորներն ուղղակի կպել են իրար ու չեն ուզում *բաժանվել* [1]:

բ) միտումնավոր կամ ոչ միտումնավոր գործողություն ցույց տվող անդրադարձներ (*Intentional / Converse reflexives*), որոնք վերաբերում են անձի զգացմունքներին, հույզերին, ինչպես՝ *բավարարվել* – *to be satisfied*, *զմայլվել* – *to be delighted*, *համոզվել* – *to ascertain*, *հակառակվել* – *to oppose*, *հետաքրքրվել* – *to be interested* և այլն, օրինակ՝

Միևնույն ժամանակ, ակամա *հետաքրքրվել էր* երիտասարդի զգացումներով և ուզում էր լսել նրան [1]:

Նա կատարյալ *զմայլվել էր* այս ճանապարհորդությունից [1]:

գ) բացարձակ անդրադարձ բայեր (*Absolute reflexive verbs*), որոնք ունեն ավելի քան մեկ լրացում [8: 103], ինչպես՝ *տարբերվել*, *զանազանվել* – *to differ*, *կապված լինել* – *to be connected*, *հավասարվել* – *to be equal to*, *արտահայտվել* – *to express oneself*, օրինակ՝

Եվպատորի դուստրն ամեն ինչում աշխատել է *տարբերվել* [1]:

Ոչ մի բանի մասին չպետք է վստահորեն *արտահայտվել* [1]:

Ակնհայտ է, որ հիշյալ լեզուներում ենթակայական տեսակը համընկնում է, մինչդեռ խնդրային անդրադարձների որոշ ենթատեսակներ բացակայում են անգլերենում:

Այսպիսով, ամփոփելով ներկայացված նյութը, կարող ենք փաստել, որ անգլերենի և հայերենի անդրադարձները ունեն ձևաբանական, կառուցվածքային և դասակարգային տարբերություններ, ինչը պայմանավորված է տվյալ լեզուների ձևաբանական, շարահյուսական և իմաստային առանձնահատկություններով: Շարահյուսական մակարդակում անգլերենի ենթակայական և խնդրային անդրադարձների գուգադրումը հայերենի հետ երբեմն հանգեցնում է որոշ ընդհանրությունների,

թեն կան որոշակի ձևաբանական, կառուցվածքային և դասակարգային տարբերություններ:


ЛИТЕРАТУРА

1. Արևելահայերենի ազգային կորպուս (ԱՐԵՎԱԿ) [Էլեկտրոնային ռեսուրս]: – Հասանելիության ռեժիմ՝ http://www.eanc.net/EANC/search/?interface_language=am/ (Դիմելու ամսաթիվ՝ 25.10.2025թ.):
2. *Բրեդբրի Ռ.* Մարսյան քրոնիկոն, Վեպ: – Երևան, «Անտարես», 2015: – 300 էջ:
3. *Հեմինգուեյ Է.* Հրաժեշտ զենքին: – Երևան, «Հայաստան», 1972: – 300 էջ:
4. *Մոեմ U.* Թատրոն, Վեպ (Անգլ. թարգ. Ջ. Հովհաննիսյան): – Երևան, «Սովետ. Գրող», 1985: – 264 էջ:
5. *Սելինջեր Ջ.* Տարեկանի արտում՝ անդունդի եզրին: – Երևան, «Սով.Գրող», 1978: – 376 էջ:
6. *Ֆիցջերալդ Ֆ.Ս.* Մեծն Գեթսբի, Վեպ, Գիշերն անույշ է, Սիրավեպ: – Երևան, «Սովետ. Գրող», 1981: – 480 էջ:
7. *Кобрина Н.А.* Теоретическая грамматика современного английского языка: учебное пособие для студентов, аспирантов, преподавателей высших учебных заведений / Н.А. Кобрина, Н.Н. Болдырев, А.А. Худяков. – М.: Высшая школа, 2007. – 368 с.
8. *Козинцева Н.А.* Рефлексивные глаголы в армянском языке // Залоговые конструкции в разноструктурных языках; отв. ред. В.С. Храковский. – Л.: Наука (Ленингр. отд-ние), 1981. – СС. 81–98.
9. *Лайонз Дж.* Введение в теоретическую лингвистику / Пер. с англ. яз. под ред. и с предисл. В.А. Звегинцева. – М.: Прогресс, 1978. – 543 с.
10. *Недялков В.П., Генюшене Э.Ш.* Рефлексивные конструкции в балтийских языках и типологическая анкета. Рефлексивные глаголы в индоевропейских языках. – Калинин: Изд-во Калининского гос. ун-та, 1985. – СС. 3–19.
11. *Belikova A.* Getting L2 Reflexive and Reciprocal Verbs Right. Ph.D. dissertation. – Montreal, McGill University, 2013. – 292 p.
12. *Blokh M.* A course in Theoretical English Grammar. – Moscow: Visshaya shkola, 2000. – 380 p.
13. *Bradbury R.* The martian chronicals. – Saint Petersburg: Karo, 2015. – 320 p.
14. British National Corpus (BNC) [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (Date of access: Oct 23, 2025).

15. *Cantrall W.R.* Viepoint, reflexives, and the nature of noun phrases (Janua Linguarum). – The Hague; Paris: Mouton, 1974. – 178 p.
16. *Dum-Tragut J.* Armenian: Modern Eastern Armenian. – Amsterdam: Benjamins, 2009. – 742 p.
17. *Fitzgerald F. Scott.* Tender is the night. – Moscow: Raduga Publishers, 1983. – 400 p.
18. *Fitzgerald F. Scott.* The Great Gatsby. – Oxford: Heinemann New Windmills, 1987. – 191 p.
19. *Geniusienè E.* The typology of reflexives. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1987. – 431 p.
20. *Haspelmath M.* A Frequentist explanation of some universals of reflexive marking // Linguistic Discovery, 2008, Vol. 6, Issue 1. – PP. 40–63 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.researchgate.net/publication/40853572/> (Date of access: Oct 23, 2025).
21. *Hemingway E.* A Farewell to Arms. – Leningrad: Prosveshcheniye, 1971. – 264 p.
22. *Maugham S.* Theatre. – Moscow: Visshaya shkola, 1985. – 223 p.
23. *Murphy J.* Mental Poisons and their Antidots. – USA: Xlibris Corporation, 2009. – 221 p.
24. *Payne Th.* Understanding English Grammar: A Linguistic Introduction. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 433 p.
25. *Salinger J.* The Catcher in the Rye. – Moscow: Progress Publishers, 1968. – 248 p.
26. *Siloni T.* The syntax of reciprocal verbs // Reciprocals and Reflexives: Theoretical and Typological Explorations, König E. and Gast V. (eds.). – Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. – PP. 451–498.
27. *Worboise E.* The House of Bondage. – London: Clarke, 1873. – 556 p.

ԱՆԴՐԱԴԱՐՁ ԿԱՌՈՒՅՑՆԵՐԻ ՇԱՐԱՀՅՈՒՍԱԿԱՆ ԵՎ
ԻՍԱՍՏԱԲԱՆԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆՈՒՄ
(ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԶՈՒԳԱԴՐՈՒԹՅԱՄԲ)

Լ.Ա. Բազիկյան

 ORCID: [0009-0007-1961-401X](https://orcid.org/0009-0007-1961-401X)
bazikyan.loreta@asue.am

*Բ.գ.թ., լեզուների ամբիոնի դասախոս,
Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն աշխատանքը նվիրված է անդրադարձ կառույցների շարահյուսական և իմաստային դասակարգման առանձնահատկությունների ուսումնասիրությանը անգլերենում և հայերենում: Ենթարկվելով իմաստաբանական վերլուծությանը՝ անդրադարձ բայերով և համապատասխան դերանուններով կազմված կառույցները ներկայացվում են երկու հիմնական ձևով՝ բառային և վերլուծական: Համաձայն շարահյուսական հայեցակերպի՝ անգլերենում առանձնացվում են ենթակայական և խնդրային անդրադարձներ, որոնք հանդես են գալիս զանազան շարահյուսական կառույցներով: Դրանց զուգադրումը հայերենի հետ երբեմն հանգեցնում է որոշ ընդհանրությունների, թեև կան որոշակի ձևաբանական, կառուցվածքային և դասակարգային տարբերություններ:

Բանալի բառեր՝ իմաստաբանական վերլուծություն, բառային տեսակ, վերլուծական տեսակ, ենթակայական անդրադարձ կառույց, խնդրային անդրադարձ կառույց, շարահյուսական վերլուծություն, իրադրության մասնակիցներ:

SYNTACTIC AND SEMANTIC ANALYSIS OF REFLEXIVE CONSTRUCTIONS IN ENGLISH (WITH SPECIAL REFERENCE TO ARMENIAN)

L. Bazikyan

 **ORCID:** [0009-0007-1961-401X](https://orcid.org/0009-0007-1961-401X)

bazikyan.loreta@asue.am

*PhD, Lecturer at the Department of Languages,
Armenian State University of Economics,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The present paper refers to the study of the syntactic and semantic classification features of reflexive constructions in English and Armenian. The semantic analysis shows that there are two main types of constructions formed with reflexive verbs and corresponding pronouns: lexical and analytical. According to the syntactic approach, English linguists distinguish between subjective and objective reflexives, which appear in various syntactic structures. Their comparison with Armenian counterparts sometimes reveals some similarities, although there are certain morphological, structural and classification differences.


Keywords: semantic analysis, lexical strategy, analytic strategy, subjective reflexive, objective reflexive, syntactic analysis, participants of the situation.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 28 октября 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
ОНТОЛОГИЯ ИЗМЕНЧИВОСТИ
И ФОРМЫ НАРРАТИВНОГО САМОПОЗНАНИЯ
В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ РОМАНА
ВИКТОРА ПЕЛЕВИНА «СВЯЩЕННАЯ КНИГА ОБОРОТНЯ»

Наталья Кареновна Гончар-Ханджян

 **ORCID: [0009-0002-5462-8509](https://orcid.org/0009-0002-5462-8509)**

natalie.goncharkhanjyan@ysu.am

*К.ф.н., доцент,
Доцент кафедры зарубежной литературы,
Ереванский государственный университет;
Доцент кафедры русской и мировой литературы и культуры,
Российско-Армянский (Славянский) университет,
Ереван, Республика Армения*

Елена Андреевна Обухова

elena.obukhova@student.rau.am

*Независимый исследователь,
Москва, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется художественная система романа Виктора Пелевина «Священная книга оборотня» в контексте взаимодействия восточной философии и постмодернистской поэтики. Исследование выявляет, как идея изменчивости бытия формирует онтологию текста, в которой миф становится не сюжетом, а механизмом духовного самопознания. Через

обращение к китайским мифологическим моделям и даосским категориям гармонии, пустоты и внутреннего равновесия Пелевин конструирует особый тип повествовательного сознания, где трансформация выступает формой познания. Роман рассматривается как пространство философского синтеза, объединяющее шаманские, буддийские и постмодернистские принципы интерпретации реальности. В результате «Священная книга оборотня» предстает как текст, в котором восточный метафизический код переосмысливается в современной культурной парадигме, а эстетика игры превращается в способ постижения внутренней целостности.

Ключевые слова: онтология изменчивости, нарративное самопознание, Виктор Пелевин, китайская мифология, даосизм, постмодернистская герменевтика, интеркультурный синтез.

Введение.

Проблема взаимодействия мифологического и постмодернистского сознания занимает одно из ключевых мест в литературе конца XX – начала XXI века. В условиях кризиса рационалистического мышления и утраты устойчивых систем ценностей миф вновь становится универсальным языком культуры, способным соединять философию, искусство и духовный опыт. В этом контексте творчество Виктора Пелевина, а прежде всего его роман «Священная книга оборотня», представляет собой уникальный пример синтеза восточной мифологической традиции и постмодернистской трактовки.

Актуальность темы определяется необходимостью осмысления восточного измерения в поэтике Пелевина как одной из наиболее значимых тенденций русской литературы постсоветского периода. В «Священной книге оборотня» Восток перестаёт быть экзотическим антуражем и превращается в инструмент познания: через обращение к китай-

ской мифологии писатель формирует особый тип мышления – созерцательный, процессуальный, основанный на идее внутреннего равновесия и взаимопроникновения форм.

Новизна исследования заключается в рассмотрении китайской мифологической системы не как совокупности мотивов или символов, а как метафизического кода, определяющего структуру романа. В центре анализа – трансформация мифологических архетипов (прежде всего образа хули-цзин) в контексте пелевинской философии изменчивости и множественности.

Гипотеза работы состоит в том, что обращение к китайской мифологической модели позволяет Пелевину преодолеть кризис постмодернистского сознания, где травестия, ирония и скепсис гипертекста сменяются поиском духовной целостности. Восточный мифологический код становится способом внутреннего преображения и постижения границ человеческого опыта в эпоху постправды.

Цель статьи – показать, как мифологические образы и структуры китайской традиции формируют философский и эстетический контур «Священной книги оборотня», а также проследить, каким образом древние символы, прежде всего архетип лисы, получают новое значение в современной литературной парадигме.

Методологическая основа исследования – герменевтический и сравнительно-культурный анализ, сочетающий интерпретацию текста Пелевина с обращением к китайским мифологическим источникам («Записки о поиске духов» Гань Бао, даосские трактаты, буддийские сутры). Такой подход позволяет рассматривать роман как пространство философского синтеза, где миф становится не декоративным мотивом, а формой осмысления реальности и способом духовного преодоления современности.

Основная часть. Постправда и поствосток: синкретизм и трансценденция в культурной парадигме пелевинской прозы

Постмодернизм, унаследовав импульс модернизма, утвердил представление о множественности нарративов и отказе от единой истины. Искусство, литература и философия находятся в постоянном диалоге, где высокое и низкое, серьёзное и ироническое свободно взаимодействуют, а целостное мировидение распадается на подвижные субъективные фрагменты. В цифровую эпоху реальность воспринимается через экраны и потоки данных: привычные бинарные оппозиции – жизнь и смерть, тождество и различие, причинность и свобода, пространство и время – подвергаются радикальной переоценке. Информационная революция, вступая в противоречие с устойчивыми культурными традициями, изменила режимы восприятия и практики повседневности. В центре культурного опыта оказываются фрагментарность, прерывистость и феномен конструируемой идентичности [14].

Российская версия постмодернизма формировалась в эмигрантской культуре (В. Набоков, И. Бродский, С. Довлатов, А. Зиновьев и др.), где уже в середине XX века обозначился вектор кросскультурного синтеза. В философском дискурсе постмодерна можно выделить два направления: (1) семиотический отказ от универсальных канонов и иерархий; (2) культурно-историческое осмысление постмодерна как стадии постиндустриального общества, стремящейся преодолеть разрыв между массовым и элитарным сознанием.

На этом фоне проза Виктора Пелевина предстает не только как образец постмодернистской поэтики, но и как инструмент анализа российской действительности конца XX – начала XXI века. Его тексты создают многослойное пространство – палимпсест, где сон и реальность, миф и аллегория взаимно трансформируются; мотив сна становится метафорой хаотического мира XXI века. Пелевин деконструирует советский и постсоветский миф, превращая идеологические клише в гротескно-сновидческие образы [19]. Иронический тезис «человек не Бог, но богоподобен» [7: 88] выражает центральную идею его философии – множественность и подвижность субъекта. В «Чапаеве и Пустоте» мир

предстает как «коллективная визуализация» [11: 265]; в «Generation “П”» реклама превращает реальность в иллюзию, а людей – в «тех, кто сумел обмануться» материальными символами [2: 179]. Сквозной мотив – утрата опоры в гиперреальности и существование в медиально порождаемых мирах, где «важно не забивать голову тем, что не имеет отношения к настоящему» [11: 92].

Психология восприятия в пелевинской прозе строится как пространство иллюзий, где человек одновременно творец и пленник созданных им образов. Здесь возникает концепт «поствостока»: если западный постмодерн реализует стратегию деконструкции, то восточная традиция предлагает путь собирания смыслов в трансцендентной перспективе. Термин «восточный постмодернизм» долго оставался периферийным, но именно пелевинская художественная практика придала ему концептуальную завершённость [23]. Восток у Пелевина – не экзотический объект, а универсальная сравнительная матрица: индийские, китайские, исламские и японские коды становятся инструментами познания современной реальности. Этот «взгляд с Востока» соотносится с саидовской установкой на децентрацию – переход от ориентального контроля к диалогу культурных кодов [27].

Именно в русско-китайском гуманитарном контексте 1990-х годов понятие восточного постмодерна получило институционализацию. Китайский исследователь Цзэн Яньбин определяет его как культурный феномен, возникший в результате ориентализации постмодернизма [См.: 37]. В этой рамке пелевинская версия функционирует не как стилистический эксперимент, а как форма осмысления отношений между западным рационализмом и восточной созерцательностью, выстраивая интеркультурную перспективу, выходящую за пределы национальных границ.

По наблюдению Цзэн Яньбина, осмысление постмодернизма в китайской литературе после 1980-х годов «опиралось на анализ духовных

характеристик, исторических и культурных предпосылок, определивших формирование концепции китайского восточного постмодерна» [30]. Этот этап подчеркнул специфику восточного мышления и обновил язык «новой волны»: Мо Янь, Ван Мэн, Ю Хуа, Су Тун, Гэ Фэй и др. заново интерпретировали классическое наследие, вводя архетипические образы традиционной литературы (Ши Найань, «Речные заводы»; Цао Сюэцин, «Сон в красном тереме») в современный повествовательный контекст [31]. Подход Пелевина принципиально иной: если у китайских писателей постмодернистская оптика встроена в традиционную матрицу повествования, то у него восточная мифология подвергается аналитическому разбору и реконфигурации, превращаясь в метафизический код постижения реальности.

Теоретическая перспектива также выявляет контраст: западный постмодернизм культивирует смысловую энтропию, тогда как восточный сохраняет внутреннюю структурность, скрывая её за кажущейся абсурдностью. Литературоведение отмечает, что «различие в работе со смыслом и игрой составляет ключевое отличие между восточным и западным подходами» [25] и что «восточный постмодернизм, в частности его русская модификация, заметно политизирован по сравнению с западным» [28]; термин, следовательно, фиксирует не географию, а тип мышления.

Таким образом, понятия «восточность» и «постмодернизм» представляют собой многослойные категории, пересекающие философские, культурные и ментальные поля. Их синтез в творчестве Пелевина демонстрирует процессуальный характер современного мышления, где национальные и цивилизационные границы теряют определённую опору автора на корпус ориентальных текстов – от «Записок о поиске духов» Гань Бао до тибетского «Бардо Тхёдол» – задаёт режим равноправного диалога культур и делает пелевинскую поэтику одной из наиболее выразительных моделей восточного постмодерна.

Китайская мифология как метафизический код текстов Виктора Пелевина

Миф – универсальная форма культурного самосознания, через которую цивилизация осмысляет собственные основы и границы. Каждая культура вырабатывает особый мифологический код, определяющий отношение человека к профанному и трансцендентному мирам. Для китайской традиции характерно восприятие космоса как единого взаимосвязанного процесса, где человек и природа образуют общий энергетический континуум; миф здесь не повествует о прошлом, а выражает способ понимания онтологического порядка бытия.

В отличие от античной и индийской традиций, китайская мифология не имеет завершённого канона: её тексты сохранились в виде разрозненных фрагментов, вплетённых в философские трактаты и хроники. Такая дисперсность не нарушает целостности мировидения, а отражает его текучую форму – органическую и допускающую множественные толкования. Конфуцианство рационализировало миф, придавая ему этическое измерение, тогда как даосизм и буддизм сохраняли его символическую многозначность [16: 18; 32: 24–29].

В основе древнекитайского миропорядка лежит представление об одушевлённости универсума: человек воспринимается продолжением природы, а всё сущее – живым целым. Фетишизм, тотемизм и анимизм формировали образ мира, где энергия камня, растения или металла являлась проявлением всеобщего жизненного принципа [36: 26]. Данная динамическая модель мышления оказалась созвучна поэтике Виктора Пелевина. Его произведения образуют многомерное пространство, где миф, философия и повседневность контаминируют, формируя систему смысловых отражений. Как отмечают исследователи, «фрагментарность китайской мифологии, её адаптация под нужды философских и истори-

ческих трудов, а также постоянная интерпретационная подвижность находят прямое отражение в “пелевинском” стиле» [18: 583–584]. Подобная поэтика текучих форм подводит к пониманию мифа как универсального механизма культурного самопознания.

Кризис рационалистического мышления и поиск новых моделей постижения человека обусловили возвращение к мифу как к универсальному культурно-эстетическому коду. Эволюция его трактовок отражает смену научных парадигм: миф становится не только когнитивным инструментом, но и длительной ментальной структурой, формирующей художественное воображение. Современная литература вновь утверждает миф как посредника между культурами, способного «создавать связи между традициями, преодолевающими временные и этнические границы» [13], формируя сеть межтекстовых аллюзий и корреспонденций.

В этом контексте русская версия постмодерна у Пелевина предстает не как стилевой эксперимент, а как синтез западной деконструкции и восточной философии. Апеллируя к даосизму, дзэн-буддизму и суфизму, писатель не разрушает смысл, а трансформирует его, превращая текст в лабораторию духовного опыта, где пустота становится порогом новых измерений. Восточный постмодернизм в его творчестве выступает методологией преодоления пределов западного дискурса: там, где западная мысль фиксирует исчерпанность нарративов, восточная традиция возвращает глубину внутреннего поиска. Возникает гибридный культурный код, в котором игра осмысливается как форма философского постижения.

Даосские мотивы проявляются на всех уровнях художественной системы писателя. Он интегрирует ключевые принципы даосской мысли – гармонию Инь и Ян, приоритет идеи над формой, значимость пустоты как условия наполненности [22]. Символ Инь-Ян получает у Пелевина ироническое преломление («Кажется, это был какой-то восточный символ <...> Сила ночи, сила дня одинаковы») [11: 232], а также

универсальное значение принципа внутреннего равновесия. Музыкальная образность соотносится с формулой Лао-цзы о парадоксе Дао: «Дао пусто, но в применении неисчерпаемо» [21: 14]: звук флейты обозначает сопричастность «радужному потоку бытия», тогда как варган, заявленный как мистический ключ к небесной гармонии, в ироническом регистре снижается – «Играть надо не на инструментах, а на себе» [6].

Даосизм у Пелевина функционирует не как культурная декорация, а как подвижная система философских значений, актуализирующая древние принципы в контексте современной духовной проблематики [33]. Его интерпретация Востока не предполагает бегства от реальности: это способ её философского преобразования. Персонажи Пелевина живут на границах миров, демонстрируя, что подлинная свобода возникает из способности удерживать множественность смыслов. В этом синтезе постмодернистская игра становится инструментом познания, а восточная мудрость – средством преодоления экзистенциальных пределов.

Тотемические и анимистические мотивы в его прозе обретают философскую функцию, превращаясь из декоративных деталей в способы постижения бытия. Лиса и волк в «Священной книге оборотня» воплощают идею метаморфозы и преодоления границ; летучая мышь в «Empire “V”» символизирует переход между мирами; волк в «Чапаеве и Пустоте» олицетворяет внутреннюю свободу; дракон и улитка в «Тайных видах на гору Фудзи» обозначают путь к истине и терпение как залог познания [1: 63; 9: 361]. Даже материя у него наделена витальностью: в сцене, где «из глазницы черепа сочатся слёзы», воплощается идея памяти материи, сохраняющей способность чувствовать [8: 253]. Образ передаёт анимистическое восприятие вселенной как единого энергетического поля, где границы между живым и неживым утрачивают смысл.

Подобное мировидение формирует философскую основу пелевинской поэтики. Китайская мифология, не имеющая фиксированной формы и возрождающаяся в новых культурных контекстах – от шаманских культов до даосских притч, становится моделью его мышления. Герои – А Хули, Пётр Пустота, Рама, мотыльки Митя и Дима – пребывают в непрерывной динамике превращений, где тело и сознание лишены устойчивости. Мир его прозы – не совокупность сюжетов, а процесс духовных и символических трансформаций, в котором миф выполняет философскую функцию, а философия обретает мифопоэтическое измерение.

В этой системе китайская мифология предстает не источником сюжетов, а метафизической структурой, соединяющей восточную идею изменчивости бытия с постмодернистской установкой на множественность смыслов. Миф в рамках пелевинской рецепции выполняет функцию духовной трансформации: древние образы наполняются новой семантической энергией, а символы прошлого переосмысливаются в координатах современного опыта. Интертекстуальное пространство его прозы выстроено как сеть культурных пересечений – от шумерских и кельтских мотивов до буддийских концепций, китайской нумерологии, принципов «И-цзина» и «Дао дэ цзина», идеи шуньятэ. Всё это формирует универсальный код метафизического мышления. Художественный акт становится формой духовной практики – процессом внутреннего преображения, в котором растворяются границы между автором, героем и читателем.

На этом фоне шаманская тема у Пелевина приобретает статус философского принципа. Фигура шамана переосмысливается: инициационный переход совершается не ритуальным действием, а через боль, утрату и поиск смысла. В «Empire “V”» герой проходит трансформацию в Раму – существование иного порядка, символическое восхождение к источнику знания. В «Священной книге оборотня» метаморфоза становится композиционным центром. А Хули – лиса-оборотень, медиатор между

природным и человеческим началами. Её способность к перевоплощению выражает философию изменчивости и поиск равновесия между телесным и духовным. Путь героини направлен к «радужному потоку» – знаку предельного прозрения. Это внутреннее посвящение требует отказа от иллюзий и признания утраты сакрального знания, ослабленного в современности, но сохраняющего память о происхождении: «Но это были великие, несравненные лисы древности, которые заплатили за своё чудотворство жизнью» [8: 27]. Образ А Хули рифмуется с Таней из «Тайных видов на гору Фудзи»: обе героини действуют не через насилие, а через понимание; их «магия» – способность соединять противоположности и превращать боль в форму знания.

Рассказ «Бубен Верхнего мира» углубляет мотив путешествия, превращая лес в пороговое пространство, границу между мирами: «Казалось, этот голос возникал в особом пространстве, которое он сам создавал...» [26]. Сам текст функционирует как бубен – инструмент, задающий ритм перехода. В «Нижней тундре» путь Юань Мэна – от принятия «небесных грибов» к духу Полярной звезды – моделирует восхождение по уровням бытия: снежная степь, колодец из чёрного камня, верёвка, уходящая в облака, образуют фигуру движения от тьмы к свету. Эти образы перекликаются с шаманской практикой изменения сознания не ради бегства от реальности, а ради её преобразования. Полярная звезда – центр небесного круга – становится символом духовной устойчивости и внутреннего ориентирования.

В «Чапаеве и Пустоте» шаманская образность трансформируется в философию предельного опыта. Пётр Пустота проходит через серию «внетелесных» состояний, где привычные категории пространства и времени растворяются: «Меня удивляло не то, что я оказался высоко в ночном небе, а то, что нереальность происходящего оставалась как бы за скобками сознания» [11: 154]. Шаманская парадигма проявляется и в

текстах, совмещающих сон и видение. В новелле «СССР Тайшоу Чжуань» путешествие сквозь реальности становится способом философского осмысления власти и иллюзии. Герой Чжан Седьмой, погружаясь в сон, проходит через череду миров – от древнего Китая до условного «советского пространства». Это движение лишено политического подтекста: оно выражает универсальный парадокс человеческого существования – столкновение сознания с созданными им симулякрами. «А Чжан, хоть и правил страной, всё же не мог отделаться от ощущения, что города и улицы, о которых он говорил, не существуют» [10]. Подобное состояние интерпретируется как момент шаманского прозрения, где осознание иллюзорности мира ведёт не к разрушению, а к освобождению.

Китайская мифология в прозе Виктора Пелевина не сводится к источнику сюжетов – она выступает метафизической структурой, объединяющей восточную идею изменчивости бытия с постмодернистской установкой на множественность смыслов. У писателя миф становится средством духовного опыта: древние образы наполняются новой семантической энергией, а символы прошлого обретают философскую глубину современности.

Система символов, объединяющая «Чапаева и Пустоту», «СССР Тайшоу Чжуань» и «Круть» (2024), выстраивает философию перехода, где шаманизм соединяет мысль о бытии и мистику внутреннего преображения. В «Крути» герой Маркус Зоргенфрей, «баночный оперативник», описывает себя как «мозг, хранящийся в подземном cerebroконтейнере, подключённом к нейросетям...» [5: 22]. Его сознание перемещается мгновенно: «Пространство вокруг вспучилось, искривилось и разделилось на небо и землю...» [там же: 85]. Цифровая метаморфоза продолжает тему шаманских переходов, ранее осмысленных Пелевиным в философском ключе: перемещение сквозь пространство и сознание становится формой посвящения, где технология заменяет ритуал, а киберсфера обретает статус нового мира духов.

В «Священной книге оборотня» концепт перехода и внутреннего возрождения раскрывается через дзен-буддийские и даосские категории естества и языка. Повествование строится как пересечение времён и миров, где древнее и современное, мифологическое и ироническое образуют единое поле смыслов. Отсылки к «Сутре сердца» и «Сутре Лотоса» [8: 338, 377], притчам о Лао-цзы и Чжуан-цзы придают тексту философскую многослойность, в которой иллюзорность мира воспринимается как форма истины. Аллюзивность создает код, объединяющий восточную философию и постмодернистскую поэтику; идея превращения сопрягается с западной рефлексией о множественности значений. Роман становится пространством духовного опыта, где стираются границы между человеком и зверем, телом и сознанием, природой и технологией.

Смысловая архитектура текста соотносится с юнгианской концепцией индивидуации: «Чтобы стать целостной личностью, нужно пройти через свои тёмные стороны» [35]. Для Пелевина это означает познание «звериного» начала как необходимого этапа внутреннего роста. Союз А Хули и Саши олицетворяет динамику Анимы и Анимуса: их встреча становится актом духовного пробуждения и гармонией противоположностей.

Философия дзен-буддизма образует концептуальное ядро романа – категории пустоты и освобождения от привязанностей. В финале А Хули переживает состояние «счастливой пустоты в сердце» [8: 271], символизирующее просветление. Пелевин создаёт философское пространство без декларативности: ирония становится формой духовного высказывания. Образ А Хули, восходящий к демоническому типу обольстительницы, переосмысливается в фигуру романтическую – мыслящую, чувствующую, цитирующую Блока и любящую Висконти, – знак внутреннего преображения и победы сознания над иллюзией.

Лиса как медиатор мифологического и постмодернистского: от хули-цзин к А Хули

Изучение мифа как универсальной категории, структурирующей художественное сознание, имеет длительную историю в философии, культурологии и литературоведении. Работы Е.М. Мелетинского, В.Я. Проппа, М. Элиаде и Р. Барта показали, что литература служит не только каналом передачи мифологических форм, но и средой их трансформации и авторской адаптации. Как отмечает А.В. Баранов, в прозе конца XX – начала XXI века классический миф активно перерабатывается в неомифологические конструкции [15]. Характерным примером становится творчество Виктора Пелевина, где пересекаются философские традиции, древние мифы, городские легенды и глобальные культурные коды; мифологические модели получают новые формы и значения.

В «Священной книге оборотня» имя героини А Хули становится межкультурным каламбуром: русскоязычная коннотация провоцирует игру смыслов, тогда как в китайском это нейтральное «лиса А». Автор прямо отмечает различие семантик: «Меня так звали ещё тогда, когда слов “а хули” вообще не было в русском языке...» [8: 10]; псевдоним «Алиса Ли» усиливает двусмысленность («...как бы намёк: а лиса ли?» [Там же: 19]). Приём языковой игры задаёт режим восприятия, где границы между подлинным и мнимым остаются подвижными – типичный для постмодернистской поэтики принцип.

Сопоставительный мифологический контекст значительно расширяет смысл образа. В японской традиции кицунэ и в корейской кумихо обладают магическими способностями, умением перевоплощаться и двойственной природой. Китайская лиса сохраняет амбивалентность: от тотемного животного до носителя удачи и демонического начала; «добро и зло перетекают одно в другое» [24]. Уже у Гань Бао в

«Записках о поиске духов» описаны истории «морального распада» девятихвостых лис и их превращения в оборотней [23]; фигура соблазнительницы А-Цзы закрепляет устойчивую мифологическую схему.

Новеллистика Пу Сунлина демонстрирует, как дух лисы включается в пространство повседневности, обретая нравственно-ритуальное значение. В «Лисьих чарах» она наказывает за распутство [29: 6], в «Лисице в Фэньчжоу» охраняет дом [там же: 12], а в «Ожившем Ван Лане» – алхимическую «пилюлю бессмертия», символ духовного обновления [Там же: 32]. Амбивалентность здесь выступает не экзотикой, а законом образного существования.

Роман Ло Гуань-чжуна и Фэн Мэйлуна «Развеянные чары» раскрывает метаморфологию лис-духов: Святая тётушка, её сын Цзо Чу и Ху Мэйэр воплощают постепенность превращений, где магические силы сопряжены с этической ответственностью [20: 55]. «Лесенка сил» – от 50 до 1000 лет – фиксирует рост духовного потенциала, но задаёт предел человеческому контролю [Там же: 31]. Наказание Мэйэр («Узрев с высоты небес коварный замысел Мэйэр, он [князь Гуань Юй] обрушил меч на нее свой меч Синего дракона» [Там же: 215]) и ритуальные переименования отражают идею справедливого воздаяния: имя и облик меняются как следствие кармического долга.

В новелле периода Тан «История Жэнь» переродившаяся в девушку лиса – воплощение конфуцианских добродетелей, и ее единственное отличие от рачительной и покорной супруги в том, что «она всегда покупала готовые платья и ничего себе сама не шила» [34: 23].

Борхес в «Книге вымышленных существ» приводит «не лишенный юмористического оттенка» [17: 182] рассказ поэта IX века Нью Цзяо о лисе, сумевшем заморочить своего обидчика Вана постоянными перевоплощениями. Трансформация лисы в человека символизирует размывание границ между мирами – центральную тему китайской мифопоэтики.

Реконструируя образ древнекитайского духа-лисы – символа женской силы и возмездия, противостоящего социальной иерархии, Пелевин превращает этот традиционный образ в инструмент культурного анализа. А Хули сохраняет мифологическую основу, но обретает черты постмодернистской субъектности. Её способность «играть на иллюзиях» и питаться «сексуальной человеческой энергией» [8: 28] становится метафорой художественного воздействия, а «хвост – орган, с помощью которого мы создаём наваждения» [Там же: 26] – символом творческой силы воображения. Эпизоды с Жёлтым Господином переводят мотив в философскую плоскость: фраза в устах Наставника «Сердце у тебя не злое. Оно у тебя, как у всех лис, хитрое... Хитрое сердце сложно излечить» [Там же: 344] формулирует даосскую идею внутренней меры и равновесия. Осознание «радужного потока» завершает путь постижением пустоты (шуньяты) и освобождением от привязанностей.

Сопоставление с «Лисьими чарами» Пу Сунлина, «Развеянными чарами» Ло Гуань-чжуна демонстрирует эволюцию мифологемы. У Пу Сунлина лиса – моральный коррелят человеческих поступков, у Ло Гуань-чжуна – воплощение кармических законов, у Пелевина – знак самопознания и трансцендентного опыта. Если у китайских авторов духи-лисы движимы страстью и инстинктом, то в романе Пелевина их природа становится отражением сознания.

Контраст А Хули с её сестрой И Хули и волком Александром строится на оппозиции созидательной и деструктивной энергии. И Хули превращает силу в насилие, подменяя знание чувственностью, а Александр воплощает утилитарное отношение к миру: в сцене, где «из пустых глазниц черепа сочатся слёзы» [Там же: 246], пробуждение памяти земли предвещает появление нефти – образ материального господства, подменяющего духовное. Так Пелевин противопоставляет восточную гармонию и западный прагматизм, превращая миф в аллерию столкновения цивилизационных мировоззрений.

Финал романа замыкает путь А Хули опытом просветления: «Спасибо тебе за главное... Спасибо за любовь...» [Там же: 368]. Любовь становится моментом внутреннего пробуждения, а миф – живой системой смыслов, через которую Пелевин осмысливает современность. Лиса предстает не экзотическим персонажем, а носителем знания, в котором древняя восточная философия соединяется с языком постмодерна, превращаясь в универсальную модель духовной трансформации.

Заключение

Творчество Виктора Пелевина демонстрирует уникальную попытку синтеза мифологического и постмодернистского мировидения, в которой восточная идея изменчивости и взаимосвязанности бытия соединяется с западной рефлексией множественных смыслов. На примере «Священной книги оборотня» становится очевидно, что миф для Пелевина не является реликтом архаического сознания, а выступает динамической структурой современного мышления, формирующей пространство философского и духовного опыта.

Автор обращается к мифологическим моделям Китая – анимизму, тотемизму, шаманским и даосским практикам, – трансформируя их в универсальные метафоры внутреннего преображения. Его персонажи – носители переходных состояний, существующие между мирами, между природой и сознанием, телом и духом. Восточная концепция пустоты, путь к просветлению и равновесию превращаются у Пелевина в метафору личностной и культурной трансформации.

Постмодернистская эстетика в его прозе проявляется не только в игре и иронии, но и в особом типе нарративной организации текста, основанной на принципе гипертекстуальности. Пелевин выстраивает многослойное пространство смыслов, где миф, философия и повседнев-

ность перекрещиваются, создавая эффект открытого произведения, допускающего бесконечное количество интерпретаций. Такое соединение традиционного и современного превращает его тексты в модель культурного диалога между Востоком и Западом.

Таким образом, «Священная книга оборотня» представляет собой не только пример восточного постмодернизма, но и философскую притчу о природе сознания, о способности человека к духовной адаптации в мире изменчивых смыслов. Миф в поэтике Пелевина перестаёт быть повествованием о прошлом – он становится способом постижения настоящего, формой осознания многомерности человеческого бытия.

Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом того, как пелевинская модель мифологического сознания развивается в поздних произведениях автора – «Любовь к трём цукербринам», «iPhuck 10», «Круть» (2024). Изучение взаимодействия традиционных восточных философий с цифровыми мифологиями и виртуальной эстетикой позволит выявить новые аспекты его художественной системы и уточнить границы восточного постмодернизма в контексте современной культуры.

ИСТОЧНИКИ

1. Пелевин В.О. Empire «V». – М.: Эксмо, 2022 – 416 с.
2. Пелевин В.О. Generation “П” / В.О. Пелевин. – М.: Эксмо, 2022. – 352 с.
3. Пелевин В.О. Бубен Верхнего мира || Сайт творчества Виктора Пелевина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pelevin.nov.ru/rass/pe-bubv/1.html> (Дата обращения: 15.09.2025г.).
4. Пелевин В.О. Жизнь насекомых / В.О. Пелевин. – М.: АСТ, 2021. – 288 с.
5. Пелевин В.О. Круть. – М.: Эксмо, 2024. – 496 с.
6. Пелевин В.О. «Нижняя Тундра» || Сайт творчества Виктора Пелевина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pelevin.nov.ru/rass/pe-tundr/1.html> (Дата обращения: 15.09.2025г.).
7. Пелевин В.О. Омон Ра. – М.: АСТ, 2025. – 192 с.
8. Пелевин В.О. Священная книга оборотня. – М.: Эксмо, 2024. – 384 с.

9. Пелевин В.О. Тайные виды на гору Фудзи. – М.: Азбука-Аттикус, 2022. – 448 с.
10. Пелевин В.О. СССР Тайшоу Чжуань. Китайская сказка // Сайт творчества Виктора Пелевина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pelevin.nov.ru/rass/pe-cccp/1.html> (Дата обращения: 27.09.2025г.).
11. Пелевин В.О. Чапаев и Пустота. – М.: Эксмо, 2024. – 416 с.

ЛИТЕРАТУРА


12. Алимов И.А. Хули-цзин // Китайская мифология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.synologia.ru/a/Хули-цзин> (Дата обращения: 27.09.2025г.).
13. Анисимова О. Обращение к мифу в современной литературе // Высшее образование в России, 2003, № 2. – СС. 127–131. – EDN: [IBLQKX](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_95-71242_66557290.pdf) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_95-71242_66557290.pdf (Дата обращения: 25.09.2025г.).
14. Богданова О.В. Постмодернизм: к истории явления и его органичности современному русскому литературному процессу // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 2. История, языкознание, литературоведение, 2003, № 2. – СС. 73–88. – EDN: [RUBUIN](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21115423_34095437.pdf) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21115423_34095437.pdf (Дата обращения: 15.09.2025 г.).
15. Баранов А.В. Неомифология и мифология в романе В. Пелевина «Generation “П”» // Вопросы русской литературы, 2019, № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/neomifologiya-i-mifologiya-v-romane-v-pelevina-generation-p> (Дата обращения: 15.09.2025 г.).
16. Биррел А. Китайские мифы / Биррел А.; пер. с англ. М. Звонарева. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2005. – 128 с.
17. Борхес Х.Л. Лис китайский // Хорхе Луис Борхес. Собр. соч. в 4-х томах. Т. 3. – СПб.: Амфора, 2001. – 655 с.
18. Войтишек Е.В., Ядрихинская А.К. Средневековая и современная китайская повесть: опыт сравнения в культурологическом аспекте // Институт восточных культур и античности, 2010, № 25. – СС. 584–598.
19. Гончар-Ханджян Н.К., Карапетян И.А. Онейрические мотивы в поэтике Венедикта Ерофеева. Вестник ЕГУ. Русская филология. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2023. – СС. 28–39 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elc.li/Pnyuv> (Дата обращения: 01.05.2025г.).

20. Гуань-чжун Ло, Мэнлун Фэн. Развешенные чары / пер. с кит. В. Панасюка. – М.: Иностранка, 2024. – 576 с.
21. Дао дэ Цзин. Книга о Пути и Добродетели. – М.: АСТ., 2019. – 384 с.
22. Джанатаев Т. Философия Лао-Цзы о духовной сфере // Мысль, 2020, № 2. – СС. 54–62 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mysl.kaz-gazeta.kz/news/15161> (Дата обращения: 30.09.2025г.).
23. Корнев С.В. Восточный постмодернизм // Вестник МГЛУ, 2022, № 2 (857) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/-2_857_H.pdf (Дата обращения: 29.11.2025г.).
24. Мань С. Синтез мифологических систем в романе В. Пелевина «Священная книга оборотня» // Электронный научный архив УРФУ, 2024. – СС. 44–54 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://surl.li/njzbfs> (Дата обращения: 22.09.2025г.).
25. Pańkowska E. Между постмодернизмом и «новым реализмом» // Acta Neophilologica, 2014, № XVI (2) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://surl.li/xmnipm> (Дата обращения: 01.10.2025г.).
26. Пронина Е. Фрактальная логика В. Пелевина // Вопросы литературы, 2023. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://voplit.ru/article/fraktalnaya-logika-viktora-pelevina/> (Дата обращения: 25.09.2025г.).
27. Саид Э.В. Ориентализм. Западные концепции Востока // Отечественные записки, 2007. – № 1 (34) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://surl.li/ztjvop> (Дата обращения: 29.11.2024г.).
28. Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература: учебное пособие / И.С. Скоропанова. – М.: Издательство «Флинта», 2001. – 608 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://surl.li/rirdab> (Дата обращения: 01.10.2025г.).
29. Сун-лин Пу. Лисьи чары // Пер. с кит. В.М. Алексеева. – М.: Азбука, 2022. – 384 с.
30. Сяотин Чжэн. Виктор Пелевин и восточный постмодернизм / С. Чжэн // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование, 2022. – № 1 (45). – СС. 58–69 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://surl.li/vppbob> (Дата обращения: 01.10.2025г.).
31. Турушева Н.В. Современная китайская литература как отражение социальных процессов в КНР // Вестник Томского государственного университета, 2014, № 383. – СС. 126–132 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://surl.li/qqwtsr> (Дата обращения: 15.09.2025 г.).

32. Федоренко Н.Т. Тематическое своеобразие китайской мифологии // Историко-филологические исследования: сборник статей к 75-летию академика Н.И. Конрада, 1967. – СС. 24–29.
33. Чжан И. Даосизм как константа в творчестве В. Пелевина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://surl.li/qqwtsr> (Дата обращения: 30.09.2025г.).
34. Шэнь Цзи-цзи. История Жэнь // Танские новеллы / Пер. с кит., послесловие, примечания О.Л. Фишман. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. – 228 с.
35. Юнг К.Г. Символы трансформации / К.Г. Юнг; [пер. с англ. и предисл. В. Зеленского]. – М.: АСТ, 2009. – 731, [1] с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://surl.li/cpxqlg> (Дата обращения: 25.10.2025г.).
36. Янишина Э.М. Формирование и развитие древнекитайской мифологии. – М.: Наука; Главная редакция восточной литературы, 1984. – 248 с.
37. Яньбин Цзэн. 西方现代主义文学概论. Введение в западную модернистскую литературу / Цзэн Яньбин. – Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2006. – 348 с.

**ՓՈՓՈԽԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԳՈՅԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆ
ՈՒ ՆԱՐԱՏԻՎ ԻՆՔՆԱՃԱՆԱԶՄԱՆ ՁԵՎԵՐԸ
ՎԻԿՏՈՐ ՊԵԼԵՎԻՆԻ «ԳԱՅԼԱԿԵՐՊԻ ՍՈՒՐԲ ԳՐՔ»-Ի
ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ**

Ն.Կ. Գոնչար-Խանջյան

 **ORCID:** [0009-0002-5462-8509](https://orcid.org/0009-0002-5462-8509)
natalie.goncharkhanjyan@ysu.am

*Բ. գ. թ., դոցենտ,
Արտասահմանյան գրականության ամբիոնի դոցենտ,
Երևանի պետական համալսարան,
Ռուս և համաշխարհային գրականության և մշակույթի ամբիոնի դոցենտ,
Ռուս-Հայկական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

Ե.Ա. Օբուխովա

elena.obukhova@student.rau.am

*Անկախ հետազոտող,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրվում է Վիկտոր Պելևինի «Գայլակերպի սուրբ գիրքը» վեպի գեղարվեստական համակարգը՝ որպես արևելյան փիլիսոփայության և հետպոստմոդեռնիստական պոետիկայի փոխազդեցության մոդել: Հետազոտությունը բացահայտում է, թե ինչպես է գոյաբանական փոփոխականության գաղափարը ձևավորում տեքստի փիլիսոփայական կառուցվածքը՝ վերածելով առասպելը ոչ թե սյուժեի, այլ ներքին ինքնաճանաչման մեխանիզմի: Կիրառելով չինական առասպելական արքետիպերը և դաոսական ներդաշնակության, դատարկության ու հավասարակշռության գաղափարները՝ Պելևինը ձևավորում է գիտակցության այնպիսի մոդել, որտեղ ձևափոխությունը դառնում է ճանաչման ձև: Վեպը մեկնաբանվում է որպես փիլիսոփայական սինթեզի տարածություն, որը միավորում է շամանական, բուդդայական և հետպոստմոդեռնիստական մտածողության սկզբունքները: Այդ համադրության մեջ «Գայլակերպի սուրբ գիրքը» հանդես է գալիս որպես տեքստ, որտեղ արևելյան մետաֆիզիկական կոդը վերաիմաստավորվում է ժամանակակից մշակութային պարադիգմում, իսկ խաղի էսթետիկան վերածվում է հոգևոր ամբողջականության ձևի:

Բանալի բառեր՝ գոյաբանություն, ձևափոխություն, Վիկտոր Պելևին, չինական առասպելաբանություն, դաոսիզմ, հետպոստմոդեռնիստական հերմենևտիկա, միջմշակութային սինթեզ:

**ONTOLOGY OF CHANGE AND FORMS OF NARRATIVE
SELF-KNOWLEDGE IN THE ARTISTIC SYSTEM OF VIKTOR
PELEVIN'S «THE SACRED BOOK OF THE WEREWOLF»**

N. Gonchar-Khanjyan **ORCID:** [0009-0002-5462-8509](https://orcid.org/0009-0002-5462-8509)natalie.goncharkhanjyan@ysu.am

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Literature,
Yerevan State University;
Associate Professor at the Department of Russian and World Literature,
Russian-Armenian University,
Yerevan, Republic of Armenia*

E. Obukhovaelena.obukhova@student.rau.am

*Independent researcher,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article examines Viktor Pelevin's «The Sacred Book of the Werewolf» as a complex system uniting Eastern philosophy and postmodern narrative structures. The study explores how the concept of ontological mutability shapes the novel's philosophical framework, turning myth from a narrative motif into an instrument of inner cognition. Drawing on Chinese mythological archetypes and Taoist categories of harmony, emptiness, and balance, Pelevin constructs a model of consciousness in which transformation becomes a mode of understanding. The novel is interpreted as a space of philosophical synthesis that merges shamanic, Buddhist, and postmodern strategies of perception. Within this synthesis, «The Sacred Book of the Werewolf» reveals an intercultural dimension where the Eastern metaphysical code is reconfigured through contemporary aesthetics, and the playfulness of postmodernism evolves into a practice of spiritual integrity.

Keywords: ontology of change, narrative self-knowledge, Viktor Pelevin, Chinese mythology, Taoism, postmodern hermeneutics, intercultural synthesis.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 30 ноября 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*

МИФОЛОГИЯ ВОЙНЫ: ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР» И В.С. ГРОССМАНА «ЖИЗНЬ И СУДЬБА»)

Анаит Сергеевна Зурабян

anahitzurabyan@mail.ru

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

Карина Амаяковна Оганесян

karinahov@yahoo.com

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

АННОТАЦИЯ

Статья написана на основе сравнительного анализа двух исследуемых произведений в контексте поставленной темы. В центре исследования – военная мифология двух авторских концепций в контексте двух знаковых произведений русской литературы. Посредством метода сопоставлений параллелей и противоречий анализируются особенности военной мифологии двух реальностей, двух исторических эпох. **Ключевые слова:** мифология, война, мир, тематика, жизнь, судьба, герои, произведение, стиль.

Тема войны всегда оставалась одной из центральных в мировой литературе, особенно в русской традиции, где войны стали не только

историческими событиями, но и катализаторами глубоких философских и нравственных размышлений. По мнению Е.В. Каблукова: «История Великой Отечественной войны и День Победы как ее кульминационный момент трансформируются в одну из ключевых официозных мифологем современной России» [4: 151]. В контексте военной мифологии произведения Л.Н. Толстого «Война и мир» и В.С. Гроссмана «Жизнь и судьба» можно рассматривать как два ключевых произведения, раскрывающих разные аспекты военной трагедии, каждое из которых отражает особенности своей исторической эпохи. В дальнейшем эта параллель получила еще большее развитие, и стали обсуждаться общие черты не только между произведениями, но и между их авторами. Сходство тематики, подходов к изображению войны и философии человеческой судьбы привлекли внимание литературоведов, что ставит данные произведения в особую мифологическую связь между собой. В настоящей работе мы попытаемся рассмотреть пересечения и различия военной темы с точки зрения мифологии в этих двух великих произведениях русской литературы, а также показать, как мифология войны в контексте философских размышлений об истории и морали со временем менялась. Тогда, когда нет войны, тема войны, собственно, сама война она существует на старых фотографиях, в кинолентах-документальных и художественных, в песнях, во фронтовых письмах, в дневниках и на страницах художественных произведений, и на каждой фотографии, в каждом письме, в каждом стихотворении, рассказе, повести и романе запечатлена своя мифология, каждый рассказ того или иного очевидца уже стал или становится мифом. Во время войны появляется мифология мира, после войны, когда приходит мир, – мифология войны. Конец каждой войны для простых людей означает, что это последняя война, что больше не будет войн, что человечество наконец-то опомнится, что также является одним из мифов, так как, к сожалению,

война то здесь, то там, то «вчера», то «сегодня» возвращается на планету, в мир людей, уносит жизни, рушит судьбы. В данной работе мы попытаемся рассмотреть точки соприкосновения и расхождения военной темы, ее мифологическую актуальность, как стержень произведения, в двух знаковых произведениях русской литературы – «Война и мир» Л.Н. Толстого и «Жизнь и судьба» В.С. Гроссмана. В литературной критике, начиная с 60-х годов общепринятым стало проведение параллелей между романом В.С. Гроссмана «За правое дело» и романом-эпопеей Л.Н. Толстого «Война и мир». В дальнейшем же, с опубликованием романа «Жизнь и судьба», во второй половине 80-х годов, речь стала идти о параллелях с дилогией в целом. Параллели эти, в чем-то оправданные, а в чем-то и нет, обязаны своим появлением прежде всего самому автору – В.С. Гроссману, так как имя Л.Н. Толстого не раз и не два появляется на страницах дилогии. Классические уроки, воспринятые Гроссманом от Толстого – «вполне сознательно, последовательно и целеустремлённо», пишет А.Г. Бочаров, «отвечали характеру его историко-философского мышления», [1: 128] самой сути мышления.

Л.Н. Толстой и В.С. Гроссман, хотя и писали о войне в разных исторических условиях, оба обращаются к теме войны как к важнейшему элементу человеческой судьбы и судьбы народа. В литературной традиции, где война воспринимается как эпохальное событие, каждое произведение становится не просто хроникой, но и философским размышлением о смысле человеческого существования в условиях насилия, страха и разрушения. Как отмечает И.Л. Бражников: «Внеидеологическое осмысление войны предполагает выход к анализу архетипического уровня событий. Любая война связана с архетипами; как известно, Война сама по себе, наряду с Любовью – древнейшие архетипы, что отмечал ещё древнегреческий философ Эмпедокл, в сочинении которого Эрос и Полемос поочередно господствуют, и Война (Распря, Вражда) время от времени разделяет на части творения Любви, следуя основному закону мироздания...» [2: 26]. Война, как социально-политическое

явление, оказывается не просто фоном для личных переживаний героев, но и меняет их судьбы, отдельных людей, судьбы целых народов. Как считает А.Г. Бочаров, «сюжет толстовской эпопеи в немалой мере зависел от авторского убеждения в неприменимом поражении личности, вознамерившейся повелевать историей и судьбами народов, от его стремления утвердить слияние с народом в качестве единственного источника нравственного здоровья личности [1: 84]. Л.Н. Толстой создает свою эпопею в эпоху, когда память о Наполеоновских войнах была ещё свежа, а переживания, связанные с этим событием, сохранили свою актуальность для его современников. Наполеоновские войны для Л.Н. Толстого – это не просто внешнее военное событие, но и целый философский и моральный опыт, через который проходят его герои. Война изображена как встреча разных мировоззрений, социальных слоёв и ценностных ориентаций. Например, фигура Пьера Безухова, через которого Л.Н. Толстой проводит размышления о смысле жизни и о сущности человеческой свободы, представлена как своего рода «вечный искатель», чья личная эволюция неразрывно связана с происходящими историческими событиями. Если для Л.Н. Толстого война – это неотъемлемая часть исторического процесса, то для В.С. Гроссмана, писавшего о Великой Отечественной войне, война становится не только внешним конфликтом, но и столкновением с внутренней идеологической системой, которая превращает человека в бездушный объект политической машины. В.С. Гроссман описывает войну в условиях тоталитарного общества, в котором война становится частью масштабного и безжалостного механизма. В своем произведении «Жизнь и судьба» В.С. Гроссман рисует картину войны как столкновения двух демонических сил: нацизма и сталинизма, где личность оказывается бессильной перед жестокостью внешнего и внутреннего врагов. В отличие от Пьера Безухова, чье сознание находит отклик в мирных моментах, герои В.С. Гросс-

мана, такие как профессор Штрум, являются пленниками системы, в которую они не могут вписаться, но на которых она оставляет неизгладимый след.

Сравнение этих произведений позволяет рассмотреть, как изменилось восприятие войны в русской литературе: от философского размышления о месте войны в жизни народа в романе Л.Н. Толстого до трагического осмысления войны как механизма уничтожения человека в произведении В.С. Гроссмана. Война в романе «Война и мир» служит фоном для личных и философских исканий героев, тогда как в «Жизни и судьбе» она становится абстракцией разрушения, угрозой не только физического, но и морального уничтожения.

Важно заметить, что, несмотря на различия в эпохах и контекстах, война в произведениях Л.Н. Толстого и В.С. Гроссмана раскрывается как центральная моральная дилемма, которая ставит перед героями вопрос о смысле жизни, ответственности и морали. В романе «Война и мир» война представлена через призму личных трагедий и исторических событий, где внутренние поиски героев тесно переплетаются с общенациональными переживаниями. В то время как в «Жизни и судьбе» главной темой становится уничтожение личности в условиях тоталитарного общества, где власть превращает людей в безликие объекты, подчинённые ее воле. Для В.С. Гроссмана война становится метафорой этого уничтожения, где каждый выбор, каждое действие несет в себе моральное испытание.

Свое произведение Л.Н. Толстой писал тогда, когда ещё не было ни танков, ни самолетов, ни бомб. Когда часть Российской империи была в эпицентре войны, остальная большая «половина» державы пребывала в относительном спокойствии и в некотором роде неведении: не было пробивающих пульс воздушных тревог, катастрофических бомбежек, концентрационных лагерей, не было радио с трубным голосом Левитана. Крестьяне жили плохо, а после гибели на войне одного из членов семьи жили еще хуже. Параллельно с подробным историческим

экскурсом, с реалистичными портретами исторических персонажей, Толстой противопоставляет войну миру, конфликт героев с обществом, поиск смысла жизни в целом, и, в частности, в мгновении борьбы за саму жизнь. «Война и мир», роман-эпопея по жанровой принадлежности, где в «романе» выведены сюжетные линии ключевых персонажей произведения – Безухов, Болконский, Ростова и т.д.; в «эпопее» же представлены реальные исторические персонажи – Наполеон Бонапарт, Кутузов, Государь, Багратион, Барклай де Толли. В представлении исторических персонажей очевиден мифологизм изображения, особенно, когда Толстой описывает размышления Бонапарта. Кульминация произведения – Бородинское сражение, где Россия сражалась на своей земле с Францией, где «все смешалось, кони, люди», пересеклись на поле боя реальные исторические личности, герои Толстого и собственно народ.

Если говорить о Гроссмане, он жил и творил в иной эпохе, была «другая война», во время которой кроме перьевой ручки в его руках был фотоаппарат, тогда, когда где «не было войны», стекла окон заклеивали бумажными полосами, чтобы взрывная волна не выбила бы их, когда в войну был вовлечен весь СССР, на территории которого радио-эфиры вещали о войне от севера до юга, от запада до востока. Для Гроссмана нет понятия мир, так как до 1941-го года не было в стране покоя, страна мучилась от внутреннего кровотоечения, репрессии правящего режима уносили жизни, губили судьбы миллионов советских граждан. Практически, до гитлеровского нашествия, в стране велась тихая, жестокая внутренняя война, поэтому Гроссман противопоставляет жизнь судьбе, добро злу. В его произведении кульминация – Сталинградская битва, когда советские граждане бились, сражались с внешним врагом, находясь под «снайперским прицелом» внутреннего врага.

Сравним Бородинское сражение со Сталинградской битвой. Само понятие «сражение» носит не столь масштабный смысл, сражение – как

деталь войны, очередная, предпоследняя или последняя. Битва же включает в себе более мрачное, фатальное значение, не деталь войны, не страница, а целая глава. Отечественная Война 19-го века – сражение держав, империй. Великая Отечественная Война же 20-го века – битва двух монстров, демонов Гитлера и Сталина, битва режимов-нацистского против советского. «Обозначенные концептуальные ориентиры Гроссмана-баталиста актуализируют изображение войны в зеркале сложно соотносящихся между собой индивидуальных сознаний. Ключевые батальные картины рисуются в восприятии непосредственных, крупным планом выведенных участников и аналитиков этих событий: Крылова, Захарова, Еременко, Новикова, Крымова, Паулюса и др.» [5: 146].

Оба произведения соединяет как бы своеобразная мифология персонажей, черты Безухова можно разглядеть в образах Иконникова, Болконский – Новиков, Женя Шапошникова – Наташа Ростова, Долохов – Греков и т.д. Однако, если у героев Толстого во время войны появляются мгновения покоя – время на размышления, на созерцание дуба, на бал, то герои Гроссмана пребывают в постоянном беспокойстве: профессор Штрум на протяжении всего произведения находится в постоянном режиме турбулентности – эвакуация, прощальное письмо его матери перед гибелью в концентрационном лагере, возвращение в Москву, на работу, опала, ожидание ареста, ссылки, пыток, расстрела со всей семьей, «помилование» на неопределенный срок, любовь к другой женщине и т.д.

Прообразы самих авторов пересекаются в образах персонажей – Толстой – Безухов, Гроссман – Иконников. Если Безухова можно определить как тень образа Толстого, то Иконников «глаголет» слова именно автора, своеобразный cameo – Гроссмана, «икона» авторских концепций, ключевой из которых является понимание добра и доброты: добро, по мнению Иконникова – это нечто абстрактное, не конкретное, а вот доброта – это конкретное, определенное мотивационное качество характера людей, их помыслов и поступков. Как считает В.С. Гроссман,

для прогресса, эволюции мораль, добро являются обязательными и необходимыми составляющими. А о каком же прогрессе можно говорить, если «век Эйнштейна и Планка оказался веком Гитлера. Гестапо и научный Ренессанс рождены одним временем. Как человечен девятнадцатый век, век наивной физики, по сравнению с двадцатым веком – двадцатый век убил его (Штрума) мать. Есть ужасное сходство в принципах фашизма с принципом современной физики» [3: 72].

Война 19-го века в отличие с войной против нацистской Германии была не столь масштабной, даже несмотря на временную сдачу Москвы, однако Лев Толстой посвятил ей 4 тома. Война же 20-го века, ВОВ, в несколько раз превосходила своей событийностью, количеством жертв, разрушений, сражений, битв, однако, Гроссман уместил свою историю в более лаконичный формат. Про войну с Наполеоном написано не так много произведений, кроме романа Л.Н. Толстого к ней обращались и поэты А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов и т.д., написано художниками несколько знаковых картин. Как отмечает Л.А. Ходанен: «Мифопоэтика образов и мотивов войны 1812 г. формировалась в процессе обращения к национальным и общекультурным ценностям. В образном строе лирики была актуализирована диахроническая память, своего рода мифологические коды, которые становились глубинным пластом содержания художественных форм» [6: 204]. Про ВОВ писали стихотворения, повести, романы, песни, снимали кинофильмы как в период военных действий, так и после, вплоть до наших дней. Почти с первых же месяцев с начала ВОВ в кинотеатрах была доступна зрителю кинохроника, каждый день в газетах публиковались военные сводки. По мнению И.Л. Бражникова: «Победа в мае 1945 года, раскрывает архетипический смысл некоторых строк и выражений текста известной песни «Священная война», которая неслучайно начинает звучать ежедневно в советском радиоэфире в самый критический момент – начиная с 15 октября 1941 года. Это, во-первых, само понятие «священная война», а

также «сила тёмная», о которой поётся в песне» [2: 26]. И, если проводить параллель между реальной и мифологической войнами, то «война» Гроссмана более реалистичная, а «война» Толстого более мифологическая, из-за количественного наличия артефактов.

Толстой анализирует тему мира во время войны на примере словесий – дворянство, мещане, крестьяне, Гроссман же в отдельной сюжетной линии описывает историю жизни, депортации и ликвидации советских евреев, акцентирует трагичность их судеб.

Особенность повествовательного стиля авторов также весьма интересна. Л.Н. Толстой писал свое произведение в некотором роде в стиле эссе, тогда как В.С. Гроссман, придерживаясь канонов классического повествовательного стиля, часто переходит на публицистический. «Явь батальных сцен, выведенных в сочетании элементов реалистического и гротескно-фантастического письма и зачастую пропущенных сквозь сито самых разных – углубленных и мимолетных – восприятий, – становится у Гроссмана сферой плодотворного пересечения индивидуально-личностного осмысления войны, развернутой антитоталитарной историософии и масштабных мистических интуиций» [5: 146]. Вместе с тем, отметим, что, несмотря на различие исторических условий, подходы к изображению войны в этих произведениях иногда схожи, в частности, в том, что оба автора предлагают нам героев, проходящих через внутреннюю трансформацию, где война становится катализатором изменений не только в обществе, но и в сознании личности. Противопоставление мира и войны, добра и зла, внутренней и внешней борьбы героев, их жизней и судеб Л.Н. Толстого и В.С. Гроссмана превращает их произведения в философские размышления о человеческой судьбе, моральной ответственности и возможностях выживания в условиях тотального насилия.

Тема мифологии войны остается актуальной, к сожалению, и сегодня, так как война имеет место быть в реальности, следовательно,

должна быть отражена и в творчестве, что станет основой возникновения новых мифов о войне. Трудно представить сегодня учащихся, которые захотят по «доброй воле» прочитать «Войну и мир» Л.Н. Толстого, 4 тома сегодня формат не для электронного чтения. Именно поэтому создание адаптированного варианта этого произведения крайне актуально и необходимо. В случае же с произведением В.С. Гроссмана есть шанс уговорить прочитать учащегося «Жизнь и судьбу». Интересно также и экранизация романа режиссера С. Урсуляка. Сегодня все – и школьники, и студенты должны много читать – про войну, про жизнь, про любовь, про смерть, но, к сожалению, уровень начитанности юного поколения весьма низок. Однако, если появится современный автор, новый, который создаст новое произведение про войну в концепте своей авторской мифологии, про одну из наших недавних войн, например, про жизни и судьбы людей до войны, во время войны и после войны, напишет и создаст новые образы, в которых они узнают своих родных, друзей, которые воевали, их глазами посмотрят в глаза войны, откроют для себя драмы воевавших и прошедших через войну людей, возможно, в будущем появится шанс разрешения конфликтов мирным путем. Мы считаем, что новое произведение с актуальной военной тематикой должно быть интересным, захватывающим, динамичным и сильным мотивационно, что юное поколение прочтет и Гроссмана, и «Горячий снег» Бондарева, и «В окопах Сталинграда» Некрасова, и «Судьбу человека» Шолохова, и «Войну и мир» Толстого, и много других произведений. Актуальность мифологии войны в литературных произведениях чрезвычайно важна для новых поколений, которые прочитав все литературное наследие про войну в будущем не допустили бы новых войн и берегли бы мир, жизни и судьбы людей.

Таким образом, оба романа, несмотря на явное различие в исторической эпохе и политической ситуации, решают схожие вопросы, исследуя войну с ее мифологией не только как внешнее событие, но и как

внутреннее испытание личности, её моральных ценностей и философских установок. Это позволяет по-новому взглянуть на актуальность военной тематики в русской литературе с ее мифологией, и понять, как разные исторические контексты влияли на восприятие войны и её отражение в литературных произведениях, создавая мифологию уникальности каждой из войн.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бочаров А.Г.* Василий Гроссман: Жизнь, творчество, судьба / А.Г. Бочаров. – М.: Сов. писатель, 1990. – 378, [3] с.
2. *Бражников И.Л.* Великая Отечественная война в свете календарной мифологии // Отечественная словесность о войне. Проблема национального сознания: К 70-летию Победы в Великой Отечественной войне: Материалы XX Шешуковских чтений / Под ред. Л.А. Трубиной. – М.: МПГУ, 2015. – СС. 26–36 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://istina.msu.ru/media/publications/article/8ae/603/17292686/Sbornik_NH_Sheshukovskie_chteniya.pdf?ysclid=lfic1xart936941213 (Дата обращения: 22.10.2025г.).
3. *Гроссман В.С.* Жизнь и судьба: Роман / В.С. Гроссман; [Вступ. ст. Е. Коротковой-Гроссман]. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1990. – 765, [2] с.
4. *Каблуков Е.В.* Мифологема Великой Отечественной войны в современном российском медиадискурсе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/93016/1/978-5-7996-3080-5_2020-43.pdf (Дата обращения: 22.10.2025г.).
5. *Ничипоров И.Б.* Поэтика батальных картин в романе В. Гроссмана «Жизнь и судьба» // Отечественная словесность о войне. Проблема национального сознания: К 70-летию Победы в Великой Отечественной войне: Материалы XX Шешуковских чтений / Под ред. Л.А. Трубиной. – М.: МПГУ, 2015. – СС. 139–147 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://istina.msu.ru/media/publications/article/8ae/603/17292686/Sbornik_NH_Sheshukovskie_chteniya.pdf?ysclid=lfic1xart936941213 (Дата обращения: 22.10.2025г.).

6. Ходанен Л.А. Поэтическая мифологизация войны 1812 года в русской литературе I-й трети XIX века // Год русской истории, 2012. – СС. 204–211 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.reenactor.ru/ARH/PDF/Xo-danen.pdf> (Дата обращения: 22.10.2025г.).

**ԳՐԱԿԱՆ ԶՈՒԳԱՀԵՌՆԵՐ (Լ.Ն. ՏՈԼՍՏՈՅԻ «ՊԱՏԵՐԱԶՄ
ԵՎ ԽԱՂԱՂՈՒԹՅՈՒՆ» ԵՎ Վ.Ս. ԳՐՈՍՄԱՆԻ «ԿՅԱՆՔ
ԵՎ ՃԱԿԱՏԱԳԻՐ» ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)**

Ա.Ս. Զուրաբյան

anahitzurabyan@mail.ru

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

Կ.Հ. Հովհաննիսյան

karinahov@yahoo.com

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

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը գրված է ուսումնասիրված երկու ստեղծագործությունների համեմատական վերլուծության հիման վրա՝ թեմայի համատեքստում: Հետազոտության կենտրոնում գտնվում է հեղինակային երկու հասկացությունների դիցաբանությունը՝ ռուս գրականության երկու խորհրդանշական ստեղծագործությունների համատեքստում: Զուգահեռների և հակասությունների համեմատության մեթոդի միջոցով վերլուծվում են երկու իրողությունների, երկու պատմական

դարաշրջանների ուղմական դիցաբանության առանձնահատկությունները:

Բանալի բառեր՝ դիցաբանություն, պատերազմ, խաղաղություն, թեմա, կյանք, ճակատագիր, հերոսներ, ստեղծագործություն, ոճ:

**THE MYTHOLOGY OF WAR: LITERARY PARALLELS
(USING THE EXAMPLE OF WORKS
L.N. TOLSTOY'S «WAR AND PEACE»
AND V.S. GROSSMAN'S «LIFE AND DESTINY»)**

A. Zurabyan

anahitzurabyan@mail.ru

*PhD, Candidate of Sciences (Philology),
Assistant at the Department of Russian Language,
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

K. Hovhannisyan

karinahov@yahoo.com

*PhD, Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor at the Department of Russian Language,
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article is based on a comparative analysis of the two works under study in the context of the topic. The research focuses on the military mythology of two author's concepts in the context of two iconic works of Russian literature. Through the method

of comparing parallels and contradictions, the features of the military mythology of two realities, two historical epochs are analyzed.

Keywords: mythology, war, peace, theme, life, fate, heroes, artwork, style.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 23 октября 2025 г.,

подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.

ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЖЕНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ ЭЛИЗАБЕТ ГИЛБЕРТ «CITY OF GIRLS»: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Назели Робертовна Акопян

nazeli.hakobyan@asue.am

*К.ф.н., доцент кафедры языков,
Армянский государственный экономический университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Данная работа анализирует речевые акты в романе Элизабет Гилберт «*City of Girls*», подчеркивает трансформацию женской личности главной героини. Особое внимание уделяется тому, как данные речевые акты функционируют в рамках социальных норм, существующих в описываемую эпоху, и как через язык проявляется путь к самопониманию и личностному освобождению.

Ключевые слова: прагматика, речевые акты, идентичность, иллокутивный, перлокутивный, высказывание.

Meaning is the fundamental part of all communication. It provides the foundation for the expression of thoughts, ideas, and feelings through language. People often express meanings that differ from, or even oppose, the literal words they use. This leads to some important questions, including how speakers and listeners manage to understand each other and why people don't always communicate directly. These questions are addressed within the field of pragmatics, which studies how meaning is interpreted in context [13].

«Speech act theory is one of the central areas of study within pragmatics, concerned with how utterances are used to perform actions and how hearers infer intended meaning from what is said» [13: 51].

This article gives priority to the pragmatic meaning of *speech acts*. The idea of *speech acts* was first introduced by J.L. Austin in his influential work «*How to Do Things with Words*» [2]. His contribution to the philosophy of language came with the realization that utterances are not merely vehicles of information, but actions in themselves. To put it differently, language is a tool for doing things: «...to say something is to do something» [2: 12]. It is formalized in the threefold distinction of the **locutionary**, **illocutionary**, and **perlocutionary acts**, each layer containing a different aspect of communication. As Austin explains [2], a *locutionary act* is producing a meaningful linguistic expression. The *illocutionary act* refers to the action the speaker makes in the utterance. A *perlocutionary act* is the effect the utterance has on the listener. This classification became central to the field as these categories offer a more comprehensive understanding of how communication operates. Austin's classification had wide implications. It showed the gradual structure of linguistic interaction and demonstrated that communication is not only a matter of information delivery. John Searle acknowledged the significance of Austin's work and claimed that a more coherent and accurate classification was needed, namely, related to illocutionary acts. Therefore, in his seminal work «*Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*» [10], Searle offered a set of conditions to distinguish different types of illocutionary acts. He differentiated between five categories of speech acts: **assertives** (**representatives**), **directives**, **commissives**, **expressives**, and **declaratives**. Each of these performs a unique communicative function. Searle's positioning is seen as a significant step forward for it provides a systematic and structured method for identifying and distinguishing speech acts in various communicative contexts. By focusing on the illocutionary point, Searle gives future scholars clear and definable tools to work on pragmatic analysis.

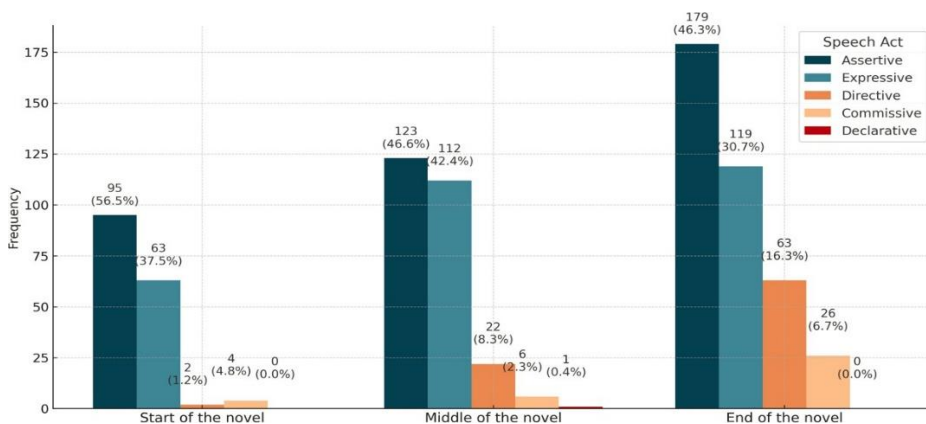
Speech act theory gives a way to study how language operates in literature, not just referentially but also performatively. In the context of this paper, we utilize the speech act theory to identify how the female characters in Elizabeth Gilbert's «*City of Girls*» use language to shape and negotiate their identities in a social context that often limits their agency. Female characters in literature often experience a tension between their power to choose their path and society's expectations of them. In societies defined by strict norms, they adapt through the language they use. The way they talk to others or react to the outer world reveals their acceptance, resistance, or careful negotiation of society's rules. Their words, intonations, and even their silences give us an idea about their dreams or fears, strengths, and aspirations. Women's language offers us a window into their experiences, struggles, and transformations. It is a crucial part of understanding who they truly are. Therefore, with the principles of speech act theory, we notice how women's identities are revealed and shaped. From the five speech acts, the most crucial for the formation of women's identity in «*City of Girls*» are **assertives**, **expressives**, and **directives**, as this categorization helps to understand the way women interact with themselves and others in terms of their **perspective**, **emotions**, and **actions**. **Assertives** are important speech acts relating to personal identity. They permit characters to assert their knowledge, beliefs, or perceptions. **Expressive speech acts** serve as an important reflection of the emotional and psychological states of characters. In a gender context, the choice by women and girls to use **directive speech acts** can be an important way to challenge power relations. In the 1940s, marriage, beauty, and obedience were considered to be a woman's roles. However, the female characters in «*City of Girls*» use language expressing **autonomy**, **resistance**, and **construct their selves**. In other words, speech act theory does not just show what is said in a literary text; it shows what is *done*.

The article discusses the process of change in the main heroine, Vivian Morris's, identity as a woman through speech act theory. To back this

up, a selection of Vivian's utterance had been gathered from the novel «*City of Girls*». Speech acts that reflect aspects of woman's identity have been separated and classified [See: *Figure 1*]. Particular attention is given to **assertive**, **expressive**, and **directive** speech acts, which form the primary basis for the following analysis.

Figure 1

Speech Acts Performed by Vivian Morris Throughout the Novel



Vivian Morris: Identity Manifestation Early in the Novel

At the beginning of «*City of Girls*» [Chapters I–XI], we are introduced to Vivian's identity before her transformation. This early stage is reflected in the **assertive speech acts**, which make up a significant percentage of her utterances [See: *Figure 1*]. Vivian's language reveals a young woman shaped by traditional social norms, yet also showing early signs of wanting to push against them. Her **assertives** portray someone emotionally immature, sheltered by wealth, and still holding on to a conventional feminine role:

Example: *«I became popular – which is the only thing that matters, really, at boarding school. Or anywhere»* [5: 11]. Highlighting her shallow priorities shaped by her environment.

Example: *«...I was rich, and I was spoiled»* [5: 61], and further reflecting, *«Maybe this was the hallmark of privilege: certain well-bred young ladies simply cannot conceive of the possibility that somebody will not be along shortly to rescue them»* [5: 20]. It is clear how much her thoughts are still deeply rooted in the social norms of her upbringing and how unaware she is of realities outside her privileged circle.

We can observe the assertive speech acts clearly displaying Vivian's beliefs, values, and limited experiences at this time. The assertives will be particularly valuable in revealing Vivian's self-perception and setting a benchmark for the changes that will occur later. This section introduces Vivian before she faces real life, real problems, and real personal growth.

Expressive speech acts play a great role in the opening stage of the novel and are essential in expressing the shallow involvement of Vivian in the world around her. The prominent expressive acts are *admiration*, *happiness*, and *excitement*, illustrating her infatuation with the beauty and glamour of her life. In her first encounters with New York City nightlife and the world of the theatre, excitement and thrill dominate her speech:

Example: *«My heart was racing with excitement – and yours would have been, too, if you were a frivolous nineteen-year-old girl like me, who'd never had a serious thought in her life»* [5: 33].

Example: *«Gone was all the order and regimentation that my family and my schools had tried to drill into me thus far»* [5: 47]. It is evident that the feeling of going against her previous life gives Vivian a rush of excitement.

Example: *«I had nobody to report to and nothing was expected of me... There was no curfew, no headcount in the beds at night. There was no house*

warden; *there was no mother*» [5: 47]. Freedom, for Vivian, is experienced more as chaos than as responsibility. She expresses joy at the lack of rules.

Example: Her happiness at Aunt Peg's acceptance of drinking is framed with emotional validation when she notes, «...*this was a delight. I felt quite adult*» [5: 34], emphasizing how shallow moments of perceived independence were enough to satisfy her early desires for adulthood.

While Vivian expresses a variety of emotions, the spectrum is narrow and limited. There are signs of being *self-conscious*, *embarrassed*, and *hesitant*. This stage makes it clear that the heroine is a woman who tries to keep the illusion of confidence, but, at the same time, she cannot accept the vulnerability:

Example: «...*I was embarrassed that I'd needed saving*» [5: 106].

Example: «*Everyone was looking at me now. Waiting for something more, maybe? Waiting for what?*» [5: 40].

Example: «*I was starting to feel young and stupid and annoying, so I stopped talking*» [5: 25].

Vivian's **directive speech acts** at the beginning of «*City of Girls*» are extremely rare. She very occasionally performs acts of *suggesting*, but rarely and only within her area of expertise. Only two acts of suggestion are identified in the early chapters, both related to sewing and costume design, the one domain where Vivian possessed real knowledge and skill:

Example: «*It would be better for you if it landed at mid-ankle*» [5: 133].

Example: «*This dress should have chiffon sleeves – or none at all, which would be better for you, petite as you are*» [5: 133].

These examples show that Vivian's *directive acts* are narrow and specialized: she does not try to advise on broad matters of etiquette or instruction, but confines herself to acting in a supervisory capacity on one very specific topic. Additionally, both of these are *indirect speech acts* – Vivian is using an indirect approach of guiding other persons' actions or choices. This

kind of directive act is a mark of Vivian's passive nature *at the beginning* of the book, as she neither takes responsibility for others nor shows leadership.

The lack of *commissive* and *declarative* speech acts also gives a strong insight into the character of Vivian in that period [See: *Figure 1*]. The *commissive speech act*, which involves a promise of future action, is largely absent because young Vivian does not have full control of her own life. She is not making major decisions about her future and does not assume or negotiate heavy responsibilities. Similarly, the *declarative speech act*, which involves the use of language to bring about changes in the social structure, is absent. Vivian simply did not have the opportunity and the power to shape the social reality of the people around her. The absence of these two speech acts reflects the early limitations in Vivian's identity, revealing her inability to control her life and her distance from the things that influence personal and social transformation.

Vivian Morris: Foundations for Identity Development

Midway through the novel [Chapters XII–XXII], Vivian's journey undergoes a transformative phase. She started using more **directive speech acts**, such as *suggestions* or even *demands*, thinking that she was stepping into adulthood.

Some directive speech acts are motivated from social norms context that she was exposed to in her childhood. Vivian was somewhat attached to that concepts even then.

Example: «...pushing him to rent a nicer apartment, with an elevator and a doorman, and maybe even a garden in the back – and definitely not in Hell's Kitchen... All I can guess is that he suspected me of trying to make him look more marriageable» [5: 246].

Example: «...constantly urging him to move to a new apartment, wanting him to dress and speak differently, encouraging him to stop using so much slang» [5: 259].

Example: «...asking him to style his hair in a more conservative manner, trying to convince him to stop chewing gum all the time» [5: 259].

However, this «new voice» is not yet combined with self-awareness or maturity. Instead, it's reactive, emotionally charged, and often based on fantasy rather than insight. A turning point is marked by an unsuccessful *directive*, the aftermath of which was a huge emotional breakdown:

Example: To interrupt an escalating fight between two men, Vivian uses a *directive speech act*: «*Let's step outside. There's no reason for us to be involved in this*» [5: 258]. However, her request is harshly denied by her boyfriend at the time: «*You ain't in charge of me, sister*». He replies before slapping away Vivian's hand and leaving her in complete shock.

Not only does this failure represent a directive, but this is the *first time* Vivian's words have led to a violent emotional backlash in the novel. Following the perlocutionary rejection of her directive to Anthony, Vivian makes one of the most damaging decisions of her life. Social expectations about femininity, reputation, and obedience had left her unprepared to manage conflict. And so, in an act of misguided self-assertion, she failed not only herself but those who had believed in her. She later admits, «*Because I was an idiotic child, Angela, and at that age, I would have followed a stop sign*» [5: 260]. Her mistakes are marked by a flood of perlocutionary acts from those around her. The most cutting of these judgments was from Edna, «*You are the type of woman who cannot be a friend to another woman... A woman of your type often believes she is a person of significance because she can make trouble and spoil things for others. But she is neither important or interesting*» [5: 302].

The consequences of all of these are evident in the **expressive speech acts**. The tone in the text changes from the initial **admiration** and **excitement** to extreme negative emotions. **Panic**, **pain** are the most frequent expressive speech act subcategories, followed by **regret**, **confusion**, and **fear**.

Each expressive speech act functions as a manifestation of Vivian's internal collapse:

Example: «*My heart broke a little in that moment – watching my brother dig so deep into his pristine imagination, desperately searching for ways to think the best of me*» [5: 270].

Example: «*I felt shocked past all reason...What else did I not know? When would I stop being surprised by people and their lust, and their sordid secrets? Edna had called me an infant. I felt like one*» [5: 264]. She realizes she has been naive about the complexities and betrayals of the world, she does not feel adult anymore.

The expressive speech acts reveal that Vivian's emotional life is now more defined by external factors and by her own acknowledgement of personal failure. *Confusion, fear, and regret* suggest that society's judgment and Vivian's feelings of guilt are shaping her identity. Her emotional life no longer represents a young woman's recklessness, but a young woman's search for forgiveness, acceptance, and respect in the face of her shame. These gestures are crucial to the portrayal of Vivian's evolution: they symbolize the shattering of her initial innocence and the birth of a *wiser, more self-aware*, although still *fractured*, character.

Vivian Morris often uses **assertive speech acts** intended not to others, but to her own self. Assertives highlight the gradual transformation of Vivian's identity. She forms a bitter self-corroborative narrative of who she is and how she thinks the world sees her. According to her **self-reflections** and **self-deprecations**, Vivian speaks of herself as an unfinished, unstable, dependent, young woman:

Example: «*I was so unformulated as a human being, so unsteady in myself, that I was constantly grasping for attachment to another person*» [5: 205]. This statement summarizes her emotional immaturity and lack of self-assurance, depicting her as a woman lacking freedom, whose value is derived from the attraction of others rather than her own.

Example: As her scandal unfolds, Vivian's self-perception becomes critical, «*I hadn't tended to my life very carefully thus far, to be sure, but I still cared about it enough that I didn't want it ruined*» [5: 276]. She admits to her recklessness and the blind faith in social expectations that she might reinstate her respectability.

In contrast to these patterns, Vivian also shows a single and significant use of a *declaration speech act* when she returns her engagement ring to Jim Larsen because she broke off her engagement with him:

Example: «*I slid that ring off my finger and placed it firmly in his waiting palm*» [5: 328].

Vivian changes her social status by no longer being a future wife: «*From this moment onward-ring off my hand, engagement canceled, reputation intact – I had nothing more to lose*» [5: 329]. Despite the heavy self-blame and societal pressure weighing upon her, this declarative moment illustrates that Vivian still has a desire for personal freedom. The act of ending the engagement is a pivotal assertion of agency, where she reestablishes her identity as an individual. We will see that progress unfold in the last chapters of the novel.

Vivian Morris: The Final Phase of Identity Transformation

At the beginning of the novel «*City of Girls*», Vivian's identity is fragile and externally defined. Her **assertive speech acts** were minimal and reactive, often serving more as a shield to deflect reality than as a tool to articulate personal truth. However, as her life becomes marked by deeper emotional scars and by responsibilities that cannot be easily avoided, her language evolves into a reflection of her internal strength. The change is not instantaneous; it follows her psychological collapse and years of cumulative experience, reflecting the process of womanhood development. Vivian's assertive speech acts by the end of the story [Chapters XII–XXII] enable us to analyze

her character development through language, assertives become mostly **assertions** and **self-reflections**.

Example: The years of World War II affect Vivian's transformation: «*It was during the war that I became a New Yorker at last*» [5: 357]. This isn't just about the place; it signifies a psychological change. Vivian indicates that she has earned her place through endurance rather than through a superficial sense of belonging:

Example: «*I used to think that I was bad, mind you. During the years of the war, I still carried such a burden of shame about the incident with Edna Parker Watson... But by the time the war ended, I was finished with all that*» [5: 397]. Vivian was full of shame and self-pity because of society's harsh judgments; however, this assertive act reveals self-forgiveness and change.

Example: «*When I was younger, I had wanted to be at the very center of all the action in New York, but I slowly came to realize that there is no one center. The center is everywhere – wherever people are living out their lives. It's a city with a million centers*» [5: 359]. This marks the end of Vivian's youthful obsession with glamour and the pursuit of external admiration; now she realizes that meaning and importance are not associated with public recognition, but are woven into everyday life. This marks her move from a superficial to a deeply experienced understanding of life.

She gradually gets rid of all of the social norm obstacles and starts being her true self, embracing womanhood and independence together:

Example: «*The other thing that was odd about me was how much I had come to love my independence. There was never a time in America when marriage was more of a fetish than in the 1950s, but I found that I simply wasn't interested*» [5: 389].

Vivian's **directive acts** also mature. From timorous suggestions and demands without thought of consequences, directive speech acts grow to be bits of **advice**, firm **insists**, and even **encouragement**.

Example: She grows to assert her wishes confidently, «*I don't need an allowance. I'll earn my own way*» [5: 339], or «*I'm going. I'm nearly twenty-two years old. There's nothing here for me in Clinton*» [5: 341]. Her tone is solid, her language purposeful. Vivian learns how to use her speech acts to create a world for herself, rather than merely find herself in one:

Example: «*...Nothing in the showroom is intelligent enough for you. But I have an idea. Come sit down with me in my workroom. Let's have a cup of tea, if you've got a moment?* » [5: 478]. Vivian demonstrates her expertise and creates an atmosphere of familiarity and collaboration, leading the situation on her own.

The following *directive speech acts* highlight Vivian's journey to becoming an independent woman and a friend. She had friends in her early years that were based on need and dependency. As a result of her emotional transformation, friendship and companionship became a symbol of strong womanhood.

Example: «*But I have been selling myself short all this while, because the fact is that I am also very good at being a friend. I'm telling you all this, Angela, because I am offering my friendship to you, if you would ever care to have it*» [5: 490].

Example: «*Do give my offer some thought, is my respectful suggestion*» [5: 490].

Lastly, an important aspect of woman identity transformation was the digestion of the perlocutionary acts from society, especially men. Previously, we have seen how directive speech acts of Vivian aimed towards men had negative perlocutionary effects. Towards the end of the novel, that changes as well.

Example: «*"No, you're wrong," I said, and I had never been more fiercely sure of anything in my life. "You're wrong, Frank. It would not mean that you're a failure as a man. Do you want to know what it actually means? It means nothing... None of it means a thing. Stop doing this to yourself."* »

[5: 468–470]. Vivian, at this moment, violently denies traditional social norms, which determine masculinity and success through harsh criteria. While at the beginning of the novel, she could have avoided this confrontation, now she speaks with unshakable certainty. Language turns into the instrument of truth and power, not as protection.

The great change and maturation of Vivian Morris's character become apparent through the transformation of her **expressive speech acts**. In the last chapters of «*City of Girls*», her expressive acts become richer in meaning, but more moderate and noble in expression, unlike her emotional, reckless, self-centered behavior of her young age. Her early expressive acts revolved around her *panic*, *confusion*, *regret*, they were caused by her recklessness, immature behavior, her later emotional language focuses on the deeper, lasting emotions: **love**, **admiration**, **happiness**, and **pride**. These emotions are not shallow or externally performed; they marked a great inner change that made her a woman of a different identity:

Example: «*The sensation of being pulled back toward a place I loved – a place that I had not imagined would ever welcome me again – was such a delightful one that I didn't mind stretching it out*» [5: 342].

Example: Vivian's newfound love for her work at L'Atelier reveals how she redefines fulfillment: «*...the powerful rush of warmth and tenderness that I felt every single time another nervous bride-to-be crossed my threshold and entrusted me with her precious life. In other words – L'Atelier gave me love*» [5: 385]. Work is not about earning status or admiration, but about giving love and emotional energy to women. Vivian learns to give freely and to give of herself. Vivian finds a deep emotional connection with the people in her life, her «chosen family», when she is part of a society that would measure a woman's success by her marriage and family. She speaks with great tenderness and love about these people she has come to care about so deeply.

These expressives show something above societal norms, happiness found in womanhood, as a result of the rejection of said norms. These people collectively acted in the place of the traditional nuclear family, with which Vivian never properly connected. She says, in her own words: «*These random-seeming people were my family... My real family*» [5: 45].

Example: «*But then I moved to New York City, and I came to know my Aunt Peg...and I loved her. She gave me nothing less than my entire world*» [5: 454].

Example: «*And I also met Olive, who didn't seem lovable – but whom I came to love, nonetheless. Far more than I loved my own mother or father*» [5: 454].

Through these illustrations, we see Vivian's transformation from an emotionally reactive child to a woman who can love others with depth and patience. «*Love like that is a deep well, with steep sides. Once you fall in, that's it – you will love that person always*» she concludes [5: 455]. Her later expressive actions are not meant to win approval, but the authentic acts of a loyal, kind, and emotionally vibrant woman. The important change in Vivian's life is that she has learned to love. This is not so much about romantic love, but also friendship, memory, and care. Her love for Frank is strong and lasting, and it's built on understanding:

Example: «*We never embraced; we never had kissed... But I loved him with all my heart. And he loved me, too*» [5: 488]. These words are a genuine expression of her emotions, and they are far from the flirtation and approval-seeking behavior of her youth.

In her final reflections, even Vivian places her personal story in a broader historical context, noting with pride that «*my people got there first*» [5: 473] before the upheavals of the 1960s. In creating a life of chosen love, communal support, and compassionate action, Vivian creates a concept of femininity that is not defined by what people think of her, but rather by her emotional connection and personal truth.

Vivian Morris's journey throughout «*City of Girls*» offers a moving picture of the transformation of a woman's identity. Her character is built through her emotional maturity and the decision to be herself in all circumstances. In the first chapters, Vivian's speech acts were uncertain, defensive, and guided by the need for approval. As she grows up, her language is more mature, conscious, and expressive. The way she speaks becomes the mirror of her experiences. By the time the story finishes, Vivian emerges as a woman who embraces complexity without feeling ashamed, she leads her life without being mentally attached to societal norms. Vivian no longer fears her past, and finds strength in loyalty, compassion, emotional honesty, and womanhood, «*Anyway, at some point in a woman's life, she just gets tired of being ashamed all the time. After that, she is free to become whoever she truly is*» [5: 397]. Through words, Vivian does not just narrate her life story; she is able to transform it.

Conclusion: In the present article, we have explored the development and construction of women's identity through a pragmatic perspective in the novel «*City of Girls*» by Elizabeth Gilbert. Speech acts reflect the emotional and psychological depth of feeling. Throughout the narrative, the distinct patterns and frequencies of speech acts help us trace how women's identity is asserted, how women articulate their roles, and navigate social limitations using language.

•The review of selected utterances has shed light on *five pragmatic themes* that correspond directly to the *five types of speech acts* and reflect how identity is constructed in the novel. These themes can be considered key points for character development

Assertive – Identity of personal truth Directive – Identity of authority

Expressive – Identity of emotional exposure Commissive – Identity of commitment Declarative – Identity of institutional power

•Speech acts serve as a tool that conveys the transformative nature of

women's identity, tracking how women grow, transform, and redefine themselves through language. Vivian Morris's variable use of **expressive**, **directive**, and **assertive speech acts** reflects her broad psychological and social journey.

- Vivian Morris's use of speech acts last chapters of the novel [Chapters XXIII–XXXIII] shows a tangible increase in frequency compared to the first chapters [Chapters I–XI]. There is an increase in **assertives**, **expressives** and **directives**. This is evidence that Vivian's identity in terms of **personal truth**, **authority**, and **emotional exposure** also develops.

- In addition to analyzing the *frequencies* of speech acts, examining their *context* provides further opportunities to interpret how Vivian's language reflects how her identity as a woman was being shaped.

- The context of Vivian's expressive speech acts illustrates the complexity of her identity. Early in the novel, her identity is centered on external pleasures and surface-level confidence. The expressions of **panic**, **pain** and **regret** emerge when Vivian faces the adult world complexities and issues that she had never experienced in her privileged life. By the end, her expressions of **love**, **admiration**, and **happiness** reflect the shift toward a mature identity representation with a richer emotional landscape.

- The context and development of Vivian's **directive speech acts** show the progression leading to agency and authority. Early in the novel, directives are rare and limited to indirect suggestions. Vivian receives harsh perlocutionary acts from men as a result of her directive speech. By the end, her speech becomes more stable and confident, her directives evolve into **advice**, **firm insists**, and **encouragements**, showing a woman who uses language to confidently shape her own life.

- Language is not neutral: it is historically and contextually situated, and carries with it its own expectations of womanhood, adulthood, and independence. The statements made by the female character in the novel «City

of Girls» by Elizabeth Gilbert articulate social norms during the 1940s associated with **femininity, reputation, freedom of choice, and moral character**. Even when they resist or subvert expectations, women must first navigate the terrain of what is expected of them. Consequently, the novel becomes a field where social expectations are absorbed and overturned through speech.

The novel becomes a place where womanhood is not just represented but constructed through voice, silence, tone, and intention. In this sense, language is performative: it is through speaking, refusing, demanding, confessing, and more that these women resist their prescribed roles and form identities informed by truth, freedom, and vulnerability. In the end, the speech acts in Elizabeth Gilbert's «*City of Girls*» reveal the complexities of women's identity, not as a fixed label, but as an evolving, lived, and spoken experience.

ЛИТЕРАТУРА

1. Adams J.K. Pragmatics and fiction. – Amsterdam: Benjamins, 1985. – 78 p. – DOI: [10.1075/pb.vi.2](https://doi.org/10.1075/pb.vi.2).
2. Austin J.L. How to do things with words. – Oxford, Oxford University, Clarendon Press., 1962. – 175 p. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://danielwharris.com/teaching/364/readings/AustinHowTo.pdf> (Date of access: Oct 09, 2025).
3. Derrida J. Signature event context [A. Bass, Trans.]. In *Margins of philosophy*. – Chicago: University of Chicago Press., 1982. – PP. 307–330.
4. Fish S.E. Is there a text in this class? The authority of interpretive communities. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press., 1980. – 394 p.
5. Gilbert E. *City of Girls: A Novel*. – New York: Riverhead Books, 2019. – 480 p.
6. Griffiths P. An introduction to English semantics and pragmatics. – Edinburgh, Edinburgh University Press., 2006. – 193 p.
7. Leech G.N. Principles of pragmatics. – London; New York: Longman, 1983. – 250 p.
8. Leech G. & Short M. *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose* (2nd ed.). – London; New York: Longman, 2007. – 404 p.
9. Levinson S.C. Pragmatics. – Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press., 1983. – 420 p. – DOI: [10.1017/CBO9780511813313](https://doi.org/10.1017/CBO9780511813313).
10. Searle J.R. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. – New York:

- Cambridge University Press., 1969. – 203 p. – DOI: [10.1017/CBO9781139173438](https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438).
11. Searle J.R. Indirect speech acts. In Peter Cole & Jerry L. Morgan (eds.), Syntax and Semantics. – Vol. 3: Speech Acts, Academic Press., 1975. – PP. 59–82.
12. Searle J.R. Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts. – New York: Cambridge University Press. 1979. – DOI: [10.1017/CBO9780511609213](https://doi.org/10.1017/CBO9780511609213).
13. Thomas J. Meaning in interaction: An introduction to pragmatics. – London: Routledge, 1995. – 240 p. – DOI: [10.4324/9781315842011](https://doi.org/10.4324/9781315842011).
14. Yule G. Pragmatics. – Oxford, Oxford University Press., 1996. – 152 p.

ԿՆՈՋ ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ՆԵՐԿԱՅԱՑՈՒՄԸ ԷԼԻԶԱԲԵԹ ԳԻԼԲԵՐԹԻ «CITY OF GIRLS» ՎԵՊՈՒՄ. ԳՈՐԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ՏԵՍԱՆԿՑՈՒՆ

Ն.Ռ. Հակոբյան

nazeli.hakobyan@asue.am

*Բ.գ.թ., լեզուների ամբիոնի դոցենտ,
Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն աշխատանքը վերլուծում է խոսքային ակտերը Էլիզաբեթ Գիլբերթի «City of Girls» վեպում՝ ընդգծելով գլխավոր հերոսուհու կանացի ինքնության փոխակերպումը: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում այն փաստի վրա, թե ինչպես են խոսքային ակտերը գործում տվյալ շրջանի հասարակական նորմերի շրջանակներում, և ինչպես է լեզվի միջոցով արտահայտվում ինքնաճանաչման և անձնական անկախության ճանապարհը:

Բանալի բառեր՝ գործաբանություն, խոսքային ակտեր, ինքնություն, իլլոկուտիվ, պերլոկուտիվ, արտահայտություն:

THE REPRESENTATION OF WOMEN'S IDENTITY IN ELIZABETH GILBERT'S «CITY OF GIRLS»: PRAGMATIC PERSPECTIVE

N. Hakobyan

nazeli.hakobyan@asue.am

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Languages,
Armenian State University of Economics,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The present article analyzes the speech acts in Elizabeth Gilbert's novel «City of Girls», highlighting the transformation of the female identity of the main character. Special attention is given to how these speech acts function within the social norms of the described period of time, and how language becomes a means of self-understanding and personal independence.

Keywords: pragmatics, speech acts, identity, illocutionary, perlocutionary, utterance.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 11 октября 2025 г.,

подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ КУРСЕ 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 предпринимается попытка представить особенности обучения переводу фразеологических единиц в рамках профессионального курса французского языка. Рассматривается проблема эквивалентного и неэквивалентного перевода фразеологических единиц. Также выявляются особенности перевода частичных эквивалентов. Выявляются трудности перевода прецедентного текста, так как они, как правило, содержат прецедентные высказывания и фразеологические единицы. Прецедентные высказывания рассматриваются с точки зрения усвоения лексики носителями языка. Представлены первичные и вторичные виды замены, которые обосновываются типичными примерами. В общих чертах представлены стратегии перевода, такие как калькирование, описание, модуляция, опущение непереводаемого компонента, замена другим компонентом, компенсация, дополнение, объединение и другие.

Ключевые слова: эквивалентный перевод, прецедентный текст, реалия, калькирование, адаптация, метатеза, лакуна.

Ներածություն

Ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացում առանձնակի նշանակություն ունի դարձվածային միավորների թարգմանության ուսուցման հիմնախնդիրը: Դարձվածային միավորները ներկայացնում են խոսքի տարբեր ոճեր, կարող են աչքի ընկնել վառ հուզականությամբ, արտացոլում են կոնկրետ էթնոսի հոգեբանական, մշակութային առանձնահատկությունները, և դրանց թարգմանության ժամանակ տարաբնույթ դժվարություններ են առաջ գալիս:

Հետազոտության հիմնախնդիրները. Ֆրանսերենի դարձվածային միավորները նրա բառապաշարի կարևորագույն բաղադրիչն են: Դրանց թարգմանության, թարգմանության ուսուցման ընթացքում առաջ են գալիս որոշակի դժվարություններ, պայմանավորված համարժեք, ոչ համարժեք դարձվածքների թարգմանության առանձնահատկություններով: Դարձվածային միավորների հատկաբանական ուղղվածությունը պահանջում է կիրառել թարգմանության այնպիսի ռազմավարություններ, մեթոդներ և հնարներ, որոնք մի կողմից, արտացոլում է ընդհանուր բառապաշարի թարգմանության յուրահատկությունները, մյուս կողմից, բացահայտում են դարձվածային միավորների թարգմանության դժվարությունները:

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է ֆրանսերենի դարձվածային միավորների թարգմանության ուսուցման մեթոդիկայի մշակման անհրաժեշտությամբ:

Հետազոտության նորույթը. բացահայտվում են դարձվածային միավորների թարգմանության ուսուցման առանձնահատկությունները ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացում, տիպական օրինակներով հիմնավորվում է թարգմանության մեթոդների, եղանակների, հնարների ըստ դարձվածային միավորի բովանդակային և գործառական բնութագրերի ընտրության արդյունավետությունը:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը. դարձվածային միավորների իմաստային-գուգորդական դաշտը հաշվի առնելով՝ մշակվել է դրանց թարգմանության ուսուցման համալիր, որի հիմքում ընկած են թարգմանության որոշակի ռազմավարություններ, մեթոդներ, հնարներ:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը. հետազոտության արդյունքները կարող են ուսումնասիրության առարկա դառնալ ֆրանսերենի դասախոսների, ուսուցիչների, ֆրանսերեն սովորող (ուսումնասիրող) ուսանողների համար: Դրանք կարելի է կիրառել կուրսային աշխատանքներ, ռեֆերատներ, ավարտական աշխատանքներ պատրաստելիս:

Հետազոտության մեթոդները. բովանդակային վերլուծության, դարձվածքների գործառույթների բացահայտման, ծագումնաբանական, պատմահամեմատական:

Հետազոտության նպատակը.

Մշակել ֆրանսերեն դարձվածային միավորների թարգմանության ուսուցման մեթոդական համակարգ:

Հետազոտության խնդիրները.

1. ուսումնասիրել թարգմանության, թարգմանության ուսուցման ռազմավարությունները, մեթոդները, հնարները,

2. բացահայտել դարձվածային միավորների թարգմանության առանձնահատկությունները, հաշվի առնել ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացի բովանդակությունը,

3. մշակել դարձվածային միավորների թարգմանության ուսուցման մեթոդական համակարգ:

Հետազոտության հիմնախնդիրը լուծելուն նպաստել են մի շարք աշխատանքներ, որոնք նվիրված են դարձվածային միավորների թարգմանության եղանակներին (Ю.Ю. Алексеева, В.Г. Гак, А.В. Кунин), դարձ-

վածային աշխարհի պատկերին (С.М. Кравцов), նախադեպային արտահայտություններին և դարձվածքներին (Е.А. Беспалова), ֆրանսիացիների ազգամշակութային առանձնահատկությունների բացահայտմանը (С.А. Моисеева), ճանաչողական-խոսութային հիմքերին (Л.Г. Золотых):

Դարձվածային միավորների թարգմանության եղանակներն ու հնարները.

Ուսանողն ընդհանուր առմամբ պետք է յուրացնի համարժեք և ոչ համարժեք թարգմանության եղանակներն ու հնարները: Ընդ որում համարժեք թարգմանությունը նույնպես կարող է որոշակի դժվարություններ առաջ բերել, քանի որ այն կարող է լինել ամբողջական, ընտրովի, մասնակի, համատեքստային և պատճենող:

Դարձվածքի համարժեքը թիրախային լեզվում բառակապակցությունների այն միավորն է, որը բոլոր առումներով համարժեք է թարգմանվող միավորին: Նախնական դարձվածային միավորի համարժեքը համապատասխանում է ոչ միայն իմաստով, այլև ոճական գունավորմամբ և պատկերայնությամբ: Դարձվածային համարժեքը թարգմանչին թույլ է տալիս առավել ճշգրիտ փոխանցել օտարալեզու դարձվածային միավորը [4: 95–99]:

Համարժեք դարձվածային միավորների օրինակներ՝

- Il faut battre le fer pendant qu'il est chaud – Երկաթը տաք-տաք են ծեծում:
- Bouc émissaire – քավության նոխազ:
- Chien qui aboie ne mord pas – Հաչան շունը չի կծի:

1. Ամբողջական համարժեքների օգտագործումը թույլ է տալիս պահպանել թարգմանվող միավորի իմաստների ամբողջ համալիրը: Այս դեպքում թիրախային լեզուն պարունակում է փոխաբերական

դարձվածային միավոր, որը բոլոր առումներով համընկնում է բնագի՞ր, թե՞ թարգմանվող լեզվի դարձվածային միավորի հետ ըստ նշանակության, բառակազմության, պատկերավորության, ոճական ուղղվածության և քերականական կառուցվածքի: Օրինակներ կարելի է գտնել ֆրանսերեն դարձվածքների առցանց բառարաններում՝ «Les expressions françaises décortiquées, explications sur l'origine, signification, exemples, traductions», «Les 1001 expressions préférées des français»՝

- *tirer les marrons du feu* – կրակից շագանակներ հանել, շատ դժվար գործ անել, որի արդյունքները վայելում է ուրիշը, լինել մուրճի և հեծանի արանքում, լինել այնպիսի վիճակում, երբ վտանգը կամ դժվարությունը սպառնում է երկու կողմից:
- *nager contre le courant* – հոսանքին հակառակ լողալ, դիմադրել, պայքարել այս կամ այն շարժման դեմ:

Նման համարժեքների օգտագործումը թույլ է տալիս առավել ամբողջական վերարտադրել օտարալեզու դարձվածային միավորները:

Այնուամենայնիվ, պետք է հաշվի առնել երկու հանգամանք, որոնք սահմանափակում են նշված համարժեքներից օգտվելու հնարավորությունը: Կարևոր է նշել, որ դարձվածային համարժեքները հազվադեպ են: Ամենից հաճախ դրանք հանդիպում են միջազգային դարձվածային միավորներում, որոնց ստուգաբանությունը թույլ է տալիս դրանք միավորել երեք խմբի մեջ: Դրանք են՝

1) թևավոր խոսքեր, փոխառություններ լատիներենից կամ հունարենից.

Օրինակ՝ *Cueille le jour* – *Carpe diem* – Որսա՛ պահը կամ բառացի «որսա՛ օրը»:

2) դարձվածային գուգահեռներ, որոնք տարբեր լեզուներում միմյանցից առաջացել են իրարից անկախ՝ արտալեզվական ընդհանրությունների (ունիվերսալիաների) ազդեցությամբ: Մարդկային գոյության ընդհանրությունները կամ արտալեզվական ընդհանրությունները, որոնք ընդգրկում են մարդկանց նյութական և հոգևոր կյանքի գրեթե բոլոր ոլորտները, որոշում են պատկերների համընկնումը, դրանց ուղղության նմանությունը:

Օրինակ՝ *Revenir à ses moutons* – վերադառնանք մեր ոչխարներին (վերադառնալ բուն հարցին):

3) դարձվածային փոխառություններ ժամանակակից լեզուներից, որոնք հասկացություններ են փոխանցում համընդհանուր և ընդհանուր շատ լեզվական համայնքների [13: 80]:

Օրինակ՝ *mettre la barre haut* – բարձր նշաձող սահմանել: Սա ներկայումս լայնորեն տարածված է թե՛ արևմտյան լեզուներում և թե՛ հայերենում (կառավարչական կամ բիզնես ոլորտներում, այլուր):

Համեմատվող լեզուներում կան ձևով նման, բայց բովանդակությամբ տարբեր դարձվածային միավորներ, որոնք հետազոտելիս լեզվաբանները գործածել են տերմինաբանական տարբեր անվանումներ՝ «կեղծ համարժեքներ», «միջլեզվական դարձվածային համանուններ» «կեղծ ինտերնացիոնալիզմներ», «կեղծ գուգահեռներ» և այլն, որոնք ըստ էության «թարգմանչի կեղծ բարեկամներն են»: Օրինակ՝ *chercher midi à quatorze heures* – ջինջ երկնքում ամպ փնտրել, պարզ բաները բարդացնել, բառացի՝ «կեսօր փնտրել ժամը տասնչորսին», *mettre la main à la pâte* – մասնակցել, օգնել գործին, բառացի՝ «ձեռքը դնել խմորի մեջ»:

Ընտրովի համարժեքների պարագայում ենթադրվում է թիրախային լեզվում համապատասխան դարձվածային միավորի երկու կամ ավելի համարժեքների առկայություն, որոնցից թարգմանության համար

ընտրվում է լավագույնը կամ որևէ մեկը, եթե դրանք համարժեք են: Ընտրովի համարժեքների օգտագործումը թարգմանչին թույլ է տալիս ոչ միայն ընտրել լավագույն տարբերակը, այլև բազմազանություն մտցնել նույն դարձվածային միավորի թարգմանության մեջ, որը հեղինակը բազմիցս գործածել է նույն տեքստում: Համարժեքի ճիշտ ընտրությունը հնարավորություն է տալիս արտացոլելու դարձվածային միավորների ոճական բազմազանությունը: Ա. Բարլեզիգյանի Դարձվածքների և արտահայտությունների ֆրանսերեն-հայերեն բառարանում այս տարբերակների համապատասխանությունները, օրինակ, միմյանցից բաժանվում են ստորակետով, եթե դրանք հայերենի հոմանիշներ են, օրինակ՝ *avoir la main heureuse* – հաջողակ՝ բախտը աջ լինել, ձեռքը թեթև լինել [1: 162] կամ ստորակետով, եթե պետք է տարբերակել ֆրանսիական դարձվածային միավորի իմաստը թարգմանելիս, օրինակ՝ *faire la sourde oreille* – խուլ ձևանալ, չլսելու տալ, իրեն անտեղյակ մարդու տեղ դնել [1: 194]: Ընտրովի համարժեքների թվում կան ինչպես լրիվ, այնպես էլ մասնակի համարժեքներ:

Մասնակի համարժեքների առումով պիտի ասել, որ համարժեքության այս տեսակը չի նշանակում իմաստի փոխանցման որևէ անավարտություն, այլ միայն բառային, քերականական, բառա-քերականական անհամապատասխանություններ է պարունակում: Դրանք կոչում են «հարաբերական համարժեքներ» և մասնակի ոճական համարժեքներ [9: 29]:

Անդրադառնանք այն պատճառներին, որոնք առաջացնում են որոշակի անհամապատասխանություններ մասնակի համարժեքների մեջ: Նշենք դրանցից երկուսը.

– տարբերություններ բառային միավորների իմաստային ծավալի մեջ: Բնորոշ օրինակ է հայերեն «մատը մատին չտալ» դարձվածքը և

ֆրանսերեն *ne bouger plus d'un pouce* արտահայտությունը: Թեև երկուսն էլ արտաքուստ փոխանցում են անգործության գաղափարը, հայերեն տարբերակը հաճախ ենթադրում է նաև անտարբերություն կամ ծուլություն, մինչդեռ ֆրանսերեն դարձվածքը առավելապես արտահայտում է ֆիզիկական անշարժություն՝ առանց իմաստային այդ նրբերանգների:

– հոմանշային հարաբերությունների տարբերություն: Օրինակ՝ հայերեն «գլուխը (կամ ճակատը) պատին խփել» և ֆրանսերեն *battre / donner / heurter de la tête contre les murs* դարձվածքները արտահայտում են հուսահատություն կամ անիմաստ գործողություն, սակայն տարբեր լեզուներում օգտագործվող հոմանիշ բայերը (*battre, donner, heurter*) տարբերվում են իրենց ոճական երանգով և ինտենսիվությամբ: Սակարող է բարդացնել թարգմանությունը՝ պահանջելով համատեքստային ճշգրիտ ընտրություն:

Համարժեք թարգմանության դեպքում հաղորդագրությունը փոխանցվում է ճշգրտորեն՝ պահպանելով թարգմանվող լեզվի լեզվական և ոճական նորմերը:

Ակնհայտ է, որ համարժեք թարգմանություն ապահովելու ընթացքում դարձվածային միավորները հանդես են գալիս որպես բառապաշարի որոշակի բաղադրիչ, և հատկապես դրանց թարգմանության ժամանակ շատ դժվար է բառացի թարգմանություն իրականացնել: Մի կողմից, խնդիր է դրվում, եթե հնարավոր է դարձվածային միավորը թարգմանել համարժեք դարձվածային միավորով: Մյուս կողմից էլ խնդիր է դրվում, առաջնային համարել թարգմանվող դարձվածային միավորի իմաստը ճիշտ հաղորդելը: Կարևոր է նաև մշտապես հաշվի առնել ևս մի հանգամանք, թե տվյալ խոսքային իրադրությունում դարձվածային միավորի թարգմանությունը ինչքանով է նպաստում կամ խոչընդոտում հաղորդակցությանը:

Հատկանշական է այն, որ դարձվածային միավորների թարգմանությունը գեղագիտական բավականություն է պատճառում ուսանողներին, որը նպաստում է տվյալ բառամիավորի յուրացմանը և մտապահմանը, բանավոր և գրավոր խոսքում ճիշտ օգտագործմանը: Չնայած դարձվածային միավորների յուրացման գործընթացը դառնում է հաճելի, սակայն այն նաև մեծ ճիգեր և ջանք է պահանջում:

Դարձվածային միավորների յուրացման գործընթացը հոգեբանական առումով բարենպաստ պայմաններ է ենթադրում, քանի որ ուսանողը, հաղթահարելով որոշակի դժվարություններ, յուրացնում է լեզվակրի հաղորդակցական վարքագիծը, մտածելակերպը, լեզվամտածողության առանձնահատկությունները:

Կարևոր է նշել, որ թե՛ համարժեք և թե՛ ոչ համարժեք թարգմանության համար ուսանողը պետք է ընթերցի ոչ միայն ֆրանսերեն, այլև մայրենի լեզվով դարձվածային միավորներով հարուստ գեղարվեստական ստեղծագործություններ:

Նախադեպային դարձվածային միավորներ

Կարևոր է հստակեցնել, թե գրական ի՛նչ աղբյուրներից պետք է ընտրվեն դարձվածային միավորները և ի՛նչ հաջորդականությամբ թարգմանվեն: Ակնհայտ է, որ միջազգային համարվող դարձվածային միավորների թարգմանությունը առանձնակի դժվարություն չունեն: Թարգմանական դժվարություն են ներկայացնում այն դարձվածային միավորները, որոնք վերցվում են բանահյուսությունից կամ գեղարվեստական գրականությունից, քանի որ այդ պարագայում մենք ավելի հաճախակի ենք ստիպված լինում հաղթահարել նախադեպային տեքստի թարգմանության դժվարությունները: Ինչպես հայտնի է ընդհանուր լեզվաբանությունից, նախադեպային տեքստը լեզվամշակութային տվյալ հանրության անդամներին հասկանալի ասությո է, որ «հղվում

է հաղորդակցության ընթացքում որոշակի արտահայտությունների կամ խորհրդանիշերի միջոցով» [7: 106–118]: Նախադեպային տեքստերում հանդիպող դարձվածային միավորների թարգմանությունը կրկնակի դժվարություն է ներկայացնում, քանի որ մի կողմից, խնդիր է դրվում՝ հասկանալ նախադեպային տեքստը, մյուս կողմից խնդիր է դրվում՝ յուրացնելու ինչ-որ առումով նախադեպային դարձվածային միավորը: Նախադեպային դարձվածային միավորները հաստատուն արտահայտություններ են, որոնք լայնորեն հայտնի են ազգային-լեզվամշակութային տիրույթում և որոշակի արժեք ունեն: Նախադեպային դարձվածային միավորները թարգմանելու համար անհրաժեշտ է բացահայտել նախադեպային իրադրությունը, անունը, դեպքը և այլն: Դարձվածային միավորների բաղադրիչ նախադեպային անունների այսպիսի խմբավորում է արվել.

1) դիցաբանությանը, հնագույն էպոսներին ստուգաբանորեն կապված դարձվածային միավորներ՝ *ouvrir la boîte de Pandore* – Պանդորայի տուփը բացել, *être dans les bras de Morphée* – Մորփեոսի գիրկն ընկնել,

2) Աստվածաշնչից ծագած արտահայտություններ՝ *le baiser de Judas* – Հուդայի համբույր, *jeter la première pierre* – առաջին քարը նետել,

3) դարձվածային միավորներ, որոնք վերաբերում են գիտելիքի այլ ոլորտների՝ ֆիզիկա (*la formule du binôme de Newton* – Նյուտոնի երկանդամը), հոգեվերլուծություն (*le complexe d'Œdipe* – Էդիպյան բարդույթ), արվեստ (*jouer les Don Juan* – Դոն Ժուանի դեր խաղալ, հմայել, գայթակղել) [5: 29–48]:

Այստեղ թարգմանության արդյունավետ ռազմավարություն է նախադեպային դարձվածային միավորը թարգմանելիս առանձնացնել նախադեպային անունը, նախադեպային իրադրությունը: Պետք է շեշ-

տադրել դարձվածային միավորի կիրառման գործաբանական ենթատեքստը, այսինքն՝ հստակեցնել դարձվածքի կիրառման պատմական, մշակութային, սոցիալական և այլ ենթատեքստերը:

Նախադեպային արտահայտությունների թարգմանությունը ենթադրում է ճիշտ պատկերացում ունենալ լեզվակիրների մտային կառույցների կամ շաբլոնների, այլ կերպ ասած՝ լեզվակիրների հենքային գիտելիքների մասին: Նախադեպային արտահայտությունների թարգմանությունն ուսուցման գործընթացը դարձնում է հետաքրքիր: Դրանք ուսանողներին օգնում են վերաիմաստավորելու Ֆրանսիայի պատմությունը, ավանդույթներն ու սովորույթները, ժողովրդական բանահյուսությանը, բացահայտելու ֆրանսիացիների մտածելակերպի, լեզվամտածողության առանձնահատկությունները:

Ինչպես հայտնի է, ֆրանսիական գրականությունը հարուստ է նախադեպային արտահայտություններով և դարձվածքներով: Ուսանողները պետք է գիտակցեն, որ անհրաժեշտ է պարբերաբար ընթերցել դասական և ժամանակակից ֆրանսիացի հեղինակների գործերը: Համացանցում կարելի է գտնել մեծ քանակությամբ նախադեպային դարձվածային միավորներ և արտահայտություններ, որոնք վերցրած են ֆրանսիական գրականությունից: Տիպական օրինակներին ծանոթանալն ուսանողներին օգնում է ճիշտ պատկերացում կազմելու նախադեպային դարձվածային միավորների մասին: Օրինակներ՝ *le sommeil du juste* – խաղաղ, խոր քուն, որ վերցված է Վիկտոր Հյուգոյի «Թշվառները» վեպից, *le paysan du Danube* (բառացի՝ դանուբցի գեղջուկ) – կոպիտ, բռի մարդ, որը խոսում է ինչ պատահի. հայտնի է Լաֆոնտենի առակից, *rire jaune* – շինծու, բռնազբոսիկ ծիծաղել, որը հանդիպում է Մոլիերի «Մարդասոյացը» կատակերգության մեջ:

Դարձվածային միավորների թարգմանության ռազմավարությունը

Դարձվածային միավորների թարգմանության ուսուցման գործընթացում կարելի է կիրառել «վերևից ներքև» (*de haut en bas*) և «ներքևից վերև» (*de bas en haut*) ռազմավարությունները: Այսինքն՝ կարելի է ուսանողներին առաջարկել որևէ դարձվածային միավոր, և նրանք պետք է փորձեն տարբեր աղբյուրների ներգրավմամբ բացատրել տվյալ դարձվածային միավորը: Կամ տրվում է որևէ տեքստ, որը պարունակում է այս կամ այն դարձվածային միավորի մանրամասն բացատրությունը: Այդպիսի աշխատանքից հետո դժվար չէ ճիշտ թարգմանել դարձվածային միավորը:

Դարձվածային միավորները բաժանվում են չորս խմբի՝ համարժեքություն, մասնակի համարժեքություն, ոչ համարժեքություն և դարձվածային համանմանություն: Համարժեք դարձվածային միավորների թարգմանության ժամանակ ավելի լավ է օգտվել պատճենման հնարավորությունից: Ոչ համարժեք դարձվածային միավորները կարող են թարգմանվել տարբեր եղանակներով՝ ինչպես պատճենմամբ, այնպես էլ նկարագրությամբ և կամ բառային եղանակով:

Մեկ այլ մոտեցմամբ առանձնացվում են դարձվածային միավորների թարգմանության հետևյալ եղանակները՝ պատճենում, հարմարեցում, տրասնպոզիցիա և բառացի թարգմանություն: Դարձվածային միավորի պատճենումը օգտագործվում է, երբ անհրաժեշտ է պահպանել դարձվածային միավորի ազգային պատկերային հիմքերը այլ լեզվով թարգմանելիս: Այս դեպքում փաստորեն բառացի թարգմանություն է արվում: Օրինակ՝ *en tête à tête* – գլուխ գլխի, երես առ երես, *se casser la tête* – գլուխ կոտրել, *vouloir, c'est pouvoir* – ցանկանալը կարելնալ է, *La fortune sourit aux audacieux*. – Բախտը ժպտում է խիզախներին:

Դրափոխություն

Դարձվածային միավորների տրասնպոզիցիան կամ դրափոխությունը կարող է լինել առաջնային և երկրորդային [11: 118–127]:

Առաջնային դրափոխությունը [3: 354] ելքային փոփոխական արտահայտության կամ նախադասության վերաձևակերպումն է, որի պարագայում նոր կազմավորումները պահպանում են սկզբնական կառուցվածքը [11: 118–127]: Օրինակ՝ *être sur des braises* «նստել կարծես վառվող ածուխի վրա» դարձվածային միավորի հիմքում ընկած են «համբերելուց ինքնատիրապետումը կորցնել» և «անհանգստությունից իրեն կորցնել» ենթիմաստները: Հայերենում սրա համարժեքն է «փշերի վրա լինել» [2: 1328]: Առաջնային դրափոխության տիպական օրինակ է *voir le fond du sac* արտահայտությունը, որը նշանակում է «ներթափանցել իրերի էության մեջ», որն ի սկզբանե նշանակում էր «տեսնել պարկի հատակը»:

Երկրորդային դրափոխության դեպքում դարձվածային միավորները մի գործառական դասից անցում են կատարում մեկ այլ դասի: Տեղի է ունենում դարձվածային միավորի սկզբնական իմաստի փոփոխություն, որն ուղեկցվում է դրանց կառուցվածքի փոփոխությամբ [11: 118–127]: Երկրորդային դրափոխության տիպական օրինակ է գեղջված դրափոխությունը, երբ շարահյուսական կառուցվածքը կրճատվում է իմաստի փոփոխության հետևանքով: Օրինակ՝ *conduire qu'au doigt et à l'œil* – բառացի՝ «ղեկավարել մատով և աչքով», այսինքն՝ անվերապահորեն հնազանդվել՝ հնարավորինս ճշգրտորեն կատարելով հրամանները, որից էլ՝ *Au doigt et à l'oeil!*՝ «մատով և աչքով» – ճշգրտորեն:

Իրակութային և լակունար դարձվածային միավորների թարգմանությունը

Առանձնահատուկ նշանակություն ունի իրակութային դարձվածային միավորների թարգմանությունը, քանի որ դրանք հիմնականում

անհամարժեք բառապաշար են ներկայացնում: Թարգմանության պրակտիկայում ընդունված է անհամարժեք դարձվածային միավորները թարգմանել պատճենման, նկարագրության, մոդուլյացիայի, չթարգմանվող բաղադրիչը բաց թողնելու, մեկ այլ բաղադրիչով փոխարինելու և փոխհաստոցման, լրացման, միավորման և այլ եղանակներով:

Դարձվածային միավորների թարգմանության ուսուցման ժամանակ առանձնակի դժվարություն են ներկայացնում այն իրակությունները և լակունաները (լատ. *lacuna*՝ «բացթողում, բաց տեղ»)՝ տեղանուններ, անձնանուններ, կերակրատեսակներ, ազգային հագուստի տեսակներ և այլն, ժողովրդանուն (Էթնոնիմ) բաղադրիչներով ֆրանսերեն դարձվածային միավորները, քանի որ դրանք ազգամշակութային նշույթավորում ունեն և ընդհանուր գծերով ներկայացնում են ֆրանսիացիների դարձվածային աշխարհի պատկերը: Հատկանշական է, որ դարձվածային միավորների ուսումնասիրությունը կարող է օգնել ուսանողին բացահայտելու ֆրանսիացիների մտածելակերպի, բնավորության, լեզվամտածողության առանձնահատկությունները:

Յուրաքանչյուր լեզվի իմաստաբանական տիրույթում առանձնահատուկ տեղ են գրավում դարձվածային միավորները, քանի որ դրանք ներկայացնում են տվյալ ժողովրդի հենքային, հանրամշակութային գիտելիքները, փորձը: Ասվածից հետևում է, որ ֆրանսիական էթնոմշակութային աշխարհի պատկերի խոսքայնացումը կարելի է ներկայացնել այնպիսի օրինակների միջոցով, որոնց կառուցվածքում առանձնահատուկ տեղ է գրավում հատկանվանական բաղադրիչը, որը ներկայացված է տեղանունների անվանումներով, էթնոմշակութային տարածված անձնանուններով, ինչպես նաև պատմական, գրական անուններով և մականուններով: Օրինակ՝ *être sorti de la côte de Charlemagne* (բառացի՝ Կառլոս Մեծի կողից դուրս եկած լինել), դարձվածային միա-

վորը ներկայացնում է մարդու՝ իր անձը չափազանց բարձր գնահատելու, մեծամտության և հպարտության գաղափարը: Այն հիմնված է պատմական անձի՝ Կառլոս Մեծի հեղինակության և «աստվածային ծագման» խորհրդանշական ընկալման վրա: Թեև բառացի համարժեք չկա, բայց իմաստային և գործառնական առումով մոտ են հետևյալ միավորները՝ ինքն իրեն աստված է համարում, գլուխը երկնքից վեր է, ինքը հողից չի կամ գետնից չի բարձրացել, թագավորի պես է պահում իրեն: Բերենք ևս մեկ օրինակ՝ Marquis de Carabas դարձվածքը (մարկիզ Կարաբաս), որի ծագումը հստակորեն կապված է Շառլ Պերոյի «Կոշկավոր կատուն» (*Le Chat botté*) հեքիաթի հերոսի անվան հետ: Այսօր այն նշանակում է մարդ, որ ներկայացնում է իրեն որպես հարուստ կամ ազնվական, բայց իրականում ոչինչ չունի: *En avoir dans la Sorbonne* դարձվածքը (բառացի՝ «Սորբոնում ինչ-որ բան ունենալ») ֆրանսերեն խոսակցական արտահայտություն է, որը նշանակում է «խելք ունենալ, խելացի լինել», «գլխում մի բան ունենալ»: Դարձվածքը ձևավորվել է ֆրանսիական բարձրագույն կրթության ամենահեղինակավոր հաստատություններից մեկի՝ Սորբոնի համալսարանի անունով, որը խորհրդանշում է մտավոր գերազանցություն, կրթվածություն և ինտելեկտ: Հայերեն դարձվածանիում «խելք» բաղադրիչով բազմաթիվ դարձվածային միավորներ կան, ինչպես՝ «կարճ խելք», «ձուկի խելք», «վարժապետի խելք», «խելք անել», «խելք բանեցնել», «խելք գտնել», «խելքդ գլո՛ւխդ հավաքիր», «խելքդ կշո՛ր՛ր» [2: 577–578], որոնցից կառուցվածքային և իմաստային նմանություն տեսնում ենք «խելքդ տուն բեր» դարձվածքին:

Դարձվածքները, ինչպես նշում է հետազոտողներից, մեկը ինչ-որ առումով աշխարհի միամիտ պատկերը վերարտադրող միավորներ են, որի ուսումնասիրությունն օգնում է ներկայացնելու տվյալ ժամանակաշրջանի ազգային, մտային, մշակութային բնութագրերը [8: 70],

ինչպես նաև ֆրանսիացի ժողովրդի աշխարհընկալումը, նրա ազգային բնավորությունը [12: 22–29]:

Նպատակահարմար է ուսանողներին ներկայացնել ֆրանսերեն դարձվածային միավորների նվազագույն ցանկն ըստ նրանցում առկա ժողովրդանուն (էթնոնիմ) բաղադրիչի:

Անհրաժեշտ է ուսուցման տարբեր փուլերում հստակեցնել ֆրանսերեն նվազագույն դարձվածային միավորների ցանկը նույնպես, այն տրամաբանությամբ, որ դրանք օտարալեզու բառապաշարի կարևոր բաղադրիչ են:

Եզրակացություն

Դարձվածային միավորների թարգմանության ժամանակ դժվարություն է ներկայացնում հատկապես ոչ համարժեք թարգմանությունը, քանի որ դարձվածային միավորները կարող են հանդես գալ որպես հատկաբանություն, իրակություն, լակունա, նախադեպային արտահայտություն:

Դարձվածային համարժեքը թարգմանչին թույլ է տալիս առավել ճշգրիտ փոխանցել օտարալեզու դարձվածային միավորի նշանակությունը: Անհրաժեշտ է հաշվի առնել ևս մի դժվարություն. դարձվածային միավորը կարող է հանդես գալ որպես փոխաբերություն:

Միջազգային դարձվածային միավորները թարգմանելիս հաշվի է առնվում դրական փոխարկման արդյունավետությունը: Որոշ դեպքերում դարձվածային միավորները հանդես են գալիս որպես «կեղծ համարժեքներ», «միջլեզվական դարձվածային համանուններ» «կեղծ ինտերնացիոնալիզմներ», «կեղծ զուգահեռներ» և այլն, որոնք ըստ էության «թարգմանչի կեղծ բարեկամներն են»:

Թարգմանական դժվարություն են ներկայացնում հատկապես այն դարձվածային միավորները, որոնք բանահյուսությունից կամ գե-

դարվեստական գրականությունից են, քանի որ այդ պարագայում հաճախ հարկ է լինում հաղթահարելու նախադեպային տեքստի թարգմանության դժվարությունները:

Նախադեպային դարձվածային միավորները թարգմանելու համար անհրաժեշտ է բացահայտել նախադեպային իրադրությունը, անունը, դեպքը և այլն:

Դարձվածային միավորների թարգմանության ժամանակ առաջին պլան են մղվում «վերևից ներքև», «ներքևից վերև» ռազմավարությունները, երբ ուսանողը փորձում է ըստ վերնագրի կռահել տեքստի իմաստը կամ հակառակը՝ տեքստը մանրամասնորեն վերլուծելով տեքստի ամբողջական թարգմանություն է անում:

Թարգմանության ընթացքում տեքստի վերափոխումը՝ նախադասությունների, դարձվածքների կամ ամբողջական հատվածների վերաձևակերպումը, կարող է լինել արդյունավետ, քանի որ այն օգնում է ավելի հստակ և նպատակային փոխանցել բովանդակությունը թարգմանվող լեզվով:

Իրակության և լակոնար դարձվածային միավորների թարգմանությունը նույնպես պահանջում է գոյություն ունեցող թարգմանության ռազմավարությունների, եղանակների, հնարների վերանայում, վերաիմաստավորում, դրանց ըստ դարձվածային միավորների բովանդակության և գործառույթների ընտրություն:

ЛИТЕРАТУРА

1. *Բարլեզիզյան Ս.* Դարձվածքների և արտահայտությունների ֆրանսերեն-հայերեն բառարան: – Երևան՝ ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ., 2018: – 295 էջ:
2. *Բեղիրյան Պ.* Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բացատրական բառարան: Երևան՝ ԵՊՀ հրատ., 2011: – 1410 էջ:
3. *Նազարյան Ս.Հ.* Լեզվաբանական տերմինների ֆրանսերեն-ռուսերեն-հայերեն ուսումնական բառարան: – Երևան՝ «Ապոլոն», 1993: – 656 էջ:

4. *Алексеева Ю.Ю.* Способы перевода фразеологических единиц с английского на русский язык // Международный научный журнал «Вестник науки», Т. 4, № 4 (25), 2020. – СС. 95–99.
5. *Беспалова Е.А.* Фразеологизмы мифологического происхождения с компонентом – прецедентным именем: особенности строения и употребления (на примере газетных текстов) // Вестник Томского государственного университета. Филология, 2021, № 69. – СС. 29–48.
6. *Гак В.Г.* Теория и практика перевода. Французский язык / В.Г. Гак, Б.Б. Григорьев. – М.: «Интердиалект+», 1997. – 455 с.
7. *Гудков Д.Б.* [и др.]. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология, 1997, № 4. – СС. 106–118.
8. *Золотых Л.Г.* Когнитивно-дискурсивные основы фразеологической семантики. – Астрахань: Астраханский университет, 2007. – 265 с.
9. *Кравцов С.М.* Картина мира в русской и французской фразеологии (на примере концепта «Поведение человека») / С.М. Кравцов. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – 38 с.
10. *Кунин А.В.* О переводе английских фразеологизмов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/transl-book-kunin.shtml (Дата обращения: 01.06.2025г.).
11. *Ларькина А.А., Парфеньева А.С.* Фразеологический эллипсис во французском языке // Вестник Череповского государственного университета. Филологические науки, 2017, № 1. – СС. 118–127.
12. *Моисеева С.А.* Французский национальный характер в зеркале фразеологии / С.А. Моисеева, И.А. Волошкина; БелГУ // Вестник Томского государственного университета, 2009. – № 321. – СС. 22–29.
13. *Солодухо Э.М.* Теория фразеологического сближения (на материале языков славянской, германской и романской групп) / Э.М. Солодухо. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – СС. 80–87.
14. *Les expressions françaises décortiquées, explications sur l'origine, signification, exemples, traductions* [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.expres-sio.fr/> (Date of access: Mar 30, 2025).
15. *Planelles G.* Les 1001 expressions préférées des français. Les Éditions de l'Opportun. 16, rue Dupetit-Thouars. 75003 Paris [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.academia.edu/35507570/LES_1001_EXPRESSIONS_PR%C3%89F%C3%89R%C3%89ES_DES_FRAN%C3%87AIS (Date of access: Mar 30, 2025).

ԴԱՐՁՎԱԾԱՅԻՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

Ա.Դ. Գյուրջինյան
ashkhen.gyurjinyan@gmail.com

*Ֆրանսերենի և ռոմանական բանասիրության ամբիոնի դասախոս,
Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում փորձ է արվում ներկայացնել դարձվածային միավորների թարգմանության ուսուցման առանձնահատկությունները ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացում: Քննության է առնվում դարձվածային միավորների համարժեք, ոչ համարժեք թարգմանության հիմնախնդիրը: Բացահայտվում են նաև մասնակի համարժեքների թարգմանության առանձնահատկությունները: Վեր են հանվում նախադեպային տեքստի թարգմանության դժվարությունները, քանի որ դրանք հիմնականում պարունակում են նախադեպային արտահայտություններ և դարձվածային միավորներ: Նախադեպային արտահայտությունները քննության են առնվում լեզվակիրների բառապաշարի յուրացման տեսանկյունից: Ներկայացվում են առաջնային, երկրորդային դրափոխության տեսակները, որոնք հիմնավորվում են տիպական օրինակներով: Ընդհանուր գծերով ներկայացվում են պատճենման, նկարագրության, մոդուլյացիայի, չթարգմանվող բաղադրիչը բաց թողնելու, մեկ այլ բաղադրիչով փոխարինելու և փոխատուցման, լրացման, միավորման և այլ թարգմանական ռազմավարություններ:

Բանալի բառեր՝ համարժեք թարգմանություն, նախադե-
պալին տեքստ, իրակություն, պատճենում, հարմարե-
ցում, դրափոխություն, լակունա:

SPECIFIC FEATURES OF TEACHING THE TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN A SPECIALIZED FRENCH LANGUAGE COURSE

A. Gyurjinyan

ashkhen.gyurjinyan@gmail.com

*Lecturer at the Department of French and Romance Philology,
Brusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article attempts to present the specific features of teaching the translation of phraseological units in a specialized French language course. The issue of equivalent and non-equivalent translation of phraseological units is examined. The particularities of translating partial equivalents are also revealed. The difficulties of translating precedent texts are highlighted, as they usually contain precedent expressions and phraseological units. Precedent expressions are examined from the perspective of vocabulary acquisition by native speakers. Primary and secondary types of substitution are presented, substantiated with typical examples. In general terms, translation strategies such as calque, description, modulation, omission of an untranslatable component, substitution with another component, compensation, addition, combination, and others are outlined.

Keywords: equivalent translation, precedent text, realia, calque, adaptation, metathesis, lacuna.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 04 июня 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*

МОДАЛЬНОСТЬ УВЕРЕННОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ДЖОРДЖА ОРУЭЛЛА «ANIMAL FARM»

Лусине Степановна Нуридджанян

nurijanyanlusine@yahoo.com

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

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является исследование оценки модальности «уверенности» в романе Джорджа Оруэлла «Animal Farm» и анализ языка, власти и манипуляции в этом произведении. В статье рассматривается, как Оруэлл использует модальность и проявления уверенности для отражения динамики власти, показывая, как использование животными языка формирует их убеждения, устанавливает господство и искажает истину. Модальность в этом романе находит различные способы реализации.

Ключевые слова: модальность уверенности, алетический, эпистемический, деонтический, экзистенциальный.

In linguistics, modality refers to the way speakers express their evaluation of a proposition in relation to other possible propositions. There are various ways to express modality, including modal words, modal verbs (like «can», «must», etc.), and mood – categories that can vary across languages. Modality can be expressed using auxiliary verbs, verbal morphology, or adverbs, depending on the language.

Modal words are typically categorized based on their meaning. For instance, words that express certainty include «certainly», «surely», and «undoubtedly», while words that express doubt include «perhaps», «maybe»,

and «possibly». In English, the modality of confidence is typically conveyed through modal words, expressions, and patterns.

Thus, modality is one of several semantic and grammatical characteristics. It does not correspond to a simple, easily definable semantic category like time or quantity. In linguistics, modality enables speakers to assess a proposition in relation to a range of other propositions.

The meanings conveyed by the modal verbs in English largely correspond to those that should be considered in a typological framework for modality. These modal verbs express a range of meanings that are central to understanding modality across languages.

John Lyons suggests that modality is used by the speaker as a way ‘to express, parenthetically, his opinion or attitude towards the proposition that the sentence expresses or the situation that the proposition describes [3: 452], which appears to be a fairly useful initial definition. Indeed, research has demonstrated that there are quite distinct formal systems, such as the modal verbs in the English language.

It is essential to differentiate between the more central modal meanings – those that lie at the core of modality – and those that are more peripheral or secondary. In any language, a grammatical system can be classified as modal only if it expresses at least some part of the central set of modal meanings, which typically include concepts such as possibility, necessity, and ability. However, one of the most fascinating aspects of investigating modality across languages is that modal systems often express meanings that are not immediately recognized as modal in English but can nonetheless be shown to have a close relationship with the core modal concepts.

These meanings, although not traditionally viewed as central to modality in English, can be linked in various ways to the more fundamental modal notions, such as expressing desires, obligations, or permissions, for example. The relationship between these peripheral meanings and the central modal meanings, though, is not always straight forward or uniform; rather, it varies

in strength and form. This variability makes it challenging to draw clear-cut distinctions and to precisely define the semantic range of modality in its broader sense. As a result, it is difficult to delimit the boundaries of the categories of modality, since the connection between peripheral modal meanings and the central ones is essentially a matter of degree.

There are four main types of modality:

1. «The *alethic* modes or modes of truth
2. The *epistemic* modes or modes of knowing
3. The *deontic* modes or modes of obligation
4. The *existential* modes or modes of existence» [7: 6].

These categories are primarily for logicians, focusing on their formal structure, while linguists aim to study the types of modalities found in language.

Alethic modality has been the main concern of logicians, but it has little place in ordinary language [7: 6]. In linguistics, alethic modality refers to the expression of necessity, possibility, and impossibility in language, reflecting the truth conditions of propositions. It's part of the broader field of modality, which involves how speakers' express attitudes toward the truth of propositions, such as necessity, possibility, permission, obligation, or ability. Alethic modality specifically focuses on the logical or metaphysical status of the proposition in terms of what must be true, what can be true, and what cannot be true.

Alethic necessity is used to indicate that something must be the case, or is required by the facts. In English, it's often expressed using modal verbs like «must» or «have to»: *She wears a ring, so she must be married.*

Alethic possibility is used to suggest that something can be the case, but is not guaranteed. It is often expressed using «can», «could», or «may»: *The weather may get warmer next week.*

Alethic impossibility indicates that something cannot be true or cannot happen. It's often expressed using «cannot» or «must not»: *She cannot be at the party, she's in another city.*

Of all the kinds of modality only **epistemic modality** is generally completely distinct, both syntactically and semantically, from the other kinds [7: 197]. Epistemic was derived from the Greek word *epistēmē* «knowledge». Thus, epistemic modality is related to a speaker's knowledge on the proposition [11: 167]. The degree of certainty regarding the knowledge of a proposition can be categorized into several levels: certain, probable, and possible. Epistemic modality, therefore, can be defined as the use of language to express the speaker's assessment and judgment concerning their confidence in the truth of a proposition.

More specifically, epistemic modality refers to the linguistic representation of an evaluation of the likelihood that a hypothetical situation or some element of it will happen, is happening, or has happened, within a possible world that forms the basis for the evaluation. The meanings of epistemic modality are categorized according to the degree of certainty, which can be classified into certainty, probability, and possibility.

Epistemic certainty:

- conveys the highest degree of confidence based on the speaker's knowledge on the proposition [11: 168]. It is commonly expressed with the modal operators «must» and «will»: *The soup must be cooked. It's been boiling for fifteen minutes.*

- may be carried in such kind of modal adjuncts as such as «certainly», «definitely», «surely», etc.: *The boy will definitely be successful due to his hard work and determination.*

- may be expressed by the lexical verbs as «believe» and «guarantee»: *I believe she has already finished her work.*

Epistemic probability:

- reflects a moderate level of confidence based on the speaker's knowledge of the proposition. The modal operators «should» and «ought to» can indicate epistemic probability: *It's six o'clock, the party ought to have started.*

- is expressed by the modal adverbs «probably», «perhaps», and «maybe»: *Maybe, the weather will get warmer next week.*

- can also be conveyed by the verbs «guess», «think», and «suppose»: *I think her dress will look good on her.*

Epistemic possibility:

- reflects the lowest level of confidence based on the speaker's knowledge of the proposition. It is expressed through modal operators like «can», «could», «may», and «might»: *It may snow this evening.*

- are conveyed by the modal adverbs that include «possibly», «perhaps», and «maybe»: *Perhaps, the exam will be easy to pass.*

- can also be indicated in some lexical verbs, such as «guess», «wonder», «think», and «suppose»: *My mother wondered whether I put on my jacket or not.*

Deontic modality determines whether a proposition expressed by a command is obligatory, advisable, or permissible, based on a normative framework such as law, morality, or convention. It focuses on the meaning of a proposal in terms of both positive and negative aspects, in terms of what should or should not be done.

Deontic necessity:

- represents the strongest level of obligation in a command and can be conveyed through various linguistic features. Deontic necessity can be expressed using modal operators such as «must» and «have to»: *You must finish your sandwich before the teacher enters the class.*

- can be expressed by a clause using adjectives like «compulsory», «obligatory», «necessary», or «urgent», followed by either an infinitive or a

that-clause: *It is compulsory for all employees to attend the training session tomorrow.*

- can also be expressed by a clause using the past participles «required» and «obliged», followed by either an infinitive or a that-clause: *It is required that all participants submit their applications by the deadline.*

- can be expressed through a clause that starts with the impersonal «it», followed by the noun «obligation» or «necessity», and a that-clause: *It is a necessity that students complete their assignments on time.*

Deontic advisability:

- expresses a moderate level of obligation in a command and is conveyed through specific linguistic features. The modal operators that express deontic advisability are «should» and «ought to»: *You should start believing in yourself.*

- can be expressed by a clause using the adjective «advisable», followed by either an infinitive or a that-clause: *It is advisable for singers to drink more water before the concert starts.*

- can also be expressed by a clause using the past participles «supposed», «advised», and «suggested», followed by either an infinitive or a that-clause: *It is suggested that singers drink more water before the concert starts.*

Deontic possibility:

- represents the lowest level of obligation in a command, implying a sense of permission. It can be expressed through various linguistic features. The modal operators that convey deontic permission are «may» and «can»: *You may come to my party with your sister.*

- can be expressed by a clause using the adjective «possible»: *It is possible for the students to enter the exam room with their text books.*

- can also be expressed by a clause using the past participles «allowed» and «permitted»: *The students are allowed to use the internet for their research.*

Existential modality refers to a type of modality in language that expresses the existence, possibility, or necessity of something, typically related to whether something exists or could exist in a certain context. This modality often involves statements about the reality or potential of entities or events in the world.

In grammar, modality typically refers to the way in which a speaker can express attitudes toward the reality or truth of a proposition, including concepts like necessity, possibility, ability, permission, and obligation. Existential modality focuses specifically on the existence or non-existence of something, or the possibility that something exists.

- To express existence the word «exist» is used: *I believe that true love exists.*

- The word «possible» also introduces an existential modality: *It is possible that there is life on other planets.*

- The use of the word «necessary» highlights the modality of existence, too: *It is necessary that there is a book for every student.*

Existential modality often comes into play in logic, philosophy, and discussions about possible worlds, where it's used to describe the conditions under which certain entities or scenarios could or must exist.

Many scholars distinguish between epistemic and non-epistemic modality, with dynamic modality being another valid distinction. Yong-Beom Kim suggests that 'dynamic modal verbs should be able to predicate not only properties of the subject but also properties of the situations denoted by the sentence [12: 714]. This implies that dynamic modality can encompass both the subject and the situation it refers to. However, this modality may not strictly be considered modality, as it relates to the subject's ability, not the speakers.

- **Modality of Confidence in English**

In the English language the meaning of confidence is expressed with modal words, modal phrases and modal constructions:

The construction is: '**be sure / certain + infinitive**' [1: 162].

She is certain to finish the project on time.

The modal word «of course» expresses the speaker's confidence, based on an evident fact. The speaker expects the addressee to have the same confidence, which follows from the general social experience of the communicants:

Of course, I like your gift.

The position of the modal word in a sentence is flexible, though it most commonly appears at the end. A typical structure is a narrative affirmative sentence. Another common usage is in an absolute form as a simple affirmative response to express agreement. However, this usage is not appropriate in conversations between someone junior and someone senior, as it may highlight the questioner's awareness of well-known or obvious information:

Isn't she beautiful? – Yes, of course. She's the most beautiful woman I've ever seen.

In response to an incentive, offer, or invitation, «of course» conveys a sense of enthusiastic agreement:

Mommy, can't we bake a cake? – Of course.

«Certainly» shows a great degree of confidence of the speaker. It is used between communicators of neutral or equal relations. In a sentence, it typically occupies the initial or, more often, the medial position, placed between the subject and the predicate. It can also be used on its own as a confident statement:

Certainly, he knows what he's doing.

«Surely» expresses the speaker's firm confidence in the truthfulness of the statement. This modal word can be placed in any part of the sentence, but more often it is in the beginning.

Surely, everything will work out in the end.

«Undoubtedly», «doubtless», «no doubt» modal words are rarely found. These modal words are typically placed in the middle of declarative sentences, and are more commonly found in formal language, scientific discourse, and in the author's narrative style:

She will undoubtedly succeed in her career, given her dedication and talent.

He will doubtless be remembered for his contributions to the project.

Modal phrases are built according to the following models:

- Personal Pronoun + Linking Verb + Modal Word with the **Meaning of Confidence**: *I am sure that..., I am certain that....*

- *I have no doubt that..., there is no doubt that....*

- Personal Pronoun + Verb: *I bet.*

Modal phrases «I am sure» and «I am certain» are characteristically different. «I am certain» is often used in formal speech and expresses neutral meaning, while «I am sure» is used in equal relations:

I am sure that music heals.

I am quite certain that the weather will be perfect for the ceremony.

«No doubt» expresses distant or neutral relations between communicators and is used mostly in formal speech:

There is no doubt that she is the best candidate for the job.

The most colloquial form is the modal phrase «I bet».

I bet you'll love the new restaurant we're going tonight!

The phrase is commonly used in conversations between people of equal status who share a close social or psychological connection.

- **Modal Adverbs Expressing Confidence in English**

Adverbs of certainty convey the level of confidence or surety someone has about an action or event.

Some of the most common adverbs of certainty include: certainly, definitely, absolutely, confidently, undoubtedly, surely, positively, determinately, unhesitatingly, steadily, firmly, solidly, unquestionably, inevitably, assuredly, evidently, apparently, etc.

These adverbs typically appear before the main verb. However, when the verb is «to be» or when there are auxiliary verbs, the adverb is placed between the auxiliary and the main verb. In some cases, these adverbs can be positioned at the beginning of the sentence:

He is obviously in love with Jennie, I can see it in his eyes.

A widely used pattern in English, particularly in scientific writing, political speeches, formal discussions, and academic contexts, is the structure «Be sure/certain + infinitive».

You must be certain to follow the instructions carefully.

• **Modal Words that Express Confidence in English**

Modal words express the speaker's attitude toward the reality of the action described in the sentence. Essentially, these words convey the speaker's perspective on the truth or likelihood of a proposition. Modal logic, which is often used in the study of modality, suggests that the truth of a proposition is linked to which «possible world» it applies to, meaning the proposition's truth is contingent on different circumstances or possibilities.

Modal words differ from adverbs in two main ways: their meaning and their grammatical role. While adverbs modify verbs, adjectives, or entire clauses, modal words offer additional commentary on the proposition itself, often functioning parenthetically in a sentence.

Will she arrive soon? – Certainly!

Is your friend coming to the party tomorrow? – Maybe.

• **Modal Expressions of Confidence in English**

Modal expressions are made up according to the following pattern:

1. Personal pronoun + auxiliary + modal word expressing certainty
/I'm sure that ... I'm certain that ... I have no doubt /there is no doubt that ...

2. I'm positive that....
3. Personal pronoun + verb / *I bet* ...
4. Personal pronoun + auxiliary + modal word expressing certainty
/I'm sure that ... I'm certain that ... I have no doubt /there is no doubt that ...

• **Idioms with Varying Degrees of Confidence in English**

Walking on air / Feeling extremely happy and confident

Have a spring in one's step / Walking with confidence and energy

Head held high / Feeling proud and confident

Have the world at one's feet / Feeling confident and capable of achieving anything

In high spirits / Feeling happy and confident [13].

Without / beyond a doubt / Absolutely or with absolute certainty; with no doubt whatsoever.

Idioms expressing varying degrees of confidence play a significant role in the English language by conveying subtle distinctions in certainty, assurance, and emotional state. These expressions serve to enhance communication by allowing speakers to articulate levels of confidence, clarity, and conviction. Their usage reflects both linguistic richness and cultural nuance, making them essential for effective and expressive communication in both spoken and written contexts.

Coming to Orwell's novel it should be mentioned that George Orwell's «Animal Farm» is a political allegory and dystopian novella that criticizes the corrupting influence of power. The story unfolds on a farm where the animals revolt against their human owner, hoping to create a society where all animals are equal. However, as time passes, the animals who take charge – particularly Napoleon – gradually become just as oppressive and corrupt as the humans they initially overthrew. The novella highlights how those in power can betray revolutionary ideals and manipulate others for personal gain.

The core themes of «Animal Farm» revolve around the corruption of power, manipulation, and social inequality. As the animals rise to power,

they begin to twist the original goals of the revolution for their benefit, showing how leadership can exploit its position to maintain control. Through propaganda and the distortion of truth, the animals manipulate the other animals into accepting their authority, revealing the dangers of propaganda and the ways in which information can be controlled to serve those in power. Over time, the society the animals built becomes indistinguishable from the one they fought to overthrow, exposing how revolutions can fail when their ideals are betrayed.

The novella also reflects Orwell's critique of the Soviet Union, particularly the rise of Stalinism after the Russian Revolution. The characters in «Animal Farm» are allegorical representations of key figures from this historical period. For example, Napoleon represents Joseph Stalin, while Snowball mirrors Leon Trotsky. Through these characters, Orwell explores the dynamics of political power, the manipulation of the masses, and the betrayal of the working class. The animals' gradual realization of their exploitation is a tragic commentary on how power structures can become entrenched, even in the wake of a revolution that aimed to create equality.

In «Animal Farm», confidence is expressed through modal words, modal expressions, and modal patterns, each differing in the level of certainty they communicate. Modal verbs, such as «may be», «can be», or «would be», express less certainty than adverbs of certainty like «certainly», «definitely», «probably», «undoubtedly», and «surely». Modal patterns, which are more commonly found in formal speech styles, are often used in scientific writing, political addresses, authorial discourse, and formal conversations.

e.g. «I do not know when that Rebellion will come, it might be in a week or in a hundred years, but I know, as surely as I see this straw beneath my feet, that sooner or later justice will be done» [6: 9].

«I do not know» introduces uncertainty, suggesting that the speaker is unsure about when the rebellion will happen. However, it contrasts with the

confident «I know» and «surely», which later express strong belief in justice being done, despite the unknown timing.

e.g. «'Yes, Jones would come back! Surely, comrades,' cried Squealer almost pleadingly, skipping from side to side and whisking his tail, 'surely there is no one among you who wants to see Jones come back? »

*Now if there was one thing that the animals were **completely certain** of, it was that they did not want Jones back» [6: 27].*

Here «yes» and «surely» express confidence by emphasizing certainty. «Yes» is a direct affirmation, showing assurance in the statement. «Surely» suggests that the speaker believes the idea is so obvious that it shouldn't be questioned, adding a layer of strong confidence. Together, these words make the statement sound unquestionable and certain.

In the next paragraph the use of «completely certain» indicates a high degree of epistemic modality. This construction emphasizes that the animals are fully sure, without any doubt or hesitation, about their desire to prevent Jones from returning. The word «completely» suggests that there is no room for ambiguity or uncertainty in their conviction. It reflects an assertive belief, one that the animals hold with firm confidence.

e.g. «One false step, and our enemies would be upon us. Surely, comrades, you do not want Jones back?

*Once again, this argument was unanswerable. **Certainly**, the animals did not want Jones back; if the holding of debates on Sunday mornings was liable to bring him back, then the debates must stop» [6: 41].*

«Surely» expresses confidence by suggesting the idea is obvious and beyond doubt, making the comrades feel they should agree without question.

«Certainly» emphasizes the speaker's belief in the truth of the statement. It conveys that there is no doubt in the speaker's mind about the animals' desire to prevent Jones from returning, suggesting that the conclusion is obvious.

e.g. «*You have heard then, comrades*», he said, «*that we pigs now sleep in the beds of the farmhouse? And why not? You did not suppose, **surely**, that there was ever a ruling against beds? A bed merely means a place to sleep in. ... You would not rob us of our repose, would you, comrades? You would not have us too tired to carry out our duties? **Surely** none of you wishes to see Jones back?*» [6: 49].

The repetition of «Surely» and the rhetorical questions serve to express the speaker's confidence and attempt to manipulate the audience. The word «Surely» reinforces the idea that what is being said is self-evident and unquestionable. The speaker expects the comrades to agree without hesitation, framing any disagreement as unreasonable. The rhetorical questions further pressure the audience to align with the speaker's perspective by implying that opposing their logic would be absurd or harmful.

e.g. «***Surely**, he cried indignantly, whisking his tail and skipping from side to side, **surely** they knew their beloved Leader, Comrade Napoleon, better than that? But the explanation was really very simple*» [6: 85]

The repetition of «Surely» shows the speaker's confidence, suggesting the comrades should already agree. It emphasizes certainty, implying any doubt is unreasonable.

e.g. «*And since it was **certainly** true that nothing of the kind existed in writing, the animals were satisfied that they had been mistaken*» [6: 46].

e.g. «*For the time being, **certainly**, it had been found necessary to make a readjustment of rations (Squealer always spoke of it as a «readjustment», never as a «reduction»), but in comparison with the days of Jones, the improvement was enormous*» [6: 76].

«Certainly» asserts the truth of the statement with strong certainty. It conveys that there is no room for disagreement about the fact that nothing exists in writing, reinforcing the idea that the animals' previous belief was incorrect.

In the second example, «certainly» shows the speaker's confidence that the readjustment of rations is necessary, making the statement sound unquestionable.

*e.g. «And what is more, the words of the song also came back-words, **I am certain**, which were sung by the animals of long ago and have been lost to memory for generations» [6: 11].*

*e.g. «If a window was broken or a drain was blocked up, **someone was certain** to say that Snowball had come in the night and done it, and when the key of the store-shed was lost, **the whole farm was convinced** that Snowball had thrown it down the well» [6: 54].*

The phrase «I am certain» shows strong epistemic modality, meaning the speaker is expressing a high level of confidence. It indicates that the speaker firmly believes the statement to be true, with little or no doubt.

In the second paragraph, this reflects epistemic modality, with «was certain to» indicating a very strong belief or certainty about what would happen. It shows that the response was not just likely but almost guaranteed, highlighting how the farm had become convinced of this narrative. Similarly, «the whole farm was convinced» reinforces this certainty, emphasizing that the belief in Snowball's guilt was widespread and unwavering.

*e.g. «And – I was a long way away, but **I am almost certain** I saw this – he was talking to you and you were allowing him to stroke your nose» [6: 33].*

The use of «almost» suggests that the speaker believes what they saw with a high degree of confidence, but there's a small amount of doubt or possibility that they could be mistaken. It's a way of expressing near certainty while acknowledging a slight room for error or misperception.

*e.g. «If one of them suggested sowing a bigger acreage with barley, **the other was certain** to demand a bigger acreage of oats, and if one of them said that such and such a field was just right for cabbages, the other would declare that it was useless for anything except roots» [6: 34].*

The phrase «was certain to» expresses epistemic modality indicating a high level of confidence in what is going to happen. The use of «was certain to» implies that the response is not just likely or probable, but almost guaranteed. It conveys a sense of certainty about the predictable nature of the other person's reaction.

*e.g. «He was running as only a pig can run, but the dogs were close on his heels. Suddenly he slipped and **it seemed certain** that they had him» [6: 39].*

The phrase «seemed certain» expresses a high level of confidence but with a slight hint of doubt. It suggests that the outcome appears very likely, but the speaker isn't claiming absolute certainty. The use of «seemed» indicates it's more of an impression rather than a definite statement.

*e.g. «“**Are you certain** that this is not something that you have dreamed, comrades? Have you any record of such a resolution? Is it written down anywhere?”» [6: 46].*

The phrase «Are you certain» challenges the listener's confidence, suggesting that there may be doubt or uncertainty about whether the event actually happened. It implies that the speaker is questioning the other's belief in the reality of the event, testing their assurance or asking them to reconsider whether they might be mistaken.

*e.g. «And now, he said finally, he would ask the company to rise to their feet and **make certain** that their glasses were full» [6: 94].*

Here, the phrase «make certain» expresses a desire to ensure something is true or happens. It indicates a strong intention to confirm that the glasses are full, removing any doubt.

*e.g. «From now onwards Animal Farm would engage in trade with the neighbouring farms: not, **of course**, for any commercial purpose, but simply in order to obtain certain materials which were urgently necessary» [6: 45].*

*e.g. «Somehow it seemed as though the farm had grown richer without making the animals themselves any richer-except, **of course**, for the pigs and the dogs» [6: 88].*

*e.g. «He could not **of course** know – for he, Napoleon, was only now for the first time announcing it – that the name «Animal Farm» had been abolished» [6: 95].*

In these examples, «of course» communicates that the speaker is confident in what they are stating, often suggesting that the idea or fact is not in doubt, but is rather assumed to be true or accepted without question. It reflects a high degree of confidence in the assertion, as the speaker believes the audience should already recognize or understand it.

*e.g. «By the time he had finished speaking, there was **no doubt** as to which way the vote would go» [6: 38].*

«No doubt» shows high epistemic modality, meaning strong confidence or certainty about the outcome.

*e.g. «**No question**, now, what had happened to the faces of the pigs» [6: 96].*

In this case, the narrator is observing the situation with complete clarity. There's no longer any ambiguity or uncertainty about the transformation or identity of the pigs.

*e.g. «“No”, said Snowball **firmly**. “We have no means of making sugar on this farm”» [6: 14].*

*e.g. «No one believes more **firmly** than Comrade Napoleon that all animals are equal» [6: 40].*

The adverb «firmly» expresses high epistemic modality – the speaker believes they are right, and they're trying to communicate that certainty to others. In Orwell's *Animal Farm*, this kind of confident tone often masks manipulation, which adds a layer of dramatic irony for the reader.

*e.g. «Unfortunately, the uproar awoke Mr. Jones, who sprang out of bed, **making sure** that there was a fox in the yard» [6: 12].*

*e.g. «Their first act was to gallop in a body right round the boundaries of the farm, as though to **make quite sure** that no human being was hiding*

anywhere upon it; then they raced back to the farm buildings to wipe out the last traces of Jones's hated reign» [6: 17].

«Making sure» implies that Jones is taking deliberate action to confirm a belief. This shows moderate to high epistemic modality – he believes there's a fox and wants to verify it. It's about ensuring truth, reflecting careful confidence.

«Make quite sure» intensifies the sense of deliberate checking or verification. This shows the animals are deeply concerned with being absolutely certain – high epistemic confidence, but through active confirmation.

*e.g. «The sheep were the greatest devotees of the Spontaneous Demonstration, and if anyone complained (as a few animals sometimes did, when no pigs or dogs were near) that they wasted time and meant a lot of standing about in the cold, the sheep **were sure to** silence him with a tremendous bleating of «Four legs good, two legs bad!» But by and large the animals enjoyed these celebrations» [6: 79].*

Here, «were sure to» shows strong prediction or expectation with confidence. It's almost guaranteed the sheep will silence complaints.

*e.g. «It was a source of great satisfaction to him, he said – and, he **was sure**, to all others present – to feel that a long period of mistrust and misunderstanding had now come to an end» [6: 93].*

This is subjective epistemic modality is based on the speaker's judgment, not external proof.

*e.g. «Late one evening in the summer, a sudden rumour ran round the farm that something had happened to Boxer. He had gone out alone to drag a load of stone down to the windmill. And **sure enough**, the rumour was true» [6: 81].*

«Sure enough» is an idiomatic expression of confirmation – meaning «just as expected» or «indeed». It adds a tone of inevitability or fated truth.

*e.g. «He **assured** them that the resolution against engaging in trade and using money had never been passed, or even suggested» [6: 46].*

The use of the verb «assured» shows that the speaker (likely Squealer, given the context) is stating something with total confidence and trying to convince the others of its truth.

*e.g. «At the same time Napoleon **assured** the animals that the stories of an impending attack on Animal Farm were **completely untrue**, and that the tales about Frederick's cruelty to his own animals had been greatly exaggerated» [6: 68].*

Here, «assured» shows that Napoleon is not just telling the animals something – he's asserting it with authority and total confidence. His purpose is to control the animals' beliefs and calm fear about a possible threat.

«Completely untrue» means not just «untrue», but absolutely, 100% false. «Completely» is an adverbial intensifier which boosts the confidence level of the statement. Orwell uses this to highlight how leaders use language to present absolute truths, even when they're lies.

Thereupon, «Animal Farm» uses modal expressions to show how language can manipulate truth and assert control. Orwell uses modal verbs, adverbs, and idiomatic phrases to convey varying levels of confidence, with characters like Squealer and Napoleon using terms like «surely» and «certainly» to reinforce authority and suppress dissent, the use of which highlight Orwell's critique of how those in power exploit language to distort reality and shape belief, making the novella a study of how epistemic modality can be used to control others.

Hence, «Animal Farm» shows how language, specifically modality, becomes a mechanism for the manipulation of truth and power, reinforcing Orwell's commentary on the dangers of authoritarianism and the fragility of revolutionary ideals. The novel not only critiques political systems but also explores the deep psychological impact of linguistic manipulation. «Animal Farm» warns about how language can influence personal convictions and the framework of society.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Almurzaeva P.Kh.* Modality means in the modern English language / P.Kh. Almurzaeva, L.F. Habaleva // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, Groznyi, Jun 14–15, 2019. – Vol. 76. – Groznyi: Future Academy, 2019. – PP. 94–99. – DOI: [10.15405/epsbs.2019.12.04.14](https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.04.14). – EDN: EUBKOA.
2. *Lyons J.* Semantics: Vol. 2. – New York: Cambridge University Press, 1977. – 896 p.
3. *Martirosyan A.* Types of Modality and Its Inconsistencies // Banber of the International University of Eurasia, 2022. – Vol. 2, Issue 2. – PP. 99–112.
4. *Nizhnik L., Galaidin A.* Modal Verbs to Express Confidence / Uncertainty. Scientific Journal of Polonia University, 2020, Vol. 40, № 3. – Czestochowa, 2020. – PP. 49–59.
5. *Orwell G.* Animal Farm (A Fairy Story). Martin Publishing House, 2023. – 96 p.
6. *Palmer F.R.* Modality and the English Modals. Taylor & Francis, 1979. – 196 p.
7. *Perkins M.* Modal Expressions in English. Frances Pinter (Publishers), 1983. – 186 p.
8. *Portner P.* Modality. Georgetown University, 2008. – 284 p.
9. *Rescher N.* Topics in Philosophical Logic. Springer Science, Business Media Dordrecht, 1968. – 346 p.
10. *Suhadi J.* Epistemic Modality and Deontic Modality: Two Sides of a Coin. Department of English Literature, Faculty of Literature Islamic University of North Sumatra, 2011. Julisa, Vol. 11, № 2, Oct 2011. – PP. 156–179.
11. *Yong-Beom K.* Modal Categories and Dynamic Modality in English. Korean Journal of English Language and Linguistics, 2017, Vol. 17, Issue 4. – PP. 701–727.
12. *Беляева Е.И.* Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках / Е.И. Беляева. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 180 с.
13. *Downs J.* 28 Idioms for Confidence [Electronic resource]. – Mode of access: <https://idiominsider.com/idioms-for-confidence/> (Date of access: Sep 19, 2025).
14. The Free Dictionary by Farlex [Electronic resource]. – Mode of access: <https://idioms.thefreedictionary.com/> (Date of access: Sep 19, 2025).
15. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/topics/chance-and-possibility/certainty/> (Date of access: Sep 19, 2025).

ՀԱՍՏԱՏԱԿԱՄՈՒԹՅԱՆ ԵՂԱՆԱԿԱՎՈՐՈՒՄԸ ՋՈՐՋ ՕՐՈՒԵԼԻ «ANIMAL FARM» ՎԵՊՈՒՄ

Լ.Ս. Նուրիջանյան
nurijanyanlusine@yahoo.com

*Անգլերենի ամբիոնի ավագ դասախոս,
Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել հաստատակամության եղանակավորումը Ջորջ Օրուելի «Animal Farm» վեպում, վերլուծել դրա լեզուն, իշխանության և շահագործման առկայացումները: Այն ուսումնասիրում է, թե ինչպես է Օրուելը օգտագործում հաստատակամության եղանակավորումը իշխանության դինամիկան արտացոլելու համար, ցույց տալիս, թե ինչպես է կենդանիների կողմից լեզվի օգտագործումը ձևավորում նրանց համոզմունքները, հաստատում գերիշխանություն և աղավաղում ճշմարտությունը: Վեպում հաստատակամությունը գտնում է դրսևորման տարբեր եղանակներ:

Բանալի բառեր՝ հաստատակամության եղանակավորումը, ճշմարտային, իմացաբանական, պարտադրական, գոյաբանական:

MODALITY OF CONFIDENCE IN GEORGE ORWELL'S «ANIMAL FARM»

L. Nurijanyan
nurijanyanlusine@yahoo.com

*Senior Lecturer at the Department of English,
Brusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article aims to study the evaluation of modality of confidence in George Orwell's «Animal Farm» and analyzes language, power, and manipulation in the novella. It explores how Orwell uses modality and expressions of confidence to reflect power dynamics, showing how the animals' use of language shapes their beliefs, establishes dominance, and distorts the truth. Modality in this novel finds various ways of realization.

Keywords: modality of confidence, alethic, epistemic, deontic, existential.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 22 сентября 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ И ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Наира Вазгеновна Погосян

nairapoghosyan@yahoo.com

К.п.н., доцент,

*Доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В настоящей статье рассматриваются дидактические возможности, предоставляемые рядом онлайн-платформ и инструментов, применяемых в процессе преподавания материалов профессионального английского языка, с учетом их использования по синхронным и асинхронным периодам обучения. В рамках данного исследования более подробно рассматриваются также особенности использования таких онлайн-платформ, как Microsoft Teams, Google Classroom, Webex, Sutori и Zoom, и инструментов, как Kahoot, Deck.toys, Kapwing, Edpuzzle, Explain Everything Whiteboard, Quizizz, Quizlet, Genially и Super Teacher Tools. Смешанное обучение профессиональному английскому языку с использованием вышеупомянутых платформ и инструментов способствует развитию самостоятельности и мотивации учащихся, поскольку последние становятся активными участниками учебного процесса, а преподаватель – их подспорьем, вдохновителем и консультантом.

Ключевые слова: платформа, инструмент, синхронный, асинхронный, взаимодействие, мотивация обучения.

Ներածություն

Ավանդական ուսուցման կողքին համաժամանակյա և տարածամանակյա առցանց ուսուցման և ուսումնառության զարգացումը ժամանակի ընթացքում հանգեցրել է նրան, որ դասավանդողը գիտելիք փոխանցողից վերածվել է ուղղորդողի՝ անկախ ուսուցման գործընթացի իրականացման եղանակից: Տարածամանակյա ուսուցման մասսայականացման հետ մեկտեղ առաջ եկան առցանց ուսուցման հարթակներ և գործիքներ, որոնք բազմազան են ընձեռած հնարավորությունների տեսանկյունից: Ընդ որում՝ այս հարթակներն ու գործիքները կիրառելի են ոչ միայն առկա, այլև հեռավար և համակցված ուսուցման համատեքստում:

Հարթակն այն միջավայրն է, որը հնարավորություն է տալիս նախապատրաստել, կազմակերպել և իրականացնել դասեր կամ դասընթացներ, որոնք պատրաստված են դասավանդողի կողմից սպասարկու գործիքների կիրառման միջոցով: Այսինքն՝ այս դեպքում «հարթակ»-ը գերակա է «գործիք»-ի նկատմամբ, քանի որ վերջինիս իրացման տիրույթն է: Մեկ այլ խումբ են կազմում անցանց գործիքները, որոնք առցանց հարթակների միջավայրում իրացվելու հնարավորություն ունեն: Հարկ է նշել, որ որոշ դեպքերում երկու հասկացությունները նույնանում են, երբ միևնույն առցանց միջոցը հանդես է գալիս և՛ որպես հարթակ, այսինքն՝ միջավայր լեզվի ուսուցման համար, և՛ որպես գործիք, այսինքն՝ լեզվի ուսուցման համար նյութերի ստեղծման միջոց [2: 75]:

Մասնագիտական անգլերենի դասավանդման գործընթացի արդյունավետությունն ապահովելու համար առցանց ուսուցման հարթակներ և գործիքներ ընտրելիս պետք է հաշվի առնել հետևյալ գործոնները.

Սովորողների մասնագիտական կարիքները.

- ոլորտային համապատասխանությունը. գործիքներն ու հարթակներն իրենց հնարավորություններով պետք է

համապատասխանեն տվյալ ոլորտին, օրինակ՝ բժշկություն, իրավաբանություն, SS և այլն,

- լեզվական կարիքները. արդյո՞ք հարթակը կամ գործիքն օգնում են յուրացնել տվյալ ոլորտի մասնագիտական լեզվանյութը կամ զարգացնել սովորողների հաղորդակցական հմտությունները, օրինակ՝ գրավոր հաղորդակցություն, բանավոր զեկուցումներ և այլն:

Տեխնիկական մատչելիությունը.

- հարթակի հասանելիությունը. արդյո՞ք այն հասանելի է բոլոր ուսանողներին հեռախոսով, համակարգչով, համացանցի արագությամբ և այլն,
- օգտագործման հնարավորությունը. պարզ ինտերֆեյս, ինտուիտիվ նավիգացիա և այլն:

Փոխներգործության մակարդակը. գործիքները պետք է խթանեն սովորողների ակտիվ մասնակցությունը՝ վիրտուալ քննարկումներ, վարժություններ, խաղային տարրեր, զույգերով/խմբային աշխատանքներ:

Վերահսկողությունն ու հետադարձ կապը. դասավանդողը պետք է կարողանա հետևել առաջադրանքների կատարմանը՝ ապահովելով անհատական հետադարձ կապ:

Անվտանգությունը և տվյալների պաշտպանությունը. Հարթակները պետք է ապահովեն ուսանողների տվյալների անվտանգությունը՝ խուսափելով անձնական տվյալների արտահոսքից:

Լեզվամշակութային համապատասխանությունը. օգտագործվող նյութերը պետք է համապատասխանեն ուսանողների մշակութային միջավայրին և լեզվամտածողությանը [1: 85]:

Ստորև ներկայացվում են մի շարք առցանց հարթակների ընձեռած դիդակտիկ հնարավորությունները՝ նկատի ունենալով վերոնշյալ գործոնները: Հարթակները ներկայացվում են խմբերով, ըստ՝ համաժամանակյա և տարաժամանակյա ուսուցման եղանակի:

Համաժամանակյա ուսուցման հարթակներ. Առանձնացվել են այն հարթակները, որտեղ դասախոս – ուսանող կապը տեղի է ունենում

իրական ժամանակում, այսինքն՝ առանձնացված է որոշակի ժամանակամիջոց առցանց հանդիպման համար, և լեզվանյութի ուսուցումը կատարվում է դասախոսի կողմից այդ ժամանակամիջոցի ընթացքում: Վերոնշյալի շրջանակներում մեր կողմից ընտրվել են հետևյալ առցանց հարթակները՝ **Zoom, Microsoft Teams, Webex, Google Classroom, Slack**: Նշված հարթակներով առցանց ուսուցումն ավելի է նմանվում փոխներգործուն կրթական միջավայրի, որտեղ գիտելիքը կարող է կառուցվել մասնագիտական հետաքրքրությունների համատեքստում առաջադրանքների կատարման շնորհիվ [4]:

Մասնագիտական անգլերեն դասընթացի համար մեր կողմից ընտրված համաժամանակյա ուսուցման առցանց հարթակները հնարավորություն են տալիս անցկացնել առցանց դասեր տեսազանգի միջոցով: Ընդհանուր հնարավորությունների համատեքստում կարելի է դիտարկել մասնակիցների թիվը, միացման կառավարումը, հանդիպումների տեսագրումը: Այս միջոցով կարելի է սովորողների հետ ժամանակ առ ժամանակ իրականացնել համաժամանակյա դասեր, ամփոփել ուղարկված նյութը, տեսադասի թեման, պատասխանել հարցերին կամ կատարել գործնական աշխատանքներ:

Լեզվանյութը ներկայացնելիս կարելի է կիսել էկրանը մասնակիցների հետ՝ կիրառելով մի շարք դիդակտիկ հնարավորություններ, այդ թվում՝ գրատախտակ դասախոսի կամ ուսանողների կողմից նշումներ կատարելու համար: Կարելի է կիսել էկրանը ցուցադրելով ուսուցանվող լեզվանյութի վերաբերյալ այլ տեսաշարեր, ինչպիսիք են տեսահոլովակները, սահիկաշարերը, նկարները: Կարելի է օգտագործել նաև անմիջական արձագանքի գործիքները, որոնց միջոցով մասնակիցները կարող են անմիջապես արձագանքել, ինչն օգնում է վերջիններիս կենտրոնացած մնալ և արձագանքել հրահանգներին: Որոշ ծրագրեր հնարավորություն են տալիս նաև ուսանողներին բաժանել խմբերի նույն դաս-հանդիպման ընթացքում՝ գործնական աշխատանքի կազմակերպման համար:

Ուսումնասիրելով վերոնշյալը՝ առանձնացվել է մի քանի հարթակ, որոնք ամենաճկունն են հնարավորությունների ընձեռման տեսանկյունից:

Microsoft Teams հարթակը թույլ է տալիս ստեղծել տարբեր թեմատիկ տարածքներ (Channels), դասերը, քննարկումները, Ֆայլերը կամ նախագծերն առանձին դիտարկելու համար: Այն կարելի է օգտագործել նույն լսարանի համար՝ առանձնացնելով դասի ընթացքը հանձնարարություններից կամ նախագծերից: Հարթակում հնարավոր է կազմակերպել տեսադասեր, որոնց ընթացքում կարելի է դիդակտիկ նյութեր կիրառել տեսահոլովակների, սահիկաշարերի, նկարների, ձայնագրությունների, գրատախտակին բացատրությունների տեսքով: Հարթակին կարելի է կցել նաև այլ գործիքներ, օրինակ՝ Kahoot!, Quizziz կամ այլ առցանց գործիքների միջոցով ստեղծված վարժություններ և առաջադրանքներ, ինչպես նաև կատարել գրառումներ և ստեղծել հստակ դասերի հաջորդականություն:

Ներկայացված հարթակի նման են գործում նաև Google Classroom, Webex Teams և Slack հարթակները: Վերջիններիս ընձեռած դիդակտիկ հնարավորությունները գրեթե նույնն են, ինչ Microsoft Teams հարթակին: Եթե Microsoft Teams-ը չունի ներդիր գրատախտակ, ապա Webex-ը և Slack-ը նաև այդ հնարավորությունն են ընձեռում: Այս երեք հարթակները լսարանի կամ խմբերի համար նյութերի փոխանակման, առաջադրանքների հանձնարարման և հանձնման, քննարկումների և գրառումների ընդհանուր միջավայր են, ուստի դիդակտիկ նյութեր կարելի է պատրաստել արտաքին դաշտում և համակարգել նշված միջավայրերում [3: 105]:

Տարածամասնակյա ուսուցման հարթակներ. Այստեղ ներառված են այն հարթակները, որոնք հնարավորություն են տալիս առարկայական ծրագրով նախատեսված բովանդակությունը ուղղորդումներով սովորողներին տրամադրել դասախոսի կողմից մշակված նյութի, տեսադասերի և վարժությունների տեսքով: Այս դեպքում դասավանդողի կողմից կարող են սահմանվել վերջնաժամկետներ՝ սովորողներին ժամանակային առումով ուղղորդելու համար:

Հաջորդիվ դիտարկվում են տարածամանակյա ուսուցման համար առանձնացված որոշ հարթակների ընձեռած դիդակտիկ հնարավորությունները: Պարզ է, որ համաժամանակյա ուսուցման հարթակների կիրառման դեպքում դասի պլանը մշակվում է դասավանդողի կողմից, սակայն պատկերն այլ է տարածամանակյա ուսուցման հարթակների դեպքում: Որոշ հարթակներ թույլ են տալիս նաև արդեն իրենց բազայում առկա մշակված դասերի գործածություն [5]: Այս խմբում ուսումնասիրվել են **Kahoot!, Quizlet, Deck.Toys, EdPuzzle, Quizizz** հարթակները:

Թվարկված հարթակները հնարավորություն են տալիս կազմել դաս կամ դասընթաց, որը կարող է ներառել տեսահոլովակ, ձայնագրություն, յուրաքանչյուր տեսակի վեբ հղում, ֆայլ, սահիկաշար: Ուսուցանվող մասնագիտական լեզվանյութի վերաբերյալ կարելի է ավելացնել հարցեր, իրականացնել ընկալման ստուգում, կատարել մեկնաբանություններ՝ դասախոս – ուսանող, ուսանող – ուսանող, ուսանող – դասախոս փոխներգործությամբ: Լայն հնարավորություններ են ընձեռում նախագծահեն ուսումնառության և սովորողների առաջնորդության համար նախատեսված բաժինները, որտեղ ուսանողը դիդակտիկ նյութի և՛ ստեղծողն է, և՛ հասցեատերը:

Այսպիսով՝ ներկայացված հարթակները, մի շարք տարբերություններից բացի, ունեն նաև ընդհանրություններ: Օրինակ՝ հինգ հարթակներն էլ դասի շրջանակում տալիս են առաջադրանք ստեղծելու, ինչպես նաև գնահատման հնարավորություն: Այդուհանդերձ, առաջադրանքները տարբեր են: Օրինակ՝ Edpuzzle հարթակն աշխատում է հոլովակների հետ և առաջադրանքները կազմում է հենց հոլովակի ներսում՝ թույլ տալով նաև տեսնել, թե սովորողները հոլովակի որ հատվածն են դիտել:

Թե՛ սովորողի և թե՛ դասավանդողի համար բացառիկ հնարավորություններ է առաջադրում Deck.Toys հարթակը: Այստեղ դասավանդողը հնարավորություն ունի տարբերակված մոտեցման համատեքստում պատրաստել դասընթաց՝ կցելով արդեն պատրաստի նյութեր

կամ ստեղծելով դրանք կայքի միջոցով: Դասընթացի յուրահատկությունը նրանում է, որ յուրաքանչյուր սովորող ինքն է ընտրում դասընթացի իր ճանապարհը: Այդպիսով՝ յուրաքանչյուր սովորողին հասանելի է դառնում նախօրոք կազմված դասընթացի անհատական տարբերակ: Ուսուցիչը հնարավորություն ունի տեսնել սովորողների ուսումնառության ընթացքը և հետազոտել:

Նմանատիպ դիդակտիկ հնարավորությունների կազմով է ներկայանում Kahoot! հարթակը: Այն նույնպես, սահիկաշարերի միջոցով դասընթաց նախագծելու հնարավորություն տալուց բացի, թույլ է տալիս առանձին ստեղծարար դասեր պլանավորել վիրտուալ դասարանում:

Ուսումնասիրելով անգլերեն լեզվանյութի ուսուցման առցանց գործիքները և կիրառելով դրանք ուսումնական գործընթացում՝ կարող ենք նշել, որ գոյություն ունեն գործիքների կիրառության մի շարք առանձնահատկություններ, որոնք պետք է հաշվի առնվեն վերջիններս ընտրելիս և կիրառելիս: Տվյալ պարագայում, մասնավորապես, հարկ է հաշվի առնել, թե որքանով են դրանք համապատասխանում դասի կամ դասընթացի դիդակտիկական նպատակներին: Ստորև ներկայացվում են առցանց գործիքների կիրառման հնարավորությունները մասնագիտական անգլերենի դասընթացում.

- սահիկաշարի պատրաստում,
- տեսահոլովակի ստեղծում,
- փոխներգործուն առաջադրանքների, վարժությունների և խաղերի ստեղծում,
- ընդհանուր դասընթացի մշակում:

Նախ անդրադառնանք սահիկաշարի ստեղծման համար նախատեսված **Kahoot!, Sutori, Genially, Bunccee** գործիքների կիրառմանը:

Kahoot!-ում պատրաստված սահիկաշարերը մի քանի գործառույթ են կատարում՝ տեղեկույթի հաղորդում, փոխազդում, ներգրավում: Տեղեկույթի հաղորդման համար կարելի է ստեղծել անսահմանափակ թվով սահիկներ կամ ներմուծել սահիկներ արդեն իսկ առկա

սահիկաշարից: Սովորողների ուշադրությունը պահելու համար խորհուրդ է տրվում ամեն երկու-երեք տեղեկատվական սահիկից հետո ավելացնել որևէ այլ սահիկ հաջորդ երկու բաժիններից:

Փոխներգործուն սահիկներն օգտագործվում են լսարանի հետ կապն ապահովելու համար: Սա կարող է արվել դասի սկզբում, օրինակ՝ ստուգելու թեմայից տեղեկացվածության աստիճանը, դասի ընթացքում կամ վերջում՝ վիկտորինա, հարցում կամ «բառերի ամպ» հարցեր (word cloud questions) ստեղծելու համար:

Վերջին գործառույթը ներգրավումն է, որի շրջանակում կարելի է դասի կարևորագույն կետերի վերաբերյալ հարցեր տեղադրել սահիկաշարում: Ներգրավման վարժություն-սահիկները տեղադրվում են դասի վերջում 3–5 վիկտորինա-հարցերի տեսքով: Խորհուրդ է տրվում այս սահիկների առկայության մասին սովորողներին հաղորդել նախօրոք: Այն թույլ է տալիս սովորողների ուշադրությունը կենտրոնացնել դասի հիմնական նյութի վրա:

Սահիկաշարի ստեղծման այլ առանձնահատկություններ ենք հանդիպում Sutori հարթակում: Այստեղ կարելի է ստեղծել սահիկաշարեր, օգտվել արդեն պատրաստի բազայից կամ սովորողներին հանձնարարել ստեղծել իրենցը: Հարթակը հնարավորություն է տալիս սահիկաշարին կցել յուրաքանչյուր նյութ համացանցից, տեսաձայնագրություն, աուդիոնյութ կամ նկար: Հնարավոր է նաև իրականացնել ձևավորող գնահատում ներդրված վիկտորինաների միջոցով: Դասավանդողը կարող է նաև սովորողներին հանձնարարել ստեղծել սահիկաշարեր (օրինակ՝ խմբերով աշխատելիս, նախագիծ ներկայացնելիս և այլն), ինչպես նաև՝ փոխադարձ գնահատման համատեքստում զարգացնել խմբի կամ զույգի անդամին հետադարձ կապ տալու կարողությունները՝ մեկնաբանելով միմյանց աշխատանքները:

Genially հարթակը հնարավորություն է տալիս ստեղծել տարբեր նյութեր՝ ինքնակենսագրական, հաշվետվողական նյութեր, խաղեր, ինչպես նաև սահիկաշարեր և տեսասահիկաշարեր: Սահիկաշարերի ա-

ռանձնահատկությունը հարթակում այն է, որ կան հարյուրավոր ձևանմուշներ և հազարավոր ռեսուրսներ, որտեղից ուսուցիչները կարող են օգտվել նյութ պատրաստելիս:

Նույն կերպ է աշխատում նաև Buncsee հարթակը, որտեղ սահիկաշարերը կարելի է ստեղծել՝ հիմնվելով հազարավոր ձևանմուշների վրա: Այստեղ կան հուշումներ, որոնց միջոցով դասը հետաքրքիր կլինի բոլոր սովորողների համար, քանի որ նյութը ներկայացվում է գրավոր, վիզուալ և աուդիո տեսքով: Ընդ որում՝ աուդիո ձայնագրությունը կատարվում է նույն հարթակում: Հնարավորություն կա բացել օգտահաշիվ ողջ խմբի, կուրսի կամ համալսարանի համար, որտեղ ադմինիստրատորը կարող է հետևել ընդհանուր գործունեությանը, իսկ դասավանդողները կարող են հետևել սովորողների առաջընթացին: Այս գործիքի շնորհիվ կարելի է կազմակերպել սահիկաշարի անհատական պատրաստում և ներկայացում՝ հաշվի առնելով սովորողների անհատական մասնագիտական հետաքրքրություններն ու լեզվական կարիքները [6: 23]:

Տեսաձայնագրության միջոցով դասեր պատրաստելու համար առաձնացվել են **EdPuzzle, Kapwing, Genially, Explain Everything Whiteboard** հարթակները՝ համապատասխան գործիքներով:

EdPuzzle հարթակը հնարավորություն է տալիս ձայնագրել սեփական հոլովակը կամ օգտվել պատրաստի հոլովակներից այնպիսի հարթակներում, ինչպիսիք են **YouTube, Khan Academy, Crash Course** և այլն: Հարթակի առանձնահատկությունն այն է, որ հնարավորություն կա յուրաքանչյուր հոլովակ վերափոխել դասի՝ զուգակցելով այն փոխներգործուն վարժություններով: Օրինակ՝ կարելի է հոլովակի անհրաժեշտ հատվածում ներմուծել հարցեր, որոնց պատասխանելուց հետո միայն սովորողները կկարողանան առաջ անցնել: Հնարավորություն կա հետ գնալ և նորից նայել հատվածները պատասխանելու համար: Հնարավոր է հատվածի ավարտին դնել ընտրովի պատասխան, կարճ պատասխանով հարց կամ ուղղակի նշում: Իսկ դասավանդողը հնա-

րավորություն կունենա հետևել աշակերտների առաջընթացին, պարզել, թե որ հատվածը քանի անգամ է դիտվել՝ հետագայում վերլուծություններ կատարելու համար:

Դիտարկվող հաջորդ հարթակը՝ Karwing-ը, հնարավորություն է տալիս հոլովակների հետ աշխատել ամենատարբեր անկյուններից: Կարելի է հոլովակներին ավելացնել ենթագրեր կամ որևէ տեքստ, կտրել հոլովակը կամ աուդիոձայնագրությունը, ավելացնել ձայնագրություն որևէ հոլովակի կամ ֆոտոշարքի, կարելի է փոխել հոլովակի արագությունը: Օրինակ՝ մասնագիտական լեզվանյութի արդյունավետ յուրացման և ամրապնդման նպատակով ուսուցիչը կարող է դանդաղեցնել արագ խոսքը սկսնակ սովորողների համար կամ այլ նպատակահարմարության դեպքում:

Այլ է Genially հարթակի առանձնահատկությունը: Այս հարթակում տարբերակ ունենք ստեղծել հոլովակներ սահիկաշարերից: Այն հնարավորություն է տալիս սովորողներին ներկայացնել վիզուալ բովանդակությունը ձայնային բացատրության հետ զուգահեռ:

Երբ խոսքը վերաբերում է վիզուալ բովանդակությանը, որը հեշտ կարելի է տեղափոխել և տեղավորել գրատախտակի վրա, կարելի է օգտվել Explain Everything Whiteboard-ի գործիքներից: Այստեղ հնարավորություն կա «գրատախտակին» տեղադրել նկարներ, հոլովակներ, տեքստեր, այլ տեսակի ֆայլեր, որոնք այնուհետև կարելի է տեղաշարժել, համակցել, համադրել և բացատրել կատարվող գործընթացը՝ ձայնագրելով խոսքը: Այս ամենի միացումից ստացվում է անիմացիոն տեսահոլովակ:

Փոխներգործուն վարժությունների կամ խաղերի համար կարելի է կիրառել հետևյալ հարթակները՝ **Kahoot!, Quizziz, SuperTeacherTools, Quizlet**: Այս հարթակները խորհուրդ է տրվում օգտագործել ընկալման ստուգումներ կամ ամփոփումներ իրականացնելու համար: Դրանց օգնությամբ կարելի է կազմել մի քանի պատասխանով, ճիշտ է – սխալ է, մեկ պատասխանով կամ կարճ պատասխան ենթադրող հարցեր: Kahoot! և Quizziz հարթակների առավելությունն այն է, որ դրանք հնարավորություն են տալիս արդյունքներն ամփոփել՝ ըստ անհատական

պատասխանների, ինչը մրցակցային միջավայր է ստեղծում և խթանում սովորողների ներգրավվածությունը:

SuperTeacherTools հարթակը մի քանի հայտնի խաղեր ստեղծելու հնարավորություն է տալիս, որոնցից է «Ո՞վ է ուզում դառնալ միլիոնատեր» խաղը: Հարթակը հարմար է գործածել նաև պատահական ընտրության համար՝ օրինակ, հարցումների դեպքում:

Այսպիսով՝ առցանց գործիքների կիրառմամբ մշակվել և կիրառվել են մասնագիտական անգլերենի բառապաշարային և քերականական նյութի ուսուցման, ինչպես նաև հաղորդակցական (ընկալողական և արտադրողական) կարողությունների զարգացմանն ուղղված վարժություններ մասնագիտական լսարանի համար: Նշված վարժությունները ստեղծվել են Quizlet, Quizizz, Kahoot, Genially և EdPuzzle գործիքների միջոցով և ներառում են առաջադրանքներ բառապաշարային լեզվանյութի ուսուցման համար, ինչպիսիք են «համապատասխանեցնել բառը նշանակությանը» և «գտնել ունկնդրած բառը»: Քերականական լեզվանյութի ուսուցման համար ընտրվել են «ճի՞շտ, թե՞ սխալ» և «վիկտորինա-հարց» առաջադրանքները: Ունկնդրական և բանավոր խոսքային կարողությունների զարգացման համար դիտարկվել «բազմակի ընտրության հնարավորությամբ» և «բաց պատասխանով» հարցերը, ինչպես նաև «խմբային քննարկման» ծավալումը: Իսկ ընթերցանական և գրավոր խոսքային կարողությունների զարգացման համար ընտրվել են «պարբերության վերնագրում» և «ազատ շարադրանք» առաջադրանքները:

Ընդհանրացնելով վերոնշյալը՝ կարող ենք եզրահանգել, որ ուսուցման համաժամանակյա և տարաժամանակյա հարթակների հնարավորությունները որոշ առումներով կրկնվում են, իսկ ավելի հաճախ հարթակները միմյանց լրացնում են հնարավորությունների փոխգործածության միջոցով: Պարզ դարձան նաև որոշ առանձնահատկություններ, որոնք բնորոշ են և կարող են կիրառվել միայն նշված հարթակի շրջանակում: Հարկ է փաստել նաև, որ առցանց գործիքների ընձեռած հնարավորությունները ևս միասեռ չեն և կարող են խոսքային կարողությունների զարգացման մի փուլում լինել արդյունավետ, մյուսում՝

ոչ: Առցանց գործիքների այս առանձնահատկությունը հարկ է հաշվի առնել դրանց կիրառումից առաջ՝ հաջորդող դասի կամ դասերի նպատակները, խնդիրներն ու վերջնարդյունքերը սահմանելիս:

ЛИТЕРАТУРА

1. *Gavin D. & Nicky H.* How to Teach English with Technology. – Pearson, Longman, 2008. – 194 p.
2. *Harman K. & Koohang A.* Discussion Board: A Learning Object. Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning, 2005, Vol. 1, Issue 1. – PP. 67–77.
3. *Mabrito M.* A Study of Synchronous versus Asynchronous Collaboration in an Online Business Writing Class. The American Journal of Distance Education, 2006, Vol. 20, Issue 2. – PP. 93–107.
4. University of Michigan [Electronic resource]. – Mode of access: <https://online-teaching.umich.edu/articles/synchronous-tools-and-how-to-use-them/> (Date of access: Nov 10, 2024).
5. University of Miami [Electronic resource]. – Mode of access: <https://academic-technologies.it.miami.edu/explore-technologies/technology-summaries/asynchronous-communication-tools/index.html> (Date of access: Aug 05, 2025).
6. *Watts L.* Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A Review of the Literature. Quarterly Review of Distance Education, 2016, Vol. 17, Issue 1. – PP. 23–32.

ԱՌՑԱՆՑ ՀԱՐԹԱԿՆԵՐԻ ԵՎ ԳՈՐԾԻՔՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ
ԳՈՐԾՆԹԱՅՈՒՄ

Ն.Վ. Պողոսյան
nairapoghosyan@yahoo.com

Մ.գ.թ., դրցենտ,
Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դրցենտ,

*Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում քննության են առնվում մասնագիտական անգլերեն լեզվանյութի ուսուցման գործընթացում կիրառելի մի շարք առցանց հարթակների և գործիքների ընձեռած դիդակտիկ հնարավորությունները՝ հաշվի առնելով դրանց կիրառումն ըստ համաժամանակյա և տարածամանակյա ժամանակամիջոցի: Ապա ավելի մանրամասն անդրադարձ է արվում նաև այդ հարթակների և գործիքների կիրառման առանձնահատկություններին: Առցանց հարթակներից դիտարկվում են Microsoft Teams, Google Classroom, Webex, Sutori և Zoom-ը, իսկ գործիքներից՝ Kahoot!, Deck.toys, Kapwing, Edpuzzle, Explain Everything Whiteboard, Quizizz, Quizlet, Genially և Super Teacher Tools-ը: Վերոնշյալ հարթակների և գործիքների ներգրավմամբ մասնագիտական անգլերենի համակցված ուսուցումը խթանում է սովորողների ինքնուրույն ուսումնառության կարողությունները և մոտիվացիան, քանի որ սովորողը դառնում է ուսումնական գործընթացի ակտիվ մասնակիցը, իսկ ուսուցիչը՝ օժանդակող, խրախուսող և խորհրդատու:

Բանալի բառեր՝ հարթակ, գործիք, համաժամանակյա, տարածամանակյա, փոխներգործություն, ուսումնառության մոտիվացիա:

USE OF ONLINE PLATFORMS AND TOOLS WITHIN ESP INSTRUCTION

N. Poghosyan

nairapoghosyan@yahoo.com

*PhD, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Languages,
Brusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

This article highlights the didactic opportunities provided by a number of online platforms and tools applicable in the process of teaching ESP (English for Specific Purposes) materials, considering their use within synchronous and asynchronous time period. Furthermore, a comprehensive analysis is made of the specifics of the use of these platforms and tools within ESP instruction. Online platforms include Microsoft Teams, Google Classroom, Webex, Sutori, and Zoom, and tools include Kahoot!, Deck.toys, Kapwing, Edpuzzle, Explain Everything Whiteboard, Quizizz, Quizlet, Genially, and Super Teacher Tools. Blended learning / teaching of ESP with the integration of these platforms and tools promotes learner autonomy and motivation, as students become an active participant in the learning process where the ESP teacher acts more as a facilitator and consultant.

Keywords: platform, tool, synchronous, asynchronous, interaction, learning motivation.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 24 августа 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*

ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЛОК

В РУСЛЕ ВЕКОВЫХ ЛИТЕРАТУРНО-КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ

Анаит Михайловна Амирханян

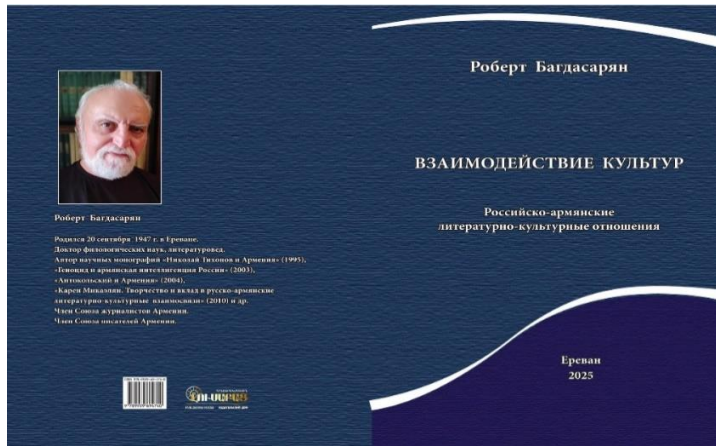
amirknan@yahoo.com

*К.ф.н., доцент,
Доцент кафедры иностранной литературы,
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается новое издание доктора филологических наук Р.А. Багдасаряна, посвященная русско-армянским литературным связям. В книгу включены статьи, опубликованные ранее в сборниках международных научно-практических конференций разных лет (2011–2022), организованных доктором филологических наук, профессором М.Д. Амирханяном. Внимание автора направлено на вопросы и проблемы переводов произведений из русской литературы известных писателей на армянский язык, сложности и особенности переводимых текстов русской художественной литературы, а также затрагивается культурологический аспект творческих взаимосвязей русских и армянских писателей.

Ключевые слова: литературные связи, творчество русских писателей, культурное взаимодействие, русская и армянская действительность, стилистическая достоверность, неточность и искажение.



Имя доктора филологических наук Роберта Багдасаряна как серьезного и последовательного исследователя армяно-российских литературно-культурных и общественно-исторических связей XIX-XX веков достаточно хорошо известно в научной филологической среде, гуманитарном поле Армении и России в целом. Его объемные монографии «Николай Тихонов и Армения» (1995), «Геноцид и армянская интеллигенция России» (2003), «Карен Микаелян: творчество и вклад в русско-армянские литературно-культурные взаимосвязи» (2010) и другие труды привлекли в свое время внимание известных армянских литературоведов, историков, специалистов, а также широкий круг интеллигенции, интересующейся многовековыми взаимоотношениями Армении и России, армянского и русского народов.

В новоизданную книгу автора «Взаимодействие культур. Российско-армянские литературно-культурные отношения» (Ереван: Лусабац, 2025) включено 7 статей: «Некрасовская муза в армянских переводах», «Картины природы Армении в творчестве А.С. Пушкина», «А.Н. Островский в армянской действительности», «И.С. Тургенев в армянских переводах», «Армянские друзья Михаила Булгакова», «Анна Ахматова и армянская муза», «Гончаров на армянском», опубликованных в 2011–

2022 гг. в нескольких томах материалов проведенных в Ереване по инициативе и содействии доктора филологических наук, профессора М.Д. Амирханяна международных научно-практических конференций «Русская и национальные литературы».

Заглавия вышеназванных статей свидетельствуют о глубоком интересе Р. Багдасаряна к творчеству русских писателей и поэтов разных эпох и совершенно разных, об их связях с «армянским миром», с Арменией, а также, в свою очередь, об отношении видных армянских деятелей литературы, армянских переводчиков к творчеству и жизни выдающихся мастеров пера России.

Р. Багдасарян-литературовед представляет лаконичным и только ему присущим своеобразным пером многогранную палитру русско-армянского культурного взаимодействия в лице самых знаковых выдающихся мастеров слова как прошлого (Пушкин, Тургенев, Некрасов, Гончаров), так и близкого нам настоящего (Ахматова, Булгаков).

В статье «Некрасовская муза в армянских переводах» автор пишет: «Поэзия Некрасова оказала весьма благотворное влияние на армянскую литературу второй половины XIX в. Поэтам Армении были близки и созвучны гражданские мотивы – песни борьбы и скорби, яркие картины угнетения и страданий бесправного крестьянства. Особенно сильным и волнующим было влияние патриотических мотивов поэзии Некрасова. В армянской действительности на творчество Некрасова первым откликнулся выдающийся революционер-демократ, общественный деятель и писатель Микаэл Налбандян. Затем русский поэт привлек внимание таких знаковых и значительных фигур армянской литературы, как Смбат Шахазиз, Рафаэл Патканян, Раффи, Иоаннес Иоаннисиан, Александр Цатурян, Ованес Туманян, Аветик Исаакян, в советское время – Акоп Акопян, Егише Чаренц, Гегам Сарьян, Наири Зарян, Вагаршак Норенц, Рачия Ованесян, Ашот Граши, Ваагн Давтян, Геворк Эмин и др. Они глубоко и широко восприняли поэзию Некрасова со

всем богатством ее содержания, художественной формы и поэтического своеобразия. Поэзия Некрасова, обогатив их опытом реалистического мастерства, повлияла на их творческий кругозор, сподвигла на переводческий труд».

В очерке «Картины природы Армении в творчестве А.С. Пушкина» Р. Багдасарян отмечает: «Александр Сергеевич Пушкин, как известно, гениальный певец Кавказа, обращался в своем творчестве также к Армении и армянам. Особенно много материала по теме в знаменитом и самом знаковом для нас произведении – «Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года». Именно в этой интереснейшей путевой прозе великий русский поэт отмечает свободолюбие, гостеприимство и храбрость представителей армянского народа, с которыми ему доводилось встречаться в своих дорожных приключениях, дает картины самобытной армянской природы. «Путешествие в Арзрум» написано прекрасным языком, без вычурности и пафоса, изобилует точными наблюдениями, пронизано тонким чувством юмора, и, наконец, с симпатией «живописует» древнюю землю, обычаи и нравы Армении, и все эти качества, вместе взятые, позволили армянскому читателю и прошлых веков, и века нынешнего – двадцать первого, снова с любовью взять в руки и перечитать это нетленное пушкинское творение и вновь ощутить вкус пушкинской прозы – как в оригинале, так и в переводах».

Статья «А.Н. Островский в армянской действительности» раскрывает интересные страницы творческих связей армянского и русского театрального мира. Автор, в частности, подчеркивает: «Не осталась в стороне от мощного воздействия творчества А. Островского и многовековая армянская литература, хотя и давшая миру великолепную средневековую поэзию Нарекаци и Кучака, других выдающихся мастеров пера, однако в области драматургии занимавшая весьма и весьма скромную нишу... Пьесы великого русского писателя начинают широко переводиться и ставиться на армянской сцене с конца 50-х годов XIX в.

Армянские драматурги, театральные актеры и режиссеры воспринимали А. Островского своим подлинным учителем, помогающим прокладывать новые пути развития национального драматического и сценического искусства. Со дня первой постановки пьесы Островского «Не в свои сани не садись» 7 декабря 1864 г. и на протяжении более чем столетия все лучшие произведения русского драматурга, такие как «Доходное место», «Без вины виноватые», «Лес», «Гроза», «На бойком месте», «Поздняя любовь», «Таланты и поклонники», «Волки и овцы», «Бесприданница» и другие, прочно утвердились на сцене армянского театра, стали достоянием самого широкого зрителя».

Р. Багдасарян акцентирует, что растущее тяготение деятелей организованного в 1863 г. армянского театра к передовой русской культуре вообще и в особенности к остро обличительной драматургии Островского было явлением отнюдь не случайным: «Островский явился продолжателем демократических традиций русской классической литературы. Его творчество, сугубо национальное, в то же время было интернациональным по идейной направленности, выражало общечеловеческие чаяния и надежды. Выбор пьес Островского объяснялся довольно просто: они привлекали армянский театр самым творческим методом драматурга, отвергающего искусственность и манерность, защищающего реализм, всячески поощряющего художественную простоту, точность и ясность».

В объемной статье «И.С. Тургенев в армянских переводах» анализируются наиболее значимые переводы произведений выдающегося русского мастера прозы благодаря талантливым армянским писателям и переводчикам. Автор сборника отмечает: «Первыми удостоившимися подлинного внимания читающей публики явились переводы знаменитых тургеневских произведений – повести «Ася» и рассказов из цикла «Стихотворения в прозе», осуществленные талантливым поэтом и писателем А. Цатуряном. «Ася» была опубликована в журнале «Аракс» в

1889 г. и издана в том же году отдельной книгой в Петербурге. По признанию армянских литературных критиков, «Ася» в интерпретации Цатуряна явилась «событием как в литературной жизни, так и в истории армянского художественного перевода».

По мнению Р. Багдасаряна, сравнительный и критический анализ основных, знаковых работ лучших армянских переводчиков тургеневского творчества («Отцы и дети», «Накануне», «Записки охотника», «Рудин», «Дым», «Стихотворения в прозе» и др.), позволяет заключить, что великий русский писатель в целом предстал на армянском языке, при всех имеющихся погрешностях в силу «меры таланта» и добросовестности того или иного конкретного переводчика, адекватно оригиналам, достаточно ярко, выразительно и образно, без искажений сути и замысла, вопиющих смысловых казусов или неприемлемых языковых и стилистических вольностей интерпретаторов, а потому можно смело констатировать, что И.С. Тургенев на армянском языке успешно состоялся, полюбился и принят армянским читателем и обществом.

Столь же интересны и содержательны другие статьи сборника – «Армянские друзья Михаила Булгакова», «Анна Ахматова и армянская муза», «Гончаров на армянском».

Новая книга Роберта Багдасаряна предназначена не только гуманитариям, но и более широкому кругу читателей, интересующихся литературно-культурными связями Армении и России, армянского и русского народов.

ԳՐԱԿԱՆ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԴԱՐԱՎՈՐ
ՈՒՂՂՈՒԹՅԱՆ ԱՎԱՆԴՈՒՅԹՆԵՐԻ ՀԵՏ

Ա.Մ. Ամիրխանյան

amirknan@yahoo.com

*Բ.գ.թ., դոցենտ,
Արտասահմանյան գրականության ամբիոնի դոցենտ,
Խ. Աբովյանի անվ. Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը քննարկում է բանասիրական գիտությունների դոկտոր Ռ.Ա. Բաղդասարյանի նոր հրատարակությունը, որը նվիրված է ռուս-հայ գրական կապերին: Գիրքը ներառում է տարբեր տարիներին (2011–2022) բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Մ.Դ. Ամիրխանյանի կողմից կազմակերպված միջազգային գիտական և գործնական կոնֆերանսների ժողովածուներում նախկինում հրապարակված հոդվածներ: Հեղինակը կենտրոնանում է հայտնի ռուս գրողների ստեղծագործությունները հայերեն թարգմանելու խնդիրների և մարտահրավերների, թարգմանված ռուս գեղարվեստական ստեղծագործությունների բարդությունների և առանձնահատկությունների վրա, ինչպես նաև անդրադառնում է ռուս և հայ գրողների միջև ստեղծագործական փոխազդեցությունների մշակութային կողմին:

Բանալի բառեր՝ գրական կապեր, ռուս գրողների ստեղծագործություն, մշակութային փոխազդեցություն, ռուսական և հայկական իրականություն, ոճական իսկություն, անճշտություն և աղավաղում:

IN THE COURSE OF CENTURIES – OLD LITERARY AND CULTURAL TRADITIONS

A. Amirkhanyan

amirknan@yahoo.com

*PhD, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Literature,*

*Kh. Abovian Armenian State Pedagogical University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

This article examines a new publication by Doctor of Philological Sciences R.A. Baghdasaryan, dedicated to Russian-Armenian literary ties. The book includes articles previously published in collections of international scientific and practical conferences organized by Doctor of Philological Sciences, Professor M.D. Amirkhanyan in various years (2011–2022). The author focuses on the issues and challenges of translating works of famous Russian writers into Armenian, the complexities and peculiarities of translated Russian fiction, and also touches on the cultural aspect of the creative interactions between Russian and Armenian writers.

Keywords: literary connections, creativity of Russian writers, cultural interaction, Russian and Armenian reality, stylistic authenticity, inaccuracy and distortion.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 11 декабря 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*

ЖИЗНЬ ТЕКСТА И ТЕКСТ ЖИЗНИ (О КНИГЕ НАТАЛИИ ГОНЧАР «ПРИ СВЕТЕ ПАМЯТИ»)

Лилит Суреновна Меликсетян

lilit.meliksetyan@rau.am

*К.ф.н., профессор,
Зав. кафедрой русской и мировой литературы и культуры,
Российско-Армянский (Славянский) университет,
Ереван, Республика Армения*



О Наталье Александровне Гончар мне говорить трудно. И не только потому, что о ней уже много писали и говорили, в том числе люди такого масштаба и обаяния, как Татьяна Михайловна Геворкян, но прежде всего потому, что собственная ее масштабность, глубина и высота личности вызывают восхищенное изумление и – чего уж там – робость.

Оно и понятно.

Именно благодаря стараниям, высокому профессионализму, личной храбрости и деятельной воле Натальи Александровны Гончар на страницах «Литературной Армении» еще в 60-ые годы прошлого века публиковались и моментально разлетались по всему Союзу произведения О. Мандельштама, М. Цветаевой, А. Белого, мемуары А. Эфрон, переводились и представлялись русскоязычной аудитории армянские писатели; обозначались новые литературоведческие подходы и проверялись на прочность старые направления; сформировалась целая плеяда учеников и последователей как в теории литературы, так и в переводческой и литературно-критической практике; именно Наталье Алек-

сандровне мы обязаны изданным в Ереване книгам М. Волошина, А. Белого, О. Мандельштама, своду ереванских публикаций о Цветаевой, книге о Чаренце в его переключках с русской культурой, практически всем значимым сарояновским и сарояноведческим публикациям, включая и собрание сочинений писателя на армянском языке и многому, многому другому.

Когда мы говорим о книгах, изданных Н.А., речь не просто о редакторской подготовке, переводах или бесценных консультациях, а о состыковке, сопоставлении текстов, комментариев, предисловий, – речь о той практически готической композиционной безупречности, благодаря которой «рассудочная пропасть» текстов обретает полную звучность и живую душу. И это при том, что любая «завитушечность», нарочитая усложненность ей претят. Чураясь пафосности, бьющего на внешний эффект жеста, она тяготеет к той особой простоте, через которую по-тютчевски «сквозит и тайно светится» многозначная мысль или многооттеночное чувство.

И тем не менее ассоциация с готической архитектурой, как мне кажется, не случайна: она возникает из подхода Н.А. Гончар к статье, рассказу, книге или жизни, выстраиваемого из деталей, мелочей и подробностей. В наш век повального увлечения громкими словами, глобальными «концепциями», всякой прочей гигантоманской гилью подобная – ставшая уже почти архаичной – щепетильность может показаться избыточной или непонятной. Но в том-то и состоит совершенно удивительная особенность окоема Натальи Александровны: сосредотачиваясь на, казалось бы, частностях и тонкостях, она никогда не теряет ощущения масштаба, целостности, полноты картины, памятуя, что бог в подробностях.

И в итоговом своем исполнении картина эта оказывается богаче, значительнее, архитектурно вывереннее и несопоставимо глубже всей громкозвучной, внешне вполне представительной шелухи, так что остается только восхищенно угадывать все богатство задействованного

контрапункта, наслаждаться всей тонкостью игры в бисер, мощью итогового симфонического звучания того, что начиналось с отдельных нот, прикидок, стрелчатых арок, эскизов и набросков.

Например, кто бы мог угадать, что из этого самого внимания к деталям в самом начале отстоящих от нас уже более чем на полвека далеких шестидесятых возникнет интерес к творчеству Уильяма Сарояна – тогда еще довольно скудно переведенного, да и не успевшего написать многое из того, что позже войдет в анналы мировой литературы. Возникнет, и как это всегда бывает у Н.А. Гончар, примет заинтересованно деятельную форму, выльется в изучение английского языка, доскональное вживание в сарояновский текст, в его ритмику, рисунок, внутреннюю логику и обращенность к контексту всей американской и – шире – мировой литературы. *Подумать только: в 1962г. в «Литературной Армении» был опубликован сделанный ею перевод замечательного рассказа У. Сарояна «Брат Била Мак-Ги», а уже через год в четырех номерах этого журнала публиковалась одно из лучших и в языковом отношении сложнейших произведений писателя «Что-то смешное. Серьезная повесть». И это при том, что английский был «выучен только за то, что им разговаривал» Сароян.*

Такое удивительное отношение у нее отнюдь не только к Сарояну: с не меньшей требовательностью она искала, находила и продолжает искать и находить людей, которым можно «доверить» Г. Нарекаци, Анри Амиеля, Боэция, М. Цветаеву, А. Белого, М. Волошина, Е. Чаренца, О. Мандельштама, И. Бродского, Г. Маари, В. Баласана... Ряд неисчерпаем и разновелик, но не суть: в итоге осмысляется и в какой-то мере преодолевается та самая тоска по мировой культуре, о которой сама Н.А. Гончар никогда не скажет, чураясь высоких слов, не подкрепленных делом, да и в целом искренне не понимая чьей-либо напыщенности и недоумевая именно в силу собственного постоянного, щедрого и –

иначе не скажешь – смиренного и самоотверженного служения литературе.

Речь о смирении особого рода и вот почему. В одной из статей Н.А. можно прочесть: «романтизм – это неуемная жажда свободы, добра, красоты, бурный протест – противоборство – всему, что мешает им, отчаяние и скорбь, когда свобода и добро загублены». Автору этой формулировки романтизма на момент написания статьи было только двадцать с хвостиком, но уже тогда литературоведческое определение оказалось в чем-то автохарактеристикой.

И вот сегодня мы можем приобщиться к еще одной гончаровской публикации – книге особого рода и свойства – книге памяти. Составлена она все с той же готической многомерностью и включает избранные письма с избранными же корреспондентами – Ариадной Эфрон, Николаем Любимовым, Анной Саакянц, Дмитрием Лихачевым, Ритой Райт-Ковалевой и др. Блистательными представителями русской культуры. Вслед за ними идут опять же отобранные, концептуально важные и значимые статьи самой Н.А. – о романтизме, конечно же. О Томасе Вулфе и Сарояне, Белом и Мандельштаме, Гроссмане и Татьяне Геворгян. И наконец третья часть книги включает в себя не только уникальный мемуар о встречах и общении с Сарояном, но и гончаровские переводы сарояновских текстов. И здесь нелишне сказать еще вот о чем. Благодаря Наталье Александровне нам даровано удовольствие читать особого, гончаровского Сарояна. Речь – опять и снова – об уникальном выстраивании целостного образа писателя и его творчества. Сароян оставил чрезвычайно объемное литературное наследие – сотни рассказов, пьес, эссе, повестей, статей... Совершенно очевидно, что речь идет о вещах разноуровневых, продуманных и спонтанных, написанных на взлете сарояновского таланта и случайных – словом, переводчику есть из чего выбирать. И Наталья Александровна выбирает, точнее отбирает, компоует, комментирует, редактирует и переводит Своего Сарояна –

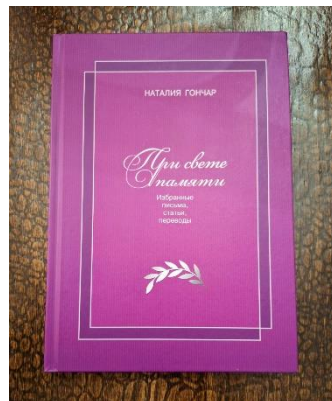
цельного, сумасшедше талантливое, мудрое и наивного, простого и сложного.

Угадав и расслышав джазовый ритм сарояновской прозы, она так же импровизационно легко вычерчивает русский рисунок его фраз, его интонации и мироощущения. И если сегодня мы говорим о корпусе русских сарояновских текстов, то речь идет не только и даже не столько о переводах Л. Шифферса или Е. Голышевой и Б. Изакова, сколько об интонационно безупречном сарояновском «изборнике» от Натальи Александровны Гончар.

Книга «При свете памяти» действительно про свет – тот, что во тьме светит и тьма не объяла его. В ней со всей полнотой выразились очень важная для Н.А. двоякая русско-армянская оптика и отразились излюбленные идеи – ее и Д.С. Лихачева: Память как основное свойство культуры и обогащение своей культуры в общении с другими.

Книга эта бесценна еще и потому, что жизнь здесь текст, а текст – жизнь. И в своей целостности она про сопротивление энтропии и смерти, хаосу и разрушению. Не случайно завершают ее сарояновские слова:

Почему я пишу? Для чего пишу я эту книгу? Чтобы сохранить свою жизнь. Чтоб, конечно же, не поддаться смерти... Я пишу, чтобы вспоминали, вы читаете, чтобы не забылось, или что-то в подобном роде.



Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 02 ноября 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*

«ПРИ СВЕТЕ ПАМЯТИ» Н.А. ГОНЧАР КАК ФОРМА ЖИЗНИ И ЛИТЕРАТУРЫ

Анаит Александровна Татевосян

anahit.tadevosyan@rau.am

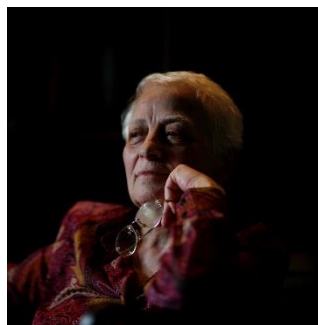
*К.ф.н., доцент,
Доцент кафедры русской и мировой литературы и культуры,
Российско-Армянский (Славянский) университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Новая книга филолога, литературоведа и переводчика Н.А. Гончар «При свете памяти» представляет собой редкий пример синтетического литературного пространства, где документ и искусство, частное письмо и исследовательская статья, перевод и авторская интонация объединены в единое художественное целое.

Ключевые слова: Н.А. Гончар, «При свете памяти».

Новая книга замечательного филолога, литературоведа и переводчика Наталии Александровны Гончар «При свете памяти» была опубликована издательством РГГУ и уже успела получить премию Союза писателей Армении. Книга состоит из трех частей, в которых представлены переписка Н.А. Гончар, ее литературоведческие статьи и переводы.



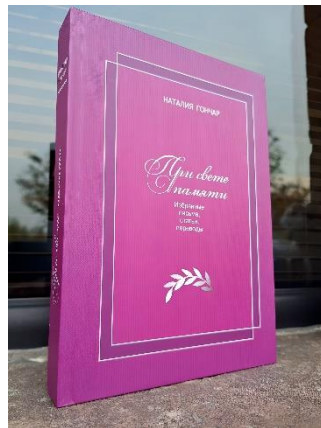


Название этой книги сразу создает многомерное пространство, в котором соединяются воспоминания и многоголосая литературная переключка, и настраивает на текст, в котором Н.А. Гончар предстает как человек (нельзя не отметить прекрасный биографический очерк Т.М. Геворкян, открывающий книгу и позволяющий увидеть жизнь Н.А. Гончар сквозь призму большой любви, душевной близости и литературного родства), как собеседник и вдохновитель (именно Наталье Александровне мы обязаны «невозможными» публикациями «Литературной Армении» 60-х – О. Мандельштам, М. Цветаева, А. Белый, В. Гроссман, А. Эфрон – не только в отношении самого факта этих публикаций и того, что мы сегодня читаем их именно в том виде, в котором они задумывались, но, в ряде случаев, и в том отношении, что какие-то из этих текстов вообще были собраны или написаны – и историю осуществления этой невозможности демонстрирует опубликованная переписка), как редактор, литературовед и переводчик.

Если говорить о том, что является определяющим, то из ипостасей Н.А. Гончар, как это ни удивительно, следовало бы выделить именно последнюю, ипостась переводчика. Потому что для того, чтобы состоялся хороший переводчик художественной литературы, нужно всегда сочетание несочетаемого: переводчик должен с одной стороны быть конгениальным автору, которого он переводит, а с другой, имея талант и зная об этом, отказаться от его, скажем так, личного использования, поставить свой дар на службу другим. Потому что, когда мы читаем художественный перевод, результатом наилучшей работы переводчика, как это ни парадоксально, оказывается то, что мы забываем о его существовании, воспринимаем текст как созданный автором напрямую. Именно так Н.А. Гончар выстроила свою книгу: выведя на первый план

и дав возможность звучать в ней другим. И именно это, ярче всего высвечивает её собственный образ.

Но еще более важным и характерным является качество этого звучания. Книга, и это еще один парадокс, получилась одновременно совершенно живой и предельно литературной. Дело в том, что с одной стороны в ней есть собственно диалог, преимущественно эпистолярный, живые голоса людей, отвечающие друг другу, есть уже нынешние отзывы Н.А. Гончар, на слова, обращенные к ней прежде, среди переводов есть отклики В. Сарояна себе самому, направленные в прошлое и в будущее, статьи, размещенные посередине, отражают и развивают переписку и переводы, превращая текст в трехстворчатое зеркало, в котором все отражается во всем, и все это пронизывает перекличка с мировой культурой, бесконечные цепочки аллюзий, которые откликаются друг другу, нанизываются друг на друга, сшивая текст в единое литературное полотно.



И здесь актуализируется еще одно очень важное качество Н.А. Гончар. Это способность структурировать окружающий ее мир. Это тоже сочетание качеств, которые мы редко встречаем в одном человеке. Потому что кажется, что для того, чтобы вдохновлять и структурировать, нужны совершенно разные душевные свойства. Но вдохновлять тоже можно по-разному. Наталья Александровна удивительным образом превращает хаос в космос, придает бесформенному структуру не только на уровне текста, как редактор, но и на уровне мира. Каждый, обращающийся к ней с любым вопросом, уходит с планом на ближайший период своей жизни. И этот план всегда состоит из простых, понятных, и по отдельности вполне осуществимых шагов, являющихся частью серьезной задачи, которая, если бы она не была настолько детализована,

выглядела бы неосуществимой. И упомянутое вначале вдохновение на тексты и публикации во многом тоже было результатом того, что перед каждым из их авторов и составителей возникал детально структурированный план, который позволял им начать эту работу и довести ее до конца. И сама эта книга на уровне своей структуры и композиции, демонстрирует способность вложить в рамки такой целостной структуры целый мир, в котором «распавшаяся связь времен» собирается заново – не в хронологическом порядке, не из жанрово и стилистически однородных фрагментов, но так, что не возникает никаких сомнений, что для вовлеченного материала это естественная, абсолютно органичная форма. И в этом видении, собирающем целое, жизнь и литература оказываются не просто неразрывно связанными, но неразличимыми. И поэтому эта книга читается как единый художественный текст.

Ն.Ա. ԳՈՆԶԱՐԻ «ՀԻՇՈՂՈՒԹՅԱՆ ԼՈՒՅՍԻ ՆԵՐՔՈ»-Ն՝ ՈՐՈՇԵՍ ԿՅԱՆՔԻ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎ

Ա.Ա. Թադևոսյան
anahit.tadevosyan@rau.am

*Բ.գ.թ., դրոշմագրություն,
Ռուսական և համաշխարհային գրականության ու մշակույթի ամբիոնի դրոշմագրություն,
Ռուս-Հայկական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Բանասեր, գրականագետ և թարգմանիչ Ն. Գոնչարի «Հիշողության լույսի ներքո» գիրքը եզակի օրինակ է համակցված գրական տարածության, որտեղ փաստաթուղթն ու արվեստը, անձնական նամակը և գիտական հոդվածը, թարգմանությունն ու հեղինակի ինտոնացիան միավորված են մեկ գեղարվեստական ամբողջության մեջ:

Բանալի բաներ՝ Ն.Ա. Գոնչար, «Հիշողության լույսի ներքո»:

**«IN THE LIGHT OF MEMORY» BY N. GONCHAR
AS A FORM OF LIFE AND LITERATURE**

A. Tatevosyan

anahit.tadevosyan@rau.am

*PhD, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Russian and World Literature and Culture,
Russian-Armenian University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The new book by philologist, literary scholar, and translator N.A. Gonchar, «In the Light of Memory», represents a rare example of a synthetic literary space where document and art, private correspondence and research article, translation and authorial intonation are united into a single artistic whole.

Keywords: N. Gonchar, «In the Light of Memory».

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 03 ноября 2025 г.,
подписана к печати в номер 16 (20) / 2025 – 20.12.2025 г.*

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

Главный редактор



Саркисян И.Р. – д.п.н., профессор, профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ).

 **ORCID:** [0000-0002-4377-1601](https://orcid.org/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); ст. преподаватель Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ); доцент кафедры языков Медицинского института им. Меграбяна, Действительный член (академик) Международной Академии Нейронаук (МАН, РА).

 **ORCID:** [0000-0001-9263-6791](https://orcid.org/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 № 23

Подписано к печати – 25.12.2025 г.

Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная № 1.

Объем – 19,25 печ. л. Тираж 250 экз.

📍 Республика Армения, Ереван, 0025, ул. Вардананц, д. 17

☎ + 374 11 900 110 (вн. 101, 102)

✉ po@msu.am

📱 msu.yerevan

🌐 www.msu.am