

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES

Scientific Methodological Journal

2 (6)

ԵՐԵՎԱՆ 2018

ЕРЕВАН 2018

YEREVAN 2018

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

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

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

«ՌՈՒՍՍՊԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ»
հանդեսի գլխավոր առաքելությունը գիտական փորձի և
գաղափարների փոխանակման հարթակ ստեղծելն է:
Հանդեսը նաև կոչված է նպաստել ռուսագիտության
զարգացմանը Հայաստանում:

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.

ISSN 1829-4820

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

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

**ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԱՆԴԵՍ
«ՌՈՒՍՍԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ»**

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ՆԱԽԱԳԱՀՆԵՐ

ՌԵՅՄԵՐՍ Ա.Ն. – Երևանում ՄՊՀ մասնաճյուղի տնօրեն, երկրաբանական-հանքաբանական գիտությունների թեկնածու

ՄՆԳՐՅԱՆ Ս.Բ – Երևանում ՄՊՀ մասնաճյուղի տնօրենի պաշտոնակատար

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

ԳԼԽԱՎՈՐ ԽՄԲԱԳԻՐ

ՄԱՐԳՍՅԱՆ Ի.Ռ. – մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Կրթության Միջազգային ակադեմիայի ակադեմիկոս, ՌԴ Կրթության և դաստիարակության ակադեմիայի իսկական անդամ, Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր; Խաչատուր Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր

ՊՍԱՍԽԱՆԱՏՈՒ ՔԱՐՏՈՒՂԱՐ

ՂԱՐԻԲՅԱՆ Դ.Օ. – Խաչատուր Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի ասիստենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈՒԵԳԻԱ

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

ԱՄԻՐԽԱՆՅԱՆ Ա.Մ. – Խաչատուր Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի արտասահմանյան գրականության ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու

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

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

ՀԱԿՈՔՅԱՆ Կ.Ս. – Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Հ.Ժ. – Երևանի պետական համալսարանի Համաշխարհային պատմության ամբիոնի դոցենտ, պատմական գիտությունների դոկտոր (ՌԴ, ՀՀ)

ԲԱԼԱՍԱՆՅԱՆ Լ.Գ. – ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության հանրակրթական դպրոցների առաջատար մասնագետ, ՀՀ ռուսաց լեզվի ուսուցիչների ասոցիացիայի նախագահ, Խաչատուր Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

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

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

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

ԵՖՐԵՍՈՎ Վ.Ա. – Ռուսաստանի պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր (Սանկտ-Պետերբուրգ)

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

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ Կ.Հ. – Երևանի պետական համալսարանի հումանիտար ֆակուլտետների ռուսաց լեզվի ամբիոնի ասիստենտ

ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ Ի.ՅՈՒ. – Խաչատուր Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

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

ՄԻՆՈՍԼԱՎՍԿԻ 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

ՄՈՂԶԱՆՈՎԱ Պ.Պ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

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

ՕՍԻՊՈՎԱ Ա.Ա. – Բանասիրության ինստիտուտի փոխսնօրեն, ընդհանուր և կիրառական լեզվաբանության ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ (Մոսկվա)

SՍՏԿԱԼՈՆ Ն.Ի. – Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ-ի Ռուսաց լեզվի և միջմշակութային հաղորդակցությունների ֆակուլտետի դեկան, ռուսաց և սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի վարիչի պաշտոնակատար, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ

ՏԵՐ-ՄԻՆԱՍՈՎԱ Մ.Գ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի նախագահ (ՄՊՀ ռեկտոր

րի խորհրդական), Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ վաստակավոր պրոֆեսոր

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

ԽԱՉԻԿՅԱՆ Ա.ՅԱ. – Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ-ի Ռուսաց լեզվի և ռուս մշակույթի կենտրոնի գիտական կոնսուլտանտ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր

ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ԽՄԲԱԳԻՐ

ՀԱԿՈՔՅԱՆ Ա.Ս. – Հայ-Ռուսական (Սլավոնական) համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս, Խաչատուր Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս

ՍՐԲԱԳՐԻՉՆԵՐ՝

ՀԱԿՈՔՅԱՆ Ա.Ս. (ռուսերեն), **ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ Ա.Ս.** (հայերեն),

ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ Կ.Գ., ՀԱԿՈՔՅԱՆ Վ.Վ. (անգլերեն)

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

ПРЕДСЕДАТЕЛИ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

РЕЙМЕРС А.Н. – директор Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в Ереване, кандидат геолого-минералогических наук, доцент (РФ)

СНГРЯН С.Б. – и.о. исполнительного директора Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в Ереване (РА)

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

САРКИСЯН И.Р. – доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии образования, действительный член Академии образования и воспитания РФ; профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); профессор кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

ГАРИБЯН Д.О. – ассистент кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат филологических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АМИРХАНИЯН М.Д. – руководитель центра русского языка и культуры ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова, председатель общества «Армения–Россия» (АОКС), доктор филологических наук, профессор

АКОПЯН К.С. – зав. кафедрой русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ), кандидат филологических наук, доцент

АМИРХАНИЯН А.М. – доцент кафедры зарубежной литературы Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат филологических наук

АРУТЮНЯН А.Ж. – доцент кафедры Всемирной истории Ереванского государственного университета, доктор исторических наук (РФ, РА)

БАЛАСАНИЯН Л.Г. – доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, главный специалист управления школ Министерства образования и науки РА, президент Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы, кандидат педагогических наук

БОГДАНОВА Л.И. – профессор кафедры сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук

БРУТЯН Л.Г. – зав. кафедрой русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук, профессор

ГРДЗЕЛЯН Р.Р. – профессор кафедры русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук

ГРИГОРЯН В.А. – доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ), кандидат филологических наук

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

ЕФРЕМОВ В.А. – профессор кафедры русского языка РГПУ им. А.И. Герцена, доктор филологических наук (Санкт-Петербург)

ЛЕВИЦКИЙ А.Э. – профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук

МАНУКЯН И.Ю. – доцент кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук

МАТЕВОСЯН Л.Б. – профессор кафедры русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук

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

МОКЛЕЦОВА И.В. – профессор кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения, кандидат культурологии, доктор филологических наук

МОЛЧАНОВА Г.Г. – декан факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук, профессор

ОГАНЕСЯН К.А. – ассистент кафедры русского языка для гуманитарных факультетов ЕГУ, кандидат филологических наук

ОСИПОВА А.А. – заместитель директора Института филологии, доцент кафедры общего и прикладного языкознания, доктор филологических наук, доцент (Москва)

ТАТКАЛО Н.И. – декан факультета русского языка и межкультурных коммуникаций, и.о. зав. кафедрой русского и славянского языкознания ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова, доктор педагогических наук, доцент

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – президент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ (советник ректора), доктор филологических наук, заслуженный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова

ТОКАРЕВ Г.В. – профессор кафедры документоведения и стилистики русского языка ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», доктор филологических наук

ХАЧИКЯН А.Я. – научный консультант центра русского языка и культуры ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова, доктор филологических наук, профессор

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

АКОПЯН А.С. – ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); преподаватель кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна

КОРРЕКТОРЫ

АКОПЯН А.С. (русский язык); **МХИТАРЯН А.М.** (армянский язык);

МУРАДЯН К.Г., АКОПЯН В.В. (английский язык).

SCIENTIFIC METHODOLOGICAL JOURNAL
«MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES»

CHIEF OF THE EDITORIAL COUNCIL

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

SNGRYAN S. – Acting Executive Director of Yerevan Branch of Lomonosov Moscow State University

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

CHIEF EDITOR

SARGSYAN I. – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of the International Academy of Education, Valid member of the Academy of Education of the Russian Federation; Professor at the Chair of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU); Professor at the Chair of Russian Language, Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University

RESPONSIBLE SECRETARY

GHARIBYAN D. – PhD assistant at the Chair of Russian Language, Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Candidate of Sciences (Philology)

EDITORIAL BOARD

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

AMIRKHANYAN A. – Associate Professor at the Chair of Foreign Literature, Khachatur Abovyan ASPU, Candidate of Sciences (Philology)

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

HAKOBYAN K. – Head of the Chair of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU), Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

HARUTYUNYAN H. – docent of the chair of Common History, Yerevan State University, Doctor of Sciences (history) (RF, RA)

BALASANYAN L. – Associate Professor at the Chair of Foreign Languages Teaching Methodology, Khachatur Abovyan ASPU, Candidate of Sciences (Pedagogy)

BRUTYAN L. – Head of the Chair of Russian Linguistics, Typology and Cross-cultural Communication, Yerevan State University, Doctor of Sciences (Philology), Professor

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

GRIGORYAN V. – Associate Professor at the Chair of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU), Candidate of Sciences (Pedagogy)

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

EFREMOV V. – Professor at the Chair of Russian Language, Russian State Pedagogical University, Doctor of Sciences (Philology), S-Pb

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

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

MANUKYAN I. – Associate Professor at the Chair of Russian Language, Khachatur Abovyan ASPU, Candidate of Sciences (Pedagogy)

MATEVOSYAN L. – Professor at the Chair of Russian Linguistics, Typology and Cross-cultural Communication, Yerevan State University, Doctor of Sciences (Philology)

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

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

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

gy

OSIPOVA A. – Deputy Director of the Institute of Philology, Associate Professor at the Chair of General and Applied Linguistics

TATKALO N. – Dean of the Faculty of Russian and Foreign Languages and International Communications, Brusov YSULS, head of the Chair of Russian and Slavonic Linguistics, Brusov YSULS, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

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

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

KHACHIKYAN A. – Scientific consultant of the Centre of Russian Language and Culture, Brusov YSULS, Doctor of Sciences (Philology), Professor

TECHNICAL EDITOR

HAKOBYAN A. – Senior Lecturer at the Russian Language Chair and professional communication Russian-Armenian University (RAU); Lecturer at the Chair of Russian Language, Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University

CORRECTORS

HAKOBYAN A. (Russian), **MKHITARYAN A.** (Armenian),
MURADYAN CH., HAKOBYAN V. (English)

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Բովանդակություն	13
Оглавление	15
Contents	17

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Գրիգորյան Վ.Ջ. Դասավանդման ոչ ավանդական մեթոդների հարցի շուրջ.....	19
Մացուրա Տ.Ա. Մայրենի լեզու, ռուսերենը որպես ոչ մայրենի լեզու և ռուսերենը որպես օտար լեզու հասկացությունների հարաբերակցությունը.....	29
Միրզոյան Կ.Թ. Խաղային վարժությունները ռուսաց լեզվի դասերին բուհում.....	37
Սամուելյան Ա.Բ., Ասատրյան Թ.Ք. Ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ հատուկ տեքստերի հարմարեցման եղանակների մասին բժշկական բուհում.....	56

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Կոնտրերաս Ս.Խ.Օ., Դրոզա Մ.Ա. Մանկական հեքիաթների անվանումների առանձնահատկությունը (խսպաներենի և ռուսերենի օրինակով).....	70
---	----

ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՏԻՊԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Պետրոսյան Լ.Գ. Ռուսերենի, հայերենի և անգլերենի տեմպորալ (ժամանակային) նախդիրների համեմատական բնութագրությունը.....	80
---	----

ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ

Հակոբյան Ա.Ս., Դանիելյան Ն.Ս. Մշակութային երկխոսության կազմակերպումը գրադարաններում.....	90
---	----

ԼԵԶՎԱՄՇԱԿՈՒԹԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Խոջումյան Բ.Ս. Դարձվածաբանությունը
լեզվամշակութաբանության լրյսի ներքո..... 98

ՀՈԳՈՒԼԻՆԳՎԻՍՏԻԿԱ

Մազումեդովա Ա.Ն., Լաբազանովա Խ.Լ., Օմարովա Զ.Ս. Ներքին
խոսքի յուրահատկությունները 112

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Ֆարամազյան Լ.Ռ. Բորիս Չիչիբաբինի բնապատկերային
քնարերգությունը 120

ԱՌԱՋԻՆ ՔԱՅԼԵՐԸ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵՁ

Շարկո Դ.Ս. Մոտիվացիայի և արժեքային համակարգի
ազդեցությունը ինքնախրացման վրա ուսումնական
գործունեության մեջ..... 132

ԼՐԱՏՎԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ

Վարդանյան Ա.Գ. Բայը համեմատական-տիպաբանական
հետազոտության առարկա. նոր մոտեցում խնդրին 138

ОГЛАВЛЕНИЕ

Բովանդակընթացը.....	13
Оглавление	15
Contents.....	17

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Григорян В.А. К вопросу о нетрадиционных способах обучения.....	19
Мацура Т.А. Соотношение понятий «родной язык», «русский язык как неродной» и «русский язык как иностранный»	29
Мирзоян К.Т. Игровые задания на уроках русского языка в вузе.....	37
Самуэлян С.Б., Асатрян Т.К. О способах адаптации специального текста при обучении русскому языку как иностранному в медицинском вузе.....	56

ЛИНГВИСТИКА

Контрерас С.Х.О., Дрога М.А. Специфика названий детских сказок (на примере испанского и русского языков).....	70
---	----

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

Петросян Л.Г. Сравнительная характеристика темпоральных (временных) предлогов русского, армянского и английского языков в семантическом аспекте.....	80
--	----

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Акопян А.С., Даниелян Н.С. Организация культурного диалога в библиотеках	90
--	----

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ходжумян Б.С. Фразеология в свете лингвокультурологии.....	98
--	----

ПСИХОЛИНГВИСТИКА

Магомедова А.Н., Лабазанова Х.Л., Омарова З.С. Специфика внутренней речи	112
--	-----

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Фарамазян Л.Р. Пейзажная лирика Бориса Чичибабина.....	120
---	-----

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

Шарко Д.С. Влияние мотивации и системы ценностей на самореализацию в учебной деятельности.....	132
---	-----

ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЛОК

Варданян А.Г. Глагол в сопоставительно-типологическом исследовании – новый взгляд на проблему	138
--	-----

CONTENTS

Բովանդակություն	13
Оглавление	15
Contents	17

TEACHING METHODOLOGY

Grigoryan V. To the question about unconventional Methods of training	19
Matsura T. The ratio of the concepts of «Native language», «Russian as a non-native» and «Russian as a foreign language»	29
Mirzoyan K. Game tasks in Russian language lessons in University	37
Samuelyan S., Asatryan T. About the special text adaptation methods when teaching the Russian language as a foreign in a Medical University	56

LINGUISTICS

Contreras O., Droga M. The children's fairy tales titles specifics (on the example of Spanish and Russian languages)	70
--	----

COMPETITIVE TYPOLOGY

Petrosyan L. Comparative characteristics of temporal prepositions in Armenian, Russian and English in the semantic aspect	80
---	----

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Hakobyan A., Danielyan N. Organizing cultural dialogue in library	90
--	----

LINGUOCULTUROLOGY

Khojumyan B. Idioms in the light of cultural linguistics	98
---	----

PSYCHOLINGUISTICS

Magomedova A., Labazanova Kh., Omarova Z. Specificity of internal speech	112
--	-----

LITERATURE STUDIES

Faramazyan L. The landscape poetry of Boris Chichibabin.....	120
---	-----

FIRST STEPS IN SCIENCE

Sharko D. The impact of motivation and the system of values on the self-fulfillment in the learning process.....	132
--	-----

INFO SECTION

Vardanyan A. Verb in comparative typological research – a new look at the problem.....	138
--	-----

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

К ВОПРОСУ О НЕТРАДИЦИОННЫХ СПОСОБАХ ОБУЧЕНИЯ

В.А. Григорян

grigoryan.violetta@rambler.ru

*К.п.н., доцент кафедры русского языка
и профессиональной коммуникации РАУ, г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

Объективная реальность диктует необходимость поиска новых инновационных путей обучения иностранным языкам, связанных с модернизацией, интеллектуализацией и интенсификацией учебного процесса. В настоящее время в нашей республике уже ведется определенная работа по внедрению в учебный процесс получившего распространение и признание в России коллективного способа обучения. Полученные положительные результаты дали основание подготовить программу по обучению языку специальности (информатика) на основе специальных текстов и составленному к ним комплексу упражнений – тестов, используя метод работы в парах сменного состава.

Ключевые слова: инновационные способы обучения, РКИ, методика обучения иностранным языкам, коллективный способ обучения.

В последнее время в РА наблюдается заметная активизация диалога разных культур, политических и экономических контактов между различными государствами, что ощутимо повысило прагматическую значимость владения гражданами Армении несколькими иностранными языками. Современная методика обучения иностранным языкам провозгласила в качестве

определяющей личностно-деятельностную ориентированность содержания и процесса обучения иностранному языку.

В настоящее время владеть несколькими языками – большое благо. Об этом мечтают миллионы людей различных профессий. Необходимость владения иностранными языками остро ощущается в нашей республике: расширяются контакты между РА и зарубежными странами, расширяется информационное пространство, увеличивается количество личных и деловых контактов (научных, предпринимательских, спортивных и т.п.) с зарубежными партнерами. Однако «голубая» мечта владения несколькими языками (хотя бы на субординативном уровне) не может осуществиться в одночасье: в природе пока еще не существует сверхъестественных волшебных средств, с магической помощью которых можно в один миг превратить одноязычных личностей (монолингвов) в многоязычные (билингвов, трилингвов, полиглотов). Насколько поставленная цель насущна, актуальна и важна, настолько же она трудна и сложна в практической реализации.

Объективная реальность настоятельно диктует необходимость поиска новых инновационных путей обучения иностранным языкам, связанных с модернизацией, интеллектуализацией и интенсификацией учебного процесса. За последние несколько десятков лет появилось достаточное количество авторов, предлагающих свои инновационные варианты обучения иностранным языкам (метод Илоны Давыдовой, метод Алексея Ермакова и т.д.). Некоторые методические приемы так и не прижились, другие стали весьма популярными. Приведем примеры лишь некоторых приемов, получившие наибольшее (неофициальное) распространение у нас в республике:

- *перевод в подсознание;*
- *пассивное восприятие фона;*
- *релаксопедия;*
- *гипнопедия;*
- *моторно-мышечный способ;*
- *структурно-образный;*
- *взаимодействие всех ощущений;*
- *бирки;*
- *связанный контекст;*

- *звуковые ассоциации;*
- *механическо-игровой.*

В РА определенное время энтузиасты-экспериментаторы были достаточно увлечены приемами китайской гимнастики для запоминания слов. Новоявленные «методисты» разъясняли, что техника запоминания лексических единиц с использованием приемов цигун разработана с целью повышения эффективности учебного процесса. Вот некоторые простейшие приемы вышеназванной гимнастики:

- *запоминание в сочетании с дыхательными приемами;*
- *запоминание погружением ци в область даньтянь;*
- *запоминание путем сосредоточения на точке тяньму;*
- *запоминание посредством контролируемого воспроизведения образных представлений (актуализации);*
- *запоминание посредством превращения слова в слюну;*
- *запоминание посредством сохранения звучания с помощью цигун;*
- *запоминание посредством «пестования» ци и введения ее в меридиан думай.*

Естественно, что в предлагаемых методических системах есть определенное рациональное зерно. Весьма вероятно, что обучение с использованием вышеназванных и других аналогичных методов и приемов (а также радикально противоположных) давало какие-то положительные результаты. Однако отсутствие научно-обоснованной и экспериментально апробированной базы вышеупомянутых методов не позволяет официально внедрять их в учебный процесс средних общеобразовательных школ и государственных вузов РА. Пожалуй, зафиксированных случаев применения подобных нетрадиционных способов обучения языкам в частных вузах республики также не наблюдалось. Этими методами и приемами практиковали частники-одиночки, а положительные результаты, согласно нашему анкетированию и опросу, имели временный характер.

Опыт преподавания и научно-методический анализ учебного процесса показывает, что обучение одному иностранному языку на коммуникативно достаточном уровне (субординативный билингвизм) – процесс длительный,

трудный, энергоемкий и психологически сложный. Несмотря на появившиеся в последнее время (спрос порождает предложение) многочисленные рекламы «уникальных» нестандартных методов обучения, мы решительно придерживаемся подлинно научного, апробированного, методически целесообразного подхода к изучению иностранных языков. Легких путей в изучении языка специалистами пока не найдено, а кто их предлагает, тот однозначно заблуждается сам и вводит в заблуждение других.

Как в отечественной, так и в зарубежной методике накоплен значительный опыт преподавания ИЯ в различных условиях. В Республике Армения очень хорошо разработана методика школьного и вузовского обучения русскому языку. Этому были всем хорошо известные объективные и субъективные причины, обусловленные реалиями существующей действительности, в результате чего в настоящее время у нас в республике есть определенная группа координативных билингвов (армянско-русский билингвизм), а значительная часть населения владеет русским языком на уровне субординативного билингвизма. К сожалению, о массовом триязычии (субординативном, а тем более координативном) говорить пока не приходится.

Говоря о хорошо разработанной методической системе вузовского и школьного преподавания русского языка в РА, мы отнюдь не призываем останавливаться на достигнутом. Естественно, новые жизненные реалии требуют новых модернизированных инновационных подходов к обучению иностранным языкам.

Как в отечественной, так и в зарубежной методике накоплен значительный опыт преподавания ИЯ в различных условиях. В разработке инновационных методов обучения русскому языку методисты Армении должны опираться на современные представления о процессах двуязычия, триязычия и многоязычия. Исследования должны основываться на общетеоретических концепциях когнитивного подхода, который предполагает, что овладение языком происходит в естественных ситуациях общения, без целенаправленного обучения. При таком подходе подразумевается, что двуязычие формируется благодаря обильной речевой практике. Сегодня в нашей республике реальную речевую практику может дать лишь русский язык. И это объективная реальность, хотя контакты с другими странами активно расширяются и экс-

пансия, в первую очередь, английского языка неизбежна. Именно поэтому сейчас следует усилиями методистов-русистов наравне с методистами, обучающими другим иностранным языкам разработать основы мультилингводидактики применительно к языковой ситуации РА.

Исходя из всего вышесказанного, мы проанализировали новые нетрадиционные способы обучения, имеющие теоретическое обоснование и апробированные на практике. Основываясь на данных проведенного исследования, мы решили в нашей методической концепции остановиться на разработанном В.Н. Дьяченко коллективном способе обучения, основные положения которого будут приведены ниже.

В настоящее время в нашей республике уже ведется определенная работа по внедрению в учебный процесс получившего распространение и признание в России вышеназванного коллективного способа обучения (*КСО*). Однако пока данный метод проведения учебных занятий активно рассматривается нашими методистами (теоретиками и практиками) лишь применительно к школьному образованию.

Мы перевели исследования на плоскость вузовского обучения и разработали систему КСО применительно к преподаванию русского языка с профессиональной направленностью на факультете информатики РАУ.

Принципиально новая, нетрадиционная форма организации процесса обучения представляет собой общение в парах сменного состава. В данном случае учебные занятия строятся таким образом, что учащиеся работают друг с другом в парах, однако состав пар непостоянен, не замкнут, и студенты по очереди работают друг с другом. Коммуникация в парах осуществляется с помощью специально составленных на основе текстов карточек тестового характера. Существенный признак такого построения уроков заключается в том, что в каждый момент аудиторной работы половина учащихся говорит, а половина – слушает, оценивает, контролирует. Такая организация занятий по своей природе является *коллективной*, так как только при данной форме построения учебного процесса коллектив (а не отдельный человек) обучает каждого своего члена.

В настоящее время существует много различных методик работы по карточкам в *парах сменного состава*. Стали разнообразными и сами карточ-

ки. В процессе экспериментальной работы мы разработали карточки-тесты, составленные на основе специальных текстов, принятых за основную единицу обучения с профессиональной направленностью. Каждая карточка состоит из трех вопросов. Обязательным (последним) заданием для каждой карточки является ответ на вопрос. Первые два задания – преимущественно языковые, составленные на основе выделенных лексико-грамматических конструкций, характерных для текстов по информатике (учитывая профессионально-ориентированный характер обучения).

Работа строится следующим образом. Формируются пары студентов, которым раздаются по две карточки-тесты. Один из партнеров спрашивает, другой – отвечает. Если возникают какие-либо затруднения в ходе решения тестовых заданий, оба находят ответы в учебнике на страницах, указанных в карточке.

После того, как обе карточки проработаны, и партнеры проверили друг друга, они обмениваются карточками, и каждый приступает к совместной работе с новым партнером. И теперь каждый из них проверяет другого по той карточке, по которой проверяли его. Он был *учеником*, теперь становится *учителем*. Он спрашивает, контролирует знания партнера, под его руководством решается тестовое задание, даются ответы на вопросы.

Таким образом, принципиально новая система обучения русскому языку требует новых подходов к обучающимся, а также их (подходов) мотивационно-стратегической реализации в учебном процессе. На современном этапе в лингводидактике одним из важнейших направлений является *лично-относительно-ориентированный подход* к учащемуся в системе обучения русскому языку в национальной аудитории, который являет собой *«индивидуальный подход к обучаемому как к особой личности»*.

Одним из главных факторов, определяющих стратегии обучения в системе КСО при лично-относительно-ориентированном подходе, является характер и функционирование стратегической компетенции общения, которая является объектом исследований многих психологов, лингвистов и методистов. Стратегическую компетенцию можно определить как способность языковой личности преодолевать реальные затруднения в общении, возникающие в случае

дефицита лингвистических ресурсов или же достижение необходимого воздействия на собеседника.

При внедрении коллективного способа обучения русскому языку в вузе (работа в парах сменного состава) особо следует обратить внимание и на когнитивный тип, индивидуальный стиль каждого учащегося. Это следует принять во внимание для оптимального достижения целей деятельности.

На момент начала изучения русского языка в вузе студенты уже обладают некоторой исходной стратегической компетенцией, сформировавшейся в ходе изучения родного языка, общения на нем, накопления разнообразного учебного и коммуникативного опыта.

Основной задачей преподавателя, работающего в русле личностно-ориентированного подхода, является не только приспособление технологии обучения русскому языку к индивидуальному стилю и стратегической компетенции студента, но и исследование существующего стратегического набора, расширение его и предложение новых стратегий учения и коммуникации.

Таким образом, личностно-ориентированный подход позволяет расширить индивидуальный потенциал студентов, а также обеспечивает большую автономию, так как предоставляет студентам средства для самостоятельного усвоения языка, что является ведущим положением методической системы КСО.

Предлагаемая нами система мотивационно-стратегических упражнений-тестов (карточка включает в себя три задания) базируется на:

- профессиональной ориентированности занятий по русскому языку;
- учете самооценочных мотивационных процессов.

Отметим, что новизна метода обучения русскому языку вызывает большой интерес студентов, что заметно активизирует и интенсифицирует учебный процесс. Повышенная мотивация обучения в значительной степени влияет на результаты обучения. В процессе нашего экспериментального обучения за один урок (45 минут) в парах прорабатывалось до 16 карточек. Экспериментально установлено, что при работе по данной технологии при личностно-ориентированном подходе удается добиться оптимизации учебного

процесса благодаря реализации практически всех решаемых в ходе учебного занятия мотивационно-стратегических задач, из которых особо следует выделить высокую интенсивность учебной деятельности, максимальное применение студентами стратегий учения и общения, индивидуализацию обучения и развитие самостоятельности в изучении языка.

Полученные положительные результаты дали основание подготовить программу по обучению языку специальности (информатика) на основе специальных текстов и составленному к ним комплексу упражнений-тестов, используя метод работы в парах сменного состава.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001. – 496 с. – ISBN 5-87953-158-9.
2. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. СПб.: Златоуст, 2006. – 261 с.
3. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – Тверь: ТГУ, 1996. – 195 с.
4. Есаджанян Б.М. Психолого-педагогические основы формирования двуязычия в современных условиях // Вопросы совершенствования содержания и методов обучения. – Ванадзор, 1997. – СС. 39–40.

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՈՉ ԱՎԱՆԴԱԿԱՆ ՄԵԹՈՂՆԵՐԻ ՀԱՐՑԻ ՇՈՒՐՁ

Վ.Հ. Գրիգորյան
grigoryan.violetta@rambler.ru

*Մ.գ.թ., դրոշմատ
Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի
և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի դրոշմատ,
ք. Երևան, ՀՀ*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Օրյեկտիվ իրականությունը պահանջում է օտար լեզուների դասավանդման նորարարական մեթոդների որոնում՝ կապված արդիականացման, ինտելեկտուալացման և ուսումնական գործընթացի ակտիվացման հետ: Այժմ Հայաստանի Հանրապետությունում այս ուղղությամբ որոշակի աշխատանքներ են տարվում. ներկայացվում են Ռուսաստանում տարածված և ճանաչված կոլեկտիվ ուսուցման մեթոդները: Ձեռք բերված դրական արդյունքները դրդապատճառ են դարձել մեր մասնագիտության (համակարգչային գիտություն) դասավանդման հատուկ տեքստերի հիման վրա նախապատրաստելու և կազմելու գորավարժությունների նախապատրաստման ծրագիր, թեստեր՝ օգտագործելով փոփոխական կազմով գույգերի աշխատանքային մեթոդը:

Հանգուցային բառեր՝ ուսուցման նորարարական մեթոդներ, ՌՕԼ, օտար լեզուների ուսուցման մեթոդներ, կոլեկտիվ ուսուցման եղանակ:

TO THE QUESTION ABOUT UNCONVENTIONAL METHODS OF TRAINING

V. Grigoryan

grigoryan.violetta@rambler.ru

*PhD in Pedagogy, Associate Professor
Russian Language Chair and professional communication RAU,
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

Objective reality dictates the need to search for new innovative ways of teaching foreign languages associated with the modernization, intellectualization and intensification of the educational process. Currently, in our republic, certain work is already underway to introduce the collective learning method that has become widespread and recognized in Russia. The obtained positive results gave reason to prepare a program for teaching the language of a specialty (computer science) on the basis of special texts and a set of exercises drawn up for them – tests, using the method of working in pairs of shift composition.

Keywords: innovative ways of learning, RFL, methods of teaching foreign languages, the collective way of learning.

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «РОДНОЙ ЯЗЫК», «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ» И «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»

Т.А. Мацура

Tanja-macura@yandex.ru

Магистр ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, РФ

АННОТАЦИЯ

В своей статье автор рассматривает вопрос соотнесения понятий «родной язык», «русский язык как неродной» и «русский язык как иностранный», раскрывает суть понятий, причины появления данных терминов в литературе и показывает отличия терминов друг от друга.

Ключевые слова: родной язык, русский язык как неродной, русский язык как иностранный, миграция населения, культура русского человека, система русского языка.

Сегодня на территории Российской Федерации постоянно проживают представители около 200 национальностей. Это представители таких многочисленных групп как «русские», «татары», «украинцы», «башкиры», «чуваши», «чеченцы» и др. Рядом с россиянами проживают тысячи мигрантов из стран Дальнего и Ближнего зарубежья. Это население из Армении, Туркменистана, Таджикистана, Грузии, Молдавия, Эстония и других стран. По состоянию на 2016 г. прирост населения в страны за счет миграционных потоков был на уровне не менее 200 тыс. человек ежегодно. К 2025 г. этот прирост планируется увеличить до 300 тыс. мигрантов в год [7].

Причины миграции населения различны. По данным Росстата на первом месте стоят причины личного и семейного характера (42,8 %). Далее следуют миграции, связанные с работой (18,3 %), с учебой (7,3 %), межнаци-

ональными конфликтами (6,3 %) и иными причинами [7: 28]. Миграционные потоки имеют свою квалификацию. Так в современной науке выделяют внутреннюю и внешнюю миграции. В первом случае – это перемещения в пределах одной страны, а во втором – пересекаются государственные границы [7].

Все мигранты, которые, так или иначе, попадают на территорию РФ или перемещаются из ее отдаленных уголков в центр страны, вынуждены общаться на русском языке. Для одних – это малознакомый язык страны, в которой они проживают с рождения, для других – это абсолютно новая языковая среда.

В этих двух случаях переселенцы плохо говорят или совсем не говорят по-русски. В настоящее время в научной литературе существует несколько направлений, связанных с данным явлением: русский язык как неродной; русский язык как родной; русский язык как иностранный [4]. В связи с этим возникает ряд вопросов. Например, что необходимо принимать за основу при решении вопроса коммуникации? По каким параметрам разделяются понятия «русский как иностранный» и «русский как неродной»? В каком случае уместно употребление того или иного термина? Существуют ли различия при обучении русскому языку мигрантов внутренней и внешней миграции?

Разумеется, ответом на первый, поставленный нами вопрос: «что рассматривать за основу», будет понятие «родной язык», а именно «родной русский язык». Данный термин в литературе имеет несколько значений, но применительно к изучаемой ситуации, мы будем выделять первое значение: «то же, что и материнский язык. Первый язык, который усвоен человеком с детства («язык колыбели»)» [8]. Согласно Декларации прав народов России (1917 г.), каждый народ имеет право осуществлять обучение на родном для себя языке. Для этих целей в 20–30-х гг. XX в. была создана письменность народов России, разработана учебная и научная литература [1: 264].

Следовательно, «неродной язык – это родовое понятие, включающее понятие языка межнационального общения, иностранного языка, изучаемого в языковой среде и вне ее» [1: 161]. Употребительно к русскому языку («неродной русский язык») – это та языковая среда, в которой обучаются россий-

ские школьники на русском языке, но родным для учащихся будет являться другой язык, например, башкирский, татарский, чувашский – языки представителей народов, живущих в России.

Значение термина «русский язык как иностранный» также обладает полисемией. В справочной литературе приводятся три объяснения:

1. один из мировых языков;
2. филологическая специализация в вузах России и русскоязычных стран;
3. методика обучения русскому языку приезжих из других стран граждан [1: 266; 7].

По приведенным определениям видно, что понятия «русский как неродной язык» (РКН) и «русский как иностранный» (РКИ) неидентичные. Эта разница прослеживается и в выборе способа обучающего взаимодействия между преподавателем и слушателем. Так эти два направления рассматривают разные категории учащихся. Е.Ф. Киров в своих трудах пишет, что «иноговорящие» россияне, которые не являются иностранными гражданами, достаточно хорошо представляют себе особенности жизни в России, понимают, что такое менталитет и культура русского человека. Более того, отмечает Е.Ф. Киров в своей статье, «иноговорящие» в некоторой мере сами формируют менталитет и культуру РФ, поскольку для менталитета нашей страны характерны поликультурными включения. Иначе строиться методика РКИ. Она предполагает обучение иностранцев, не знакомых ни с русским языком, ни с русской ментальностью, ни с культурой [6: 229–230]. Суть методологии РКИ в данном случае, по мнению Е.Ф. Кирова, заключается в лингвострановедческом описании особенностей русской культуры и образа мыслей, а путь обучения РКИ имеет сходство с этапами становления личности от состояния ребенка до взрослого человека. Это отображается в последовательности получения и усвоения новых знаний: приобретение фонетических навыков, заполнение языкового базиса лексикой [6: 229–230].

Вместе с тем, специалисты отмечают различия и в методике преподавания русского языка как родного и неродного. Так, например, Татьяна Михайловна Балыхина выделяет различные пути освоения языка. В частности, при освоении русского родного языка характерна модель «снизу вверх». То

есть при такой модели обучение идет от систематичного овладения отдельными речевыми действиями к их комбинированию. Другими словами, процесс начинается с распознавания фонем, которые потом объединяются в слова, фразы, предложения и, наконец, в тексты. Данную схему А.А. Леонтьев определяет как пассивную теорию восприятия, то есть «...теория пошагового принятия решений ...» [2; 3: 57].

Диаметрально противоположная модель в активных схемах. Процесс восприятия речи начинается не с освоения фонем, а с готового эталонного текста, который многократно воспроизводится, объясняется и, в конечной счете, служит образцом для самостоятельного порождения аналогичного текста [2; 3: 57].

При этом учеными отмечаются и схожие черты в обучении русскому языку как родному и неродному. Можно отметить работы Н.В. Рыжовой и Т.М. Балыхиной, Н.Ю. Муравьевой и других авторов. Согласно ученым, сама система русского языка является объединяющим началом при обучении, включая в себя весь комплекс лингвистических компонентов, из которых формируется языковая система учащегося [2; 3: 57].

Дополнительно общие черты Т.М. Балыхина обнаруживает в:

- дидактических принципах и воспитательной направленности обучения, связанной с развитием всех сторон личности учащегося;
- идентичности психологических процессов, психологической деятельности в условиях обучения у представителей разных национальностей, с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения» [2].

Таким образом, сопоставив исследования ученых, мы можем отметить, что термины РКИ и РКН, обладают не только различиями, но и сходными чертами. Как результат своего исследования, Е.Ф. Киров выделяет основное отличие в теоретическом обосновании в методиках обучения РКИ и РКН – лингвистическую теорию, которая выступает в качестве основы того и другого направления [6: 230]. Очевидно, что в основе РКН положена описательная грамматика языка, которая служит теоретической основой для создания стандартного учебника или учебного комплекса по русскому языку для

школ с полиэтническими классами. А в состав РКИ входит сопоставительная грамматика, которая дополнена коммуникативной грамматикой языка [6: 230].

Возвращаясь к вопросу об обучении мигрантов, стоит отметить, что необходимо разделять учащихся по нескольким критериям. Так, например, взрослые мигранты могут пойти изучать русский язык на курсы в ВУЗы, а дети – в школы. Сегодня достаточно большое количество преподавателей РКИ работают в ВУЗах. Для учителей-словесников школ также предусмотрены курсы повышения квалификации или курсы переподготовки по программе «Методика преподавания русского языка как иностранного в школе»

Еще одним важным аспектом при обучении мигрантов русскому языку, является наличие в учебном заведении системы двуязычия и двукультурности, с помощью которых в равной степени достигается освоение языков и гармония обеих культур. Также дополнительными направлениями в обучении могут стать социокультурная адаптация учеников, дополнительное методическое обеспечение курса, психолого-педагогическая организация учебного процесса. Все это поможет мигрантам не только выучить русский язык, но и адаптироваться к новым культурным условиям.

Конечно, нужно подчеркнуть и то, что при обучении РКИ и РКН необходимо принимать во внимание не только основополагающие принципы и закономерности методики обучения языку, но и использовать основные положения смежных наук. Ведь фактически только комплексное, системное использование различных форм работы позволяет учителю продуктивно проводить работу по формированию речевой культуры учащихся с родным не русским языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Балыхина Т.М.* Русский язык как неродной: основные понятия и характеристики // Русист. Портал развития и продвижения русского языка в се-

- тевом мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rusist24.ru/index.php/nauchnye-stati/616-russkij-yazyk-kak-nerodnoj-osnovnye-ponyatiya-i-kharakteristiki.html> (Дата обращения: 10.10.2018г.).
3. *Говорун С.В.* Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык специальность: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Светлана Викторовна Говорун. – СПб, 2015. – 270 с.
 4. *Зайналова Л.А.* Преподавание русского языка как неродного в поликультурной школе // Русский язык как неродной: новое в теории и методике. IV международная научно-методическая конференция. Сб. науч. ст. – Вып. 4 – М.: МГПУ, 2015. – СС. 94–98.
 5. *Каленкова О.Н.* Русский язык для нерусскоговорящих // Русский язык, 2017. – № 04 (532) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200700403> (Дата обращения: 10.10.2018г.).
 6. *Киров Е.Ф.* Русский язык как неродной и его теоретические основания. – СПб: Записки Горного института, 2011. – Т. 193 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-nerodnoy-i-ego-teoreticheskie-osnovaniya> (Дата обращения: 10.10.2018г.).
 7. Миграция населения в России: тенденции, проблемы, пути решения. Социальный бюллетень / В. Трубин, Н. Николаева, С. Мякишева, А. Хусаинова. – Аналитический центр при правительстве Российской Федерации, 2018. – № 1. – 54 с.
 8. Словарь социолингвистических терминов. // Отв. ред. д.ф.н. В.Ю. Михальченко. – М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук, 2006 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://sociolinguistics.academic.ru/607/Родной_язык (Дата обращения: 10.10.2018г.).

ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒԻ, ՌՈՒՍԵՐԵՆԸ ՈՐՊԵՍ ՈՉ ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒԻ
ԵՎ ՌՈՒՍԵՐԵՆԸ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒԻ
ՀԱՄԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ

S.U. Մացուրա

Tanja-macura@yandex.ru

*Հարավուրալյան պետական հումանիտար-մանկավարժական
համալսարանի մագիստրոս, ք. Չելյաբինսկ, ՌԴ*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում հեղինակը քննում է մայրենի լեզու, ռուսերենը որպես ոչ մայրենի լեզու և ռուսերենը որպես օտար լեզու հասկացությունների հարաբերակցությունը, բացահայտում է հասկացությունների էությունը, գրականության մեջ եզրույթների առաջացման պատճառները և ցույց է տալիս եզրույթների տարբերությունը:

Հանգուցային բառեր՝ մայրենի լեզու, ռուսերենը որպես ոչ մայրենի լեզու և ռուսերենը որպես օտար լեզու, բնակչության տեղաշարժը (գաղթը), ռուս մարդու մշակույթը, ռուսաց լեզվի համակարգը:

THE RATIO OF THE CONCEPTS OF «NATIVE LANGUAGE», «RUSSIAN AS A NON-NATIVE» AND «RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE»

T. Matsura

Tanja-macura@yandex.ru

*Master of the South Ural State Humanitarian-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia*

SUMMARY

In his article, the author considers the question of correlating the concepts of «native language», «Russian as non-native» and «Russian as a foreign language», reveals the essence of the concepts, the reasons for the appearance of these terms in the literature and shows the differences in terms from each other.

Keywords: native language, Russian as a non-native language, Russian as a foreign language, migration of the population, culture of the Russian person, Russian language system.

ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

К.Т. Мирзоян

mirzoyankarine04@aspu.am

*К.п.н., доцент кафедры русского языка
АГПУ им. Хачатура Абовяна, г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

В настоящее время процесс использования игр на уроках русского языка становится все более актуальным. В статье приводятся конкретные методические рекомендации и примеры игровых заданий, использование которых, на наш взгляд, будет способствовать активизации учебного процесса, а также его интенсификации, равно как и повышению мотивационного уровня.

Ключевые слова: игровые задания, РКИ, мотивация, лексико-грамматический материал, ролевые игры.

В настоящее время процесс использования игр на уроках русского языка становится все более актуальным.

По способу и характеру организации для обучения говорению игры могут подразделяться на:

- *игры с текстом;*
- *функциональные (на доске);*
- *взаимодействия (с обменом информацией);*
- *ролевые;*
- *имитационно-моделирующие;*
- *игры-соревнования.*

Все эти игры можно использовать на этапе развития умения построить высказывание в монологической форме, то есть на завершающих этапах обучения в вузе.

Лексико-грамматический материал по теме необходимо закрепить заранее, чтобы учащиеся могли свободно использовать его в своей речи.

В методике преподавания языков разработаны определенные правила учебных ролевых игр, а именно:

- *обучаемый должен уметь представить себя в ситуации, которая может возникнуть в реальной жизни;*
- *обучаемый должен адаптироваться к своей роли в предложенной ситуации, при этом в одних случаях он может «играть» самого себя, в других, – «взять» на себя воображаемую роль;*
- *участникам ролевых игр необходимо вести себя так, как если бы все происходило в реальной жизни, их поведение должно быть адекватным роли;*
- *участники игры должны концентрировать свое внимание на использовании изучаемого языка в целях коммуникации.*

На определенном этапе обучения, когда студенты имеют достаточный запас активной и пассивной лексики, а также владеют соответствующими навыками русской устной речи, основываясь на принципе индивидуализации, т.е. учитывая личностные особенности учащихся, можно организовать на занятиях ролевые игры, которые являются условным воспроизведением, имитацией, моделированием некоторой профессиональной деятельности.

Список разработанных нами ролевых игр можно продолжить. Отметим главное: ***при ролевых играх обучение происходит в результате совместной деятельности в условиях общения и взаимодействия участников игры.***

Следует также отметить, что при организации ролевой игры ставка делается на *лидера группы*, который в силу своих социально-психологических свойств и стабильной и нормативной языковой компетенции организует иг-

ру, определяет ее направление и повороты и играет самую «нагруженную» роль.

Выделим и такие особенности лидера, как *коммуникабельность, ориентацию на сотрудничество и языковую подготовленность*. Таким образом, большое значение имеет правильный выбор участников речевого акта.

Включение игровых форм в учебный процесс созвучно коммуникативным потребностям учащихся и активизирует всю учебно-речевую деятельность в целом.

На продвинутых этапах обучения наблюдается привыкание студентов к учебе и, как следствие, некоторое, почти закономерное снижение мотивации. Очевидно, что от преподавателя требуются дополнительные усилия, направленные на поддержание мотивации.

Именно обращение к игровым формам и приемам работы позволяет поддерживать интерес к аудиторным занятиям и активизирует общую потребность учащихся в достижении более высокого уровня владения языком.

В учебном процессе воздействие выбранных и используемых преподавателем методических приемов и средств обусловлено *психологическими особенностями обучаемых, их прошлым опытом, интересами и потребностями*.

Включение игровых форм в преподавание русского языка отвечает коммуникативным потребностям учащихся и активизирует всю учебную деятельность в целом.

На продвинутом этапе обучения, когда наблюдается снижение мотивации учения и от преподавателя требуются дополнительные усилия, направленные на ее поддержание, обращение к игровым приемам позволяет поддерживать интерес к аудиторным занятиям и активизирует в учащихся общую потребность в достижении более высокого уровня владения языком.

Эффективность игровых форм работы заметно возрастает при использовании материалов периодической печати, обладающих в глазах учащихся бесспорной привлекательностью благодаря новизне содержащейся в них информации и естественному интересу к стране изучаемого языка.

Задача преподавателя – *оценить эффективность использования газетной информации для той или иной игровой формы в аудитории и разработать методику ее организации.*

Далее, наблюдая за ходом развертывания в аудитории игровой ситуации, преподаватель направляет ее в определенное русло. В этом случае создается **благоприятная эмоциональная атмосфера:**

- *включаются резервные возможности психики учащихся;*
- *проявляются их личностные качества;*
- *уравновешиваются внешние и внутренние противоречия;*
- *обеспечивается многократная повторяемость методически актуального лексико-грамматического материала.*

В помощь преподавателям мы предлагаем разработанные нами игровые задания.

- **«Опиши картину»**

Цель: построить своеобразный коллективный монолог по предложенной ситуации.

Форма работы: групповая.

Тема: «Любовь к природе».

Участники делятся на две команды, распределяют между собой (внутри каждой группы) очередность ответов. Учащимся предлагается иллюстрация. Каждой команде поочередно представляется право произнести одно предложение. Участвовать должен каждый член группы. Обязательное условие – соблюдать логику изложения. Побеждает та команда, чье предложение будет последним.

- **«От фразы к фразе»**

Цель: научиться составлять коллективный монолог.

Форма работы: групповая.

Студенты делятся на две группы, устанавливая очередность ответов. Обучающий произносит фразу по изучаемой теме, которая может стать началом монолога. Учащиеся коллективно составляют рассказ по имеющейся на-

чальной фразе. От каждого ученика – одна фраза. Побеждает та группа, которая последней произнесет свою фразу.

- **«Отгадай-ка!»**

Цель: коллективно составить монолог-загадку.

Форма работы: групповая.

Тема: «Известные открытия».

Каждая из двух играющих команд «загадывает» знаменитого человека (в соответствии с темой), составляет небольшой монолог. Соперники должны угадать, о ком идет речь.

- **«Закончи рассказ»**

Цель: придумать начало и концовку истории с максимальным использованием лексики по изучаемой теме.

Форма работы: групповая.

Выбираются два члена жюри. Участники делятся на две команды, каждая из которых придумывает начало истории. Каждый обучаемый должен произнести хотя бы одно предложение. Оцениваются логичность ответов, воображение.

- **«Запомни и повтори»**

Цель: как можно точнее повторить прослушанный рассказ.

Форма работы: групповая.

Студенты делятся на две команды, каждая выбирает участника, который выходит из комнаты. Обе команды вместе придумывают рассказ по изучаемой теме.

Учащиеся от разных команд заходят по очереди, слушают рассказ и должны его повторить.

Побеждает та команда, чей участник точнее изложил содержание рассказа.

- **«Лексическая игра»**

Цель: повторение лексики.

Форма работы: групповая.

Играют две команды, участники по очереди произносят по одному предложению, содержащему одну лексическую единицу по изучаемой теме.

Побеждает та команда, участник которой сумеет назвать искомое предложение последним.

- **Интервью**

По выбору преподавателя в игре участвуют два студента: корреспондент и интервьюируемый.

Суть игры заключается в том, что корреспондент должен взять интервью у какого-либо политического деятеля, финансиста, банкира, бизнесмена и т.д.

Это задание вызывает особый интерес у учащихся, а также способствует активизации языкового материала.

- **Импровизация**

По выбору преподавателя в игре участвуют 1–3 студента, которым предлагается следующее:

- а) представьте себе, что вы президент Армении (России, США и т.д.). Что вы можете сказать своему народу?*
- б) представьте себя крупным экономистом, политическим деятелем, лидером партии. Какова ваша программа?*
- в) импровизация встречи глав государств, лидеров партии и т.п.*

- **Брифинг**

По выбору преподавателя в игре участвуют от 5 до 10 студентов, один из которых играет роль интервьюируемого (*президент, премьер-министр, министр обороны, министр науки и образования и т.п.*), остальные – представители прессы, теле- и радиожурналисты.

- **Беседа за «круглым столом»**

Для участия в беседе каждый студент пишет реферат на одну из тем по своей специальности, обращая особое внимание на практическое применение научных исследований в этой области.

При подготовке реферата необходимо использовать учебную и научную литературу по специальности.

Руководит беседой председатель (один из студентов группы). На обсуждение могут быть вынесены проблемы о роли науки в современном мире, различных социальных аспектах науки, об участии молодежи в развитии научных исследований, о важнейших научных открытиях последних десятилетий.

- **Ролевая игра «Беседа журналиста с ученым»**

Ролевая игра состоит из двух этапов.

На первом этапе – *подготовительном* – студенческая группа делится на пары. Один из студентов в каждой паре «журналист», другой «ученый».

В начале беседы журналисту следует представиться (сообщить фамилию, имя, отчество), назвать газету или журнал, где он (она) работает, а затем попросить ученого ответить на несколько вопросов.

В качестве конкретного материала для беседы используется какой-либо из разделов изучаемого предмета.

На втором этапе составляются вопросы для беседы с одним из видных ученых данного учебного заведения. Для беседы выбирается такая дисциплина, с основами которой студенты уже знакомы.

После беседы студенты пишут доклад о развитии какой-либо научной отрасли или проблемы по своей специальности. Составляется развернутый план, подбирается библиография по теме, делаются выписки из тех источников, о которых будет говориться в выступлении.

- **«Экскурсия в музей»**

✓ Необходимо подготовить коллективный рассказ об истории нашей республики, выделив темы, охватывающие основные этапы (периоды) ее развития в области народного хозяйства, науки и культуры. Готовится иллюстративный материал: *открытки, фотоснимки, вырезки из газет и журналов, цитаты*.

✓ Студенты поочередно выступают в роли экскурсовода, сопровождая свой рассказ демонстрацией собранных материалов.

- ✓ Затем участники игры пишут заметку об экскурсии в музей, указывая, какое впечатление произвела на них экскурсия, какая экспозиция особенно понравилась, что нового они узнали об истории своего народа.

- **«Город будущего»**

Для участия в *игре-конкурсе* студентам необходимо заранее подготовить свой проект – нарисовать или описать, *каким они представляют свой город в будущем*.

Пояснение должно содержать ответы примерно на следующие вопросы:

- 1) *Где расположен город (на суше, в море, на околоземной орбите)?*
- 2) *Как расположены в нем здания, какова их форма, высота?*
- 3) *Где расположены детские сады, спортплощадки?*
- 4) *Если указан транспорт, то какой?*

Защищая свой проект в группе, можно также особенно подробно остановиться на проблемах охраны окружающей среды.

- **Работа над орфографией**

На доске пишутся слова с разными орфограммами, например:

подстричься–	–овчинный–	–умываешься–	–жилье–
пяточок–	–расписка–	–объяснить–	–досуха–
пчелка–	–беседовал–	–косьба–	

Читается слово, учащиеся записывают его на доске напротив слова на такое же правило, обосновывают свой ответ, объясняя написание и делая при этом необходимые условные обозначения (*выделение морфем обязательно*).

Некоторые слова требуют записи против нескольких слов, данных в столбике на доске. Возьмем, к примеру, слово «старьё». Учащийся будет прав, если запишет его не только напротив слова «жилье» (*правописание раздельного ъ и ь*), но и в паре со словами «пяточок», «овчинный», «косьба», «объяснить» (*правописание безударных гласных*).

А как поступить, к примеру, со словами типа «предостеречь»? В нем встретились орфографические правила на правописание неизменяемых приставок (*пред, о-*), непроверяемой безударной гласной в корне слова, мягкого знака на конце глагола в неопределенной форме после **ч**. Учащиеся соотносят слово «предостеречь» со словами, данными в столбик.

Получаются следующие пары:

Подстричься –	(правописание неизменяемых приставок; ь знак на
предостеречь –	конце глагола в неопределенной форме, после ч);
объяснить –	(правописание неизменяемых приставок);
предостеречь –	(правописание неизменяемых приставок);
предостеречь –	(правописание непроверяемых безударных гласных в
беседовал –	корне слова).

● **«Определи пару»**

Игру мы проводим с учащимися также при изучении *лексики и фразеологии*.

На доске записываются фразеологические обороты, затем читаются другие фразеологизмы, а учащиеся находят синонимичные им конструкции.

Примеры на доске:

<i>тертый калач</i>	<i>отдал Богу душу</i>
<i>ни рыба ни мясо</i>	<i>кот заплакал</i>
<i>дать нагоняй</i>	<i>с пустыми руками.</i>

Фразеологизмы, читаемые преподавателем:

несолоно хлебавши;
приказал долго жить;
с гулькин нос;
ни Богу свечка, ни черту кочерга;
стреляный воробей;
во все лопатки;
намылить шею.

Полученные пары фразеологизмов:

<i>тертый калач –</i>	<i>стреляный воробей</i>
<i>ни рыба ни мясо –</i>	<i>ни Богу свечка, ни черту кочерга</i>
<i>дать нагоняй –</i>	<i>намылить шею</i>
<i>отдал Богу душу –</i>	<i>приказал долго жить</i>
<i>кот заплакал –</i>	<i>с гулькин нос</i>
<i>с пустыми руками –</i>	<i>несолоно хлебавши</i>

В другой раз перед учащимися ставится цель записать пары антонимов. Такая работа расширяет и конкретизирует словарный запас студентов.

Слова или фразеологизмы, ранее непонятные ученикам, постепенно входят в их активный словарь.

Игра «**Определи пару**» проводится нами как в письменной, так и в устной форме, неизменно способствуя повышению интереса учащихся к изучению русского языка.

- **«Трудные встречи корней и суффиксов»**

Сколько согласных может находиться рядом в русских словах?

Перепишите следующие слова, подчеркните в них стоящие рядом согласные и подсчитайте их, после чего ответьте на вопросы.

Братский, скользкий, громоздкий, участвовать, здравствовать, безжалостный, агентство, бесчувственный, соответствовать, мудрствовать, праздновать, неистовствовать.

Выясняется, что в словах, особенно на стыке корня и суффикса, могут оказаться не только две, но и три, четыре и даже пять согласных букв рядом.

- **Русская орфография**

«Вспомните сами или найдите в книгах или в словарях слова с тремя и с четырьмя согласными, стоящими рядом. Если найдете слово с пятью согласными, будете большими молодцами.

Если вам удастся вспомнить нужные слова самостоятельно, а не выписать их из книг, ваша работа будет хотя и труднее, но гораздо ценнее».

Немудрено, что такие трудные «встречи» корня и суффикса таят серьезную опасность ошибки. Некоторые согласные оказываются произно-

симыми, но их нельзя «потерять» при письме. «Вспомните, как надо действовать в таких трудных случаях. Читайте дальше только после того, как вспомните требуемое слово».

Здесь вспоминаем: надо подобрать такие родственные слова, где эти слова произносились бы в сильной позиции, т.е. четко, ясно:

сердце – сердечный;
гигантский – гигант.

Один из студентов написал «ужастный», так как подобрал проверочное слово «ужастик». Как можно разъяснить ему его ошибку?

● **«Словесный мячик»**

Подберите проверочные слова к следующим словам:

<i>Громоздкий,</i>	<i>бескорыстный,</i>
<i>здоровствовать,</i>	<i>беспристрастный,</i>
<i>совместный,</i>	<i>безжалостный,</i>
<i>безучастный,</i>	<i>поздний,</i>
<i>повсеместный,</i>	<i>безызвестный.</i>

Преподаватель задает учащимся контрольный вопрос: *После того, как вы проверите эти слова, сумеет ли вы написать их правильно, если вам их продиктуют. Попробуйте, должно получиться.*

Со словами, в написании которых были ошибки, составьте словосочетания, предложения.

- При повторении темы «**Синонимы и антонимы**» можно предложить учащимся задание типа: **«Кто больше?»**

За пять минут учащиеся должны записать антонимические пары:

1) **обозначающие время:**

рано – поздно;
утро – вечер;
день – ночь;

2) **обозначающие пространство:**

далекий – близкий;

*высокий – низкий;
длинный – короткий;*

3) **обозначающие чувства, настроение человека:**

*добрый – злой;
здоровый – больной;
веселый – грустный.*

Выигрывает тот, кто первым запишет наибольшее количество *антонимов*.

● **«Фразеологизмы»**

При изучении темы «**Фразеологизмы**» предлагаются **загадки**, к примеру:

*О них обычно говорят:
«Водой не разольешь».
Дружнее этих двух ребят
На свете не найдешь.*

К теме фразеологизмов относится шуточный вопрос: **«Что можно сделать с обыкновенным носом?»**

*Задирать нос;
вешать нос;
не видеть дальше носа;
остаться с носом;
совать нос не в свои дела.*

● **«Словообразование»**

При изучении темы «**Словообразование**» можно использовать игру: **«Найди родственное слово»**. На доске написаны слова:

<i>водоем,</i>	<i>проводник,</i>
<i>провода,</i>	<i>водитель,</i>
<i>половодье,</i>	<i>завод,</i>
<i>разводить,</i>	<i>наводнение.</i>
<i>водопад,</i>	

Группа учащихся делится на две команды.

Учащиеся первой команды выписывают слова с корнем, имеющим значение «**водить**».

Корни выделяются, устно объясняется значение слова, выигрывает та команда, которая правильно выпишет все слова одного корня и объяснит их.

- **«Назывные предложения»**

При изучении темы «Назывные предложения» проводим игру «**Свои предложения**».

За десять минут учащиеся должны записать как можно больше назывных предложений, например:

Утро.

Зимний день.

Мой дом.

Школа.

После записи один студент читает предложения, а другие вычеркивают однотипные.

Выигрывает тот, у кого осталось больше «своих» предложений.

- **Удвоенные согласные**

При изучении удвоенных согласных предлагается записать слова и подобрать родственные слова другой части речи, к примеру:

группа,

групповой,

группировать;

класс,

классный,

классифицировать;

иллюстрация,

иллюстрированный,

иллюстрировать.

Рассмотрим несколько вариантов ролевой игры, имеющей целью совершенствование речевой деятельности студентов в различных сферах: *разговорно-бытовой, общественно-политической, учебно-воспитательной.*

- **«Это моя Родина, моя земля, мое Отечество...»**

Для того чтобы организовать эту игру, необходимо выделить в группе жюри (*три человека*) и разделить остальных студентов группы на две команды.

Каждая команда готовит вопросы, ответы на которые покажут, хорошо ли студенты знают свой край, свою природу, природные ископаемые, города, достопримечательные места и т.д.

Каждая команда выбирает капитана. Капитаны организуют *игру-соревнование*.

Вопросы задаются поочередно капитанами команд. Ответы на вопросы совместно готовят участники команд. Жюри оценивает по пятибалльной системе вопросы и ответы и подводит итоги.

Могут быть заданы такие вопросы:

- 1) *Какую часть суши занимает наша республика?*
- 2) *Каково население Армении?*
- 3) *Назовите главные достопримечательные места нашего города.*
- 4) *Что вы знаете об истории нашего Отечества?*

● **«Наш ВУЗ ждет вас»**

Представьте себе, что в вашем вузе, на вашем факультете проводится «**День открытых дверей**». На встрече с выпускниками присутствуют студенты, преподаватели, представители общественных организаций, представитель приемной комиссии, староста студенческого общежития и др.

Прежде всего выберите руководителя «**Встречи...**» и распределите роли. Не забудьте, что часть студентов будет выполнять роли выпускников, которые хотят получить ответы на вопросы, связанные с выбором профессии и поступлением на ваш факультет.

Подготовьтесь для ответа на следующие вопросы «абитуриентов»:

- 1) *Каких специалистов готовит ваш вуз, факультет?*
- 2) *Каковы возможности специализации на вашем факультете?*
- 3) *Каких качеств требует от человека ваша профессия?*
- 4) *Как организована подготовка специалиста данного профиля в вузе (общие курсы, спецкурсы, связь с производством и т.д.)?*
- 5) *Каковы условия приема на ваш факультет?*

По наблюдениям С.А. Искрина, предлагаемый вид деятельности на занятиях РКИ позволяет создавать в учебной аудитории ситуации, максимально приближенные к реальным.

Эта технология может применяться на различных этапах обучения русскому языку как неродному как в старшей школе, так и в вузе. Она способствует развитию навыков устной и письменной речи, расширяет *словарный запас* и *лингвистический кругозор* учащихся и студентов.

Ситуации могут быть, к примеру, следующие:

- *необитаемый остров;*
- *гостиница, офис;*
- *жилой дом;*
- *предприятие;*
- *город;*
- *международная конференция;*
- *больница.*

Каждая ситуация может завершаться коллективным написанием каталога художественных работ, созданных в процессе моделирования (плакатов, карт, картин).

Во время разыгрывания ситуаций учащиеся должны иметь в виду такое своеобразное подведение итогов.

● **«Лингводилянс»**

Цель: Выявить уровень имеющихся у студентов знаний по русскому языку.

Задачи: Уточнить и расширить знания студентов о родном языке.

Продолжать работу по развитию и коррекции словесно-логического мышления, памяти и речи обучаемых.

Воспитать устойчивую положительную мотивацию к изучению русского языка.

Оборудование:

- таблички: тема, значение слов (лингвистика, диллянс, фразеологизм);

- названия остановок;
- пословицы и поговорки о языке;
- карта-схема;
- «билеты»;
- фишки;
- ризы;
- бумага и ручки;
- рисунок дилижанса;
- слова-отгадки.

Ход игры-урока

Организационный момент

– *Отгадайте загадку:*

*Куда бежит – сама не знает,
В степи ровна, в лесу плутает,
Споткнется у порога.
Что это? (Дорога)*

Сообщение темы и задач урока

– Не случайно я вам загадала загадку о дороге. Сегодня мы отправляемся в путешествие по дороге Лингвистики. Лингвистика – наука о языке.

– Вы уже догадались, что сегодня необычный урок, урок-игра «Лингводиляжанс».

– Из каких слов образовано это сложное слово? А кто знает, что такое дилижанс? Дилижанс – это большая крытая повозка для перевозки багажа, почты, пассажиров. Появилась в XVI веке в Англии.

Покупка билетов

– Чтобы отправиться на нашем дилижансе в путешествие, надо заплатить за проезд. Платой будут ваши ответы.

– Всем, кто правильно закончит пословицу, я вручу проездные билеты:

Что посеешь, ... (то и пожнешь).

Недосол на столе, ... (пересол на спине).

Без труда... (не вынешь и рыбку из пруда).

Кончил дело – ... (гуляй смело).
Волков бояться – ... (в лес не ходить).
С кем поведешься – ... (от того и наберешься).
Как аукнется – ... (так и откликнется).
За двумя зайцами погонишься – ... (ни одного не поймает).
Не помучишься – ... (не поучишься).
Тяжело в учении – ... (легко в бою).

(Перед вручением «билета» уточнить смысл поговорки).

На наш взгляд, использование подобных игровых заданий будет реально способствовать активизации учебного процесса, а также его интенсификации, равно как и повышению мотивационного уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дахкурян Т.Н. Интерактивные методы на уроках русского языка // Материал с образовательного портала России «Инфоурок» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/interaktivnie-metodi-na-urokah-russkogo-yazika-1148365.html> (Дата обращения: 05.06.2018г.).
2. Игра и обучение / Реферат // Материал с сайта «TurboReferat.ru» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://turboreferat.ru/pedagogy/igra-i-obuchenie/49016-255292-page5.html> (Дата обращения: 05.06.2018г.).
3. Исследования по выявлению влияния интеллектуальных игр на развитие навыков монологической речи (§ 2). / В ст.: Историко-педагогический аспект использования игры в процессе обучения, теории происхождения и развития игры. // Информация в свободном доступе на страницах сайта «Studbooks.net» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/1858406/pedagogika/issledovaniya_vyyavleniyu_vliyaniya_a_intellektualnyh_razvitie_navykov_monologicheskoy_rechi (Дата обращения: 05.06.2018г.).
4. Ножнинова Н.М. Урок-игра «Лингводиляжанс» // Материал с образовательного сайта «Первое сентября» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/статьи/213597/> (Дата обращения: 05.06.2018г.).

5. Урок-игра по русскому языку на тему «Лингводидактика» // Материал с образовательного портала России «Инфоурок» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/urokigra-po-russkomu-yaziku-na-temu-lingvodilzhans-1469034.html> (Дата обращения: 05.06.2018г.).

ԽԱՂԱՅԻՆ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՌՌԻՍԱՑ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԵՐԻՆ ԲՈՒՀՈՒՄ

Կ.Թ. Միրզոյան
mirzoyankarine04@aspu.am

Մ.գ.թ., դոցենտ

*Խաչատուր Աբովյանի անվ. Հայկական պետական
մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ,
ք. Երևան, ՀՀ*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Այժմ ռուսաց լեզվի դասերին ուսուցողական (դիդակտիկ) խաղերի օգտագործման գործընթացը դառնում է ավելի արդիական: Հոդվածում ներկայացրել ենք կոնկրետ ուղեցույցներ և խաղային խնդիրների օրինակներ, որոնց օգտագործումը, ըստ էության, կնպաստի ուսումնական գործընթացի ակտիվացմանը, ինչպես նաև ինտենսիվացմանը և մոտիվացիայի մակարդակի բարձրացմանը:

Հանգուցային բառեր` խաղային վարժություններ, ՌՕԼ, մոտիվացիա, քերականական վարժություններ, ուսուցողական (դիդակտիկ) խաղեր:

GAME TASKS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN UNIVERSITY

K. Mirzoyan

mirzoyankarine04@aspu.am

*PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Russian Language Chair
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

Currently, the process of using games in Russian lessons is becoming increasingly relevant. The article provides specific guidelines and examples of game tasks, the use of which, in our opinion, will actually contribute to enhancing the educational process, as well as its intensification, as well as increasing the motivational level.

Keywords: game tasks, RFL, motivation, lexical and grammatical material, role-playing games.

О СПОСОБАХ АДАПТАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

С.Б. Самуэлян

ssamuelyan@mail.ru

*К.п.н., доцент кафедры русского
и славянских языков ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова, г. Ереван, РА*

Т.К. Асатрян

taguhi08@rambler.ru

*Преподаватель Ереванского государственного
медицинского университета имени М. Гераци,
г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

Профильно-ориентированное обучение РКИ студентов-медиков строится на специальных учебных текстах медико-биологической направленности. К числу наиболее эффективных способов методической обработки текстов относится адаптация. В статье говорится о некоторых способах количественной и качественной, лингвистической и нелингвистической адаптации специального текста.

Ключевые слова: профильно-ориентированное обучение, специальный текст, медицинский вуз, количественный и качественный методы адаптации текстов, лингвистическая адаптация, нелингвистическая адаптация.

Одной из целей освоения дисциплины «Русский язык как иностранный» в вузе медицинского профиля является создание универсального ин-

струмента профессионального общения, помогающего формировать общекультурные и общепрофессиональные компетенции студента-медика.

Как известно, на прохождение обязательного курса РКИ в медицинском вузе отводятся весьма сжатые сроки (2 семестра), что обуславливает количественное ограничение отбираемого в учебных целях языкового и речевого материала. Поэтому столь важно определить критерии отбора ограниченного и в то же время достаточного для развития необходимых навыков и умений текстового материала, работа с которым в процессе обучения обеспечила бы оптимальный путь к достижению цели.

Профильно-ориентированное обучение РКИ студентов-медиков строится на специальных учебных текстах медико-биологической направленности.

Отметим здесь, что текст как единица языка и единица обучения был и остается предметом изучения лингвистов, методистов и психологов. Анализ специальной литературы позволяет сделать вывод, что у исследователей нет единой точки зрения на то, что понимать под термином «текст». Некоторые ученые определяют текст как продукт письменного варианта языка, а не фиксацию устной речи [3: 67]. Другие исследователи считают текстом любой фрагмент устной или письменной речи: «вряд ли можно утверждать, что текст объективируется только в виде письменного документа <...> предметом анализа должны стать не только письменные высказывания, но и образцы звучащей речи» [9: 13].

Мы в своей работе рассматриваем текст как «письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное» [8: 11], а под текстом по специальности понимаем единицу коммуникации, которая выполняет ряд значимых для успешной реализации опосредованного профессионального общения функций, как-то: коммуникативную, информативную, стимулирующую, деятельностную, контролирующую.

Подход к чтению на иностранном языке как опосредованному общению тесно связан с проблемой отбора и адаптации учебного материала, ибо формирование умений в чтении осуществляется через текст. Успешное овладение навыком извлечения текстовой информации с разной степенью точ-

ности, полноты и глубины и не представляется возможным без создания банка текстов, содержание которых предопределяет отношение обучаемых к этому виду речевой деятельности, а смысловые и языковые особенности обуславливают протекание процесса понимания заложенной в тексте информации [1].

Актуальность проблемы отбора банка учебных текстов отмечалась в работах ряда методистов: «Отбор материала для чтения и выбор текстов – актуальные задачи методики, правильное решение которых обеспечивает успех обучения» [19: 143].

В процессе отбора текстов для аналитического чтения преподавателю следует руководствоваться рядом критериев, среди которых учет контингента обучаемых, их лексический запас, уровень знаний и понимания русского языка [4: 35–37; 6: 111–114; 14: 78; 18: 55–58].

Одной из задач преподавателя РКИ должно стать максимальное приближение содержательного, лексического и грамматического наполнения текста к уровню владения языком студента, изучающего русский язык как иностранный. К числу наиболее эффективных способов методической обработки текстов относится адаптация. Адаптированный текст – это «облегченный текст литературно-художественных и других произведений, приспособленный для малоподготовленных читателей или детей; применяется чаще при изучении иностранного языка» [1: 12].

От того, как и насколько адаптирован текст, во многом будет зависеть не только уровень его восприятия и понимания, но и, в конечном счете, коммуникативный успех.

В специальной литературе адаптацией текста чаще всего называют сокращение, упрощение или облегчение текста как в формальном, так и в содержательном планах, для его изучения иностранцами [15: 130–134].

Однако собственно идея сокращать и/или упрощать тексты, предназначенные для обучения, была высказана исследователями в 30-х гг. прошлого века (Ч. Огден, Дж. Пальмер, А. Хорнби, М. Уэст). В 1967 г. А. Вейзе предложил методы и уровни адаптации [2].

В конце 1980-х гг. для обозначения процесса адаптации стали использовать термин дигестирование, под которым понимается любая обработка

текста в целях облегчения его восприятия обучающимся (сокращение, адаптация на уровне предложения или пересказ).

Вслед за рядом российских и зарубежных методистов (А. Вейзе, Г. Улдоусон, Е.В. Носонович и др.) мы считаем, что при адаптации текстов необходимо исходить из уровня владения обучающимися иностранным языком. В нашем исследовании мы выделяем два уровня владения студентами иностранным языком: низкий и средний, сознательно не ориентируясь на высокий уровень, ибо наш опыт работы показывает, что у студентов, обучающихся в Ереванском государственном медицинском университете имени М. Гераци по программам высшего профессионального образования, не сформированы навыки и умения иноязычного чтения на уровне, максимально соответствующем предъявляемым требованиям. Поэтому проблемы и способы адаптации учебного материала будет рассматриваться в отношении специальных текстов для студентов с низким и средним уровнями владения РКИ.

Исследователи различают количественный и качественный методы адаптации текстов. В нашей практике работы над специальными текстами мы придерживаемся и того и другого метода. Количественный метод адаптации состоит в удалении, сокращении, сжатии несущественных для понимания основного содержания предложений и словосочетаний в тексте. Под качественной же адаптацией обычно понимают трансформацию текста на лексическом, синтаксическом и грамматическом уровнях.

Для оптимального уровня восприятия текста в зависимости от целей чтения считается допустимым минимальное «отстояние факторов, характеризующих читателя, и факторов, относящихся к тексту» [10: 101], т.е. текст должен соответствовать уровню сформированности коммуникативной компетенции обучаемого.

Рассуждая о доступности языка текста, специалисты часто апеллируют к вопросу о допустимом количестве незнакомой лексики. Установлено, что скорость чтения текста инофонами уменьшается по мере появления в нем новых слов [12]. Р. Фрумкина считает пределом наличие в иноязычном тексте 25–30 % незнакомых слов [20]. Исследования российских ученых выявили, что наличие в тексте до 30 % незнакомых лексических единиц не являет-

ся препятствием для понимания основного смысла, наличие 10 % новых слов позволяет обучающемуся воспринять общее содержание текста, а при 5 % последний может понять и второстепенную информацию [11]. С учетом этих данных в процессе отбора и адаптации текстов, предназначенных для формирования навыков и умений изучающего чтения, можно считать допустимым наличие около 5 % незнакомых слов, о значении которых студент может догадаться, зная правила словообразования, опираясь на сходство со словом родного или другого иностранного языка (например, английского) или семантизировать на основе контекстуальной догадки, а также путем замены новых лексических единицы синонимичными. Наличие 10 % незнакомой лексики оптимально для текстов, предназначенных для формирования умений ознакомительного чтения, и 20 % – в текстах для просмотрового чтения.

В ходе оценки сложности подлежащего адаптации специального текста следует принимать во внимание не только количество новых лексических единиц, но и новых грамматических структур, а также их роль в передаче основного содержания текста. Для облегчения восприятия последнего необходимо уменьшать объем предложений, а сложные синтаксические конструкции упрощать.

При оценке грамматической сложности текста учитывается соотношение простых и сложных предложений, а также наличие конструкций, не являющихся типичными, частотными, стандартными или которые не имеют аналогов в родном языке обучаемых.

Отметим здесь, что специалисты выделяют различные типы адаптации текста: лингвистическую, нелингвистическую, культурологическую, прагматическую [15: 130–134.]. Если вернуться к проблематике адаптации учебного текста для студентов медико-биологического профиля, то здесь возможна как нелингвистическая, так и лингвистическая его адаптация. Нелингвистическая адаптация заключается в сокращении тематических линий текста, изменении объема и упрощении содержания. Под лингвистической же адаптацией текста понимается его упрощение путем грамматических и лексических замен [15: 130–134].

Рассмотрим способы и приемы адаптации специального текста на конкретном примере.

Знакомство с научным стилем речи студентов, обучающихся на стоматологическом факультете ЕГМУ им. М. Гераци, начинается уже на первом курсе и происходит на материале текстов по стоматологии («*Жевательный аппарат*»; «*Строение зуба*»; «*Обследование стоматологического больного*»; «*Рентгенологическое исследование*»; «*Кариес*»; «*Пломбирование зубов*»; «*Пульпит*»; «*Удаление зуба*»; «*Средства гигиены полости рта*»; «*Стоматологический инструментарий и перевязочный материал*»; «*Стерилизация инструментов*» и др.), биологии, анатомии, армянскому языку, латинскому и другим иностранным языкам. Заметим здесь, что русский язык в РА с конца 2017 г. официально получил статус иностранного [21], при этом он продолжает оставаться первым/обязательным среди равных – его изучают в школе и в вузе.

Конечной целью изучающего чтения текста является передача обучаемыми его содержания, т.е. составление самостоятельного высказывания на русском языке. В связи с этим актуальным лексическим наполнением становится терминология той или иной отрасли научного знания, в нашем случае – стоматологии (*жевание, зуб, зубной, зубной камень, зубная полость, абсцесс, прикус, стоматолог, стоматология, стоматологический, дента, корень, коренной, эмаль, пульпа, пульпит, кариес, кариозный пломба, пломбирование, пломбировочные материалы, удаление* и т.д.), и в качестве одного из основных методических приемов используется вынесение новых лексических единиц в предтекстовые задания (при работе над текстами для изучающего чтения) или в послетекстовый лексический комментарий (при самостоятельном или ознакомительном чтении).

При подборе текстов для последующего продуцирования преподавателю следует учитывать наличие в тексте изучаемых лексических единиц и лексико-грамматических конструкций, соответствующих тому или иному уровню языковой и речевой компетенции студентов. Так, например, актуальными являются такие общенаучные конструкции, как: *что есть что, что это что, что является чем, что служит чем, что входит в состав чего, что включает в себя что, что состоит из чего, что представляет собой*

что, что характерно для чего, что является причиной чего, что приводит к чему, при осмотре выявляется что, больной жалуется на что, для лечения назначают что и др.

При адаптации оригинального текста прибегают к сокращению текстов и замене некоторых трудных для восприятия лексических единиц. Например, замене менее употребительного слова более употребительным синонимом или синонимичной конструкцией (*фактор риска – причина риска; служить основой для болезни – являться причиной болезни; затем – потом; существует – есть; свыше – более; следует – нужно; в обязательном порядке – обязательно; различные – разные; отрасль медицины – область медицины; ощущение – чувство; кариес встречается – кариес бывает*), замене сложных синтаксических конструкций на более простые. Например, предложение «Из материалов временных пломб наибольшее распространение получил искусственный дентин, замешанный на масле (гвоздичном, персиковом)» целесообразнее заменить на «Временные пломбы чаще всего делают из искусственного дентина, в состав которого входит масло (гвоздичное, персиковое)», «Материалы для постоянных пломб отличаются значительно большей устойчивостью к химическим и физическим воздействиям» на «Материалы для постоянных пломб более устойчивы к химическим и физическим воздействиям». Односоставное предложение с инверсией воспримется быстрее, если его заменить на двусоставное предложение с прямым порядком слов: «Поэтому испокон веков гигиене полости рта уделялось самое пристальное внимание» – «С древних времен люди уделяли большое внимание гигиене полости рта».

Учет таких факторов, как уровень владения РКИ студентами, их лексический запас, частотность употребления той или иной лексической единицы, ее синонимические связи, поможет в подборе соответствующих лексических единиц и конструкций, необходимых для оптимальной лингвистической и нелингвистической адаптации текста.

При синтаксической адаптации текстов мы используем способ упрощения структуры русского предложения, т.е. разделение трудного для восприятия предложения на два и более самостоятельных. Такой подход основан на научных данных об объеме оперативной памяти, составляющей 7 ± 2

единицы. Связь между словами осознается обучаемым, если связываемые слова удерживаются в памяти одновременно, а потому следует учитывать то требование, чтобы в самостоятельных предложениях было не более 9 слов.

Например, такую сложную конструкцию как «К критическим медицинским (стоматологическим) инструментам относят инструментарий и материалы, которые в процессе их использования соприкасаются с раневой поверхностью, контактируют с кровью или инъекционными препаратами, а также отдельные виды стоматологических инструментов, которые в процессе эксплуатации взаимодействуют со слизистой оболочкой и могут вызвать её повреждение», мы можем упростить до двух простых предложений: «Критические стоматологические инструменты – это инструменты и материалы, которые во время использования контактируют с раневой поверхностью, кровью, препаратами для инъекций» и «К ним относятся также стоматологические инструменты, которые могут повредить слизистую оболочку».

При дифференцированном обучении бывает целесообразно иногда адаптировать один и тот же аутентичный текст в двух вариантах: для студентов со слабым и средним уровнем владения РКИ.

Приведем пример адаптации текста по специальности «Стоматология» для студентов со средним уровнем сформированности коммуникативной компетенции:

Стоматологический инструментарий. Стерилизация инструментов

Успешная работа врача-стоматолога зависит от степени оснащения стоматологического кабинета.

Стоматологические кабинеты располагают большим количеством инструментария, сложной аппаратурой, универсальными стоматологическими установками.

В процессе лечения стоматологического больного применяются различные инструменты, необходимые для проведения той или иной операции. Эти инструменты разнообразны и многочисленны. Однако имеется постоянный набор инструментов, с помощью которых проводят осмотр больного, а также последующее лечение. В такой набор обычно входят *стоматологическое зеркало, стоматологический пинцет, стоматологический зонд, экскаватор, металлический шпатель* и др.

Стоматологическое зеркало состоит из металлической рукоятки, на конце которой в металлической оправе укреплено вогнутое зеркало. Служит для исследо-

вания участков слизистой полости рта и зубов, недоступных для прямого обозрения глазом.

Стоматологический пинцет отличается от других видов пинцетов наличием концов, загнутых под прямым или тупым углом. На внутренней поверхности концы пинцета снабжены поперечными нарезками для лучшего захватывания и удержания. Используется для определения степени подвижности зубов, для захватывания марлевых или ватных тампонов и т.д.

Стоматологический зонд употребляется для исследования кариозных полостей зубов, состояния и глубины десневых карманов.

Для снятия зубного камня используется специальный набор, состоящий из отдельных инструментов с различной формой рабочей части. Для этой цели используют также обычные *зубные экскаваторы*.

Пульпэкстрактор служит для извлечения пульпы из корневого канала. Для пломбирования зубов используются гладилки, штопферы и т.п.

Для проведения амбулаторных оперативных вмешательств в полости рта существует специальный набор инструментов, состоящий из различного рода щипцов и элеваторов для удаления зубов, а также обычного хирургического инструментария.

Инструменты перед употреблением должны быть простерилизованы и в строго определенном порядке разложены на стерильном столе. Обычно стерилизация производится путем кипячения в течение 45 минут. Лучше проводить кипячение в 1% растворе соды, так как при этом быстрее погибают бактерии, а инструменты меньше портятся. Стерилизация перевязочного материала и белья производится в автоклавах, в биксах – специальных металлических барабанах; инструменты и лотки после тщательной механической обработки моют мылом и содой, а затем стерилизуют.

Шприцы и инъекционные иглы в щелочной воде кипятить нельзя, потому что новокаин разлагается в щелочной среде. Их стерилизацию производят кипячением в обычной воде.

Ниже представлен тот же текст, адаптированный для студентов с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции:

Стоматологический инструментарий. Стерилизация инструментов

Работа врача-стоматолога зависит от того, как оснащен стоматологический кабинет.

В стоматологических кабинетах может быть много инструментов и сложная аппаратура.

Во время лечения стоматологического больного применяют разные инструменты: *стоматологическое зеркало, стоматологический пинцет, стоматологический зонд, экскаватор* и др.

Стоматологическое зеркало нужно для исследования тех участков слизистой полости рта и зубов, которые невозможно увидеть. *Стоматологический пинцет* нужен, чтобы определить степень подвижности зубов, чтобы захватить марлевый или ватный тампон. *Стоматологический зонд* нужен, чтобы исследовать кариозную полость зуба, десневой карман. *Зубной экскаватор* нужен, чтобы снять зубной камень. *Пульпэкстрактор* нужен, чтобы извлечь пульпу из корневого канала. *Гладилки, итонферы* нужны для пломбирования зубов.

Для проведения операций в полости рта есть специальный набор инструментов.

Инструменты перед употреблением нужно стерилизовать и разложить в определенном порядке. Обычно их 45 минут кипятят. Лучше это делать в однопроцентном растворе соды. Перевязочный материал и белья нужно кипятить в автоклавах, в биксах. Инструменты и лотки моют мылом и содой, а потом стерилизуют. Шприцы и иглы нужно кипятить без соды, в обычной воде.

Чтение текстов и воспроизведение их основного содержания после такой методической обработки способствует формированию у студентов основных умений иноязычного профессионально-ориентированного чтения и аутентичной научной литературы.

При дифференцированном обучении на последующих этапах обучения языковой материал текстов должен подвергаться меньшей адаптации в соответствии с уровнем развития коммуникативной компетенции обучающихся.

Практическая реализация методики дифференцированного обучения чтению нашла отражение в учебных пособиях для студентов стоматологического и фармацевтического факультетов ЕГМУ имени М. Гераци [16; 17].

Сравнение результатов проведенных предэкспериментального и постэкспериментального срезов по иноязычному профориентированному чтению позволило нам сделать вывод о том, что адаптация специальных текстов способствует дифференциации и индивидуализации обучения, в результате чего повышается эффективность формирования коммуникативной компетенции

студентов, а также их познавательная активность и мотивация к изучению русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. – М., Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
2. *Вейзе А.А.* Методика адаптации текстов художественных произведений в учебных целях: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / А.А. Вейзе. – Москва, 1967. – 198 с.
3. *Гальперин И.Р.* О понятии «текст» / Лингвистика текста. – ВЯ, 1974. – №6. // Материалы научной конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/349839/> (Дата обращения: 05.06.2018г.).
4. *Гончаренко В.А., Ковенёва С.Б., Узденова Е.В.* Сопроводительный курс фонетики при обучении языку специальности иностранных студентов-медиков // Сборники конференций НИЦ Социосфера, 2015. – №54. – СС. 35–37.
5. *Гукасян Г.А., Мирзаханян Н.С.* Профориентационные аспекты билингвизма // Русский язык в Армении, 2013. – №4. – СС. 10–16.
6. *Десярченко В.В.* Формирование самосознания личности врача в контексте подготовки иностранных специалистов-медиков к профессиональному общению // Сборники конференций НИЦ Социосфер, 2015. – №33. – СС. 111–114.
7. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Изд-во «Наука»; АН СССР, Институт социологических исследований, 1984. – 232 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.isras.ru/files/File/Publication/Dridze.pdf> (Дата обращения: 05.06.2018г.).
8. *Зарубина Н.Д.* Текст: лингвистический и методический аспекты. – М., Русский язык, 1981. – 112 с.
9. *Ипполитова Н.А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе // Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
10. *Клычникова З.И.* К вопросу о показателях понимания содержания иноязычного текста // Психология в обучении иностранному языку. – М., Просвещение, 1967. – 183 с.
11. *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., Просвещение, 1983. – 207 с.

12. Кондратьева В.А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. – М.: Высш. шк., 1974. – 120 с.
13. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высш. шк., 1981. – 159 с.
14. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Баятян Э.А., Шахкамян Г.Г. Методика преподавания русского языка как неродного. – Ер.: Филин, 2008. – 495 с.
15. Первухина С.В. Адаптированный художественный текст: способы повышения понятности // Вестник Челябинского гос. ун-та, 2011. – №25. – СС. 130–134.
16. Учебное пособие по русскому языку для студентов стоматологического факультета. / Авт.-сост.: С.Р. Налбандян, Т.Г. Григорян, И.А. Караханян, Т.К. Асатрян. – Ер.: Изд-во ЕГМУ им. М. Гераци, 2017. – 129 с.
17. Учебное пособие по русскому языку для студентов фармацевтического факультета. / Авт.-сост.: С.Р. Налбандян, С.А. Агабальян, Т.К. Асатрян, И.А. Саакян. – Ер.: Изд-во ЕГМУ им. М. Гераци, 2017. – 143 с.
18. Фатеева Ю.Г., Ефремова Н.В. Системный подход при изучении научного текста специальности как методологический прием изучения РКИ // Сборники конференций НИЦ Социосфера, 2015. – №16. – СС. 55–58.
19. Фоломкина С.К. Обучение чтению // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высш. шк., 1982. – 373 с.
20. Фрумкина Р.М. Степень понимания текста как критерий оценки объёма словаря-минимума // Психология и методика обучения второму языку. – М., Институт языкознания АН СССР, 1965. – 71 с.
21. RG.RU: «Русский язык получил в Армении статус иностранного» (от 25.09.2017г.) // Информация с интернет-портала «Российской газеты» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2017/09/25/russkij-iazuk-poluchil-v-armenii-status-inostrannogo.html> (Дата обращения: 05.06.2018г.).

ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿ
ՀԱՏՈՒԿ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ՀԱՐՄԱՐԵՑՄԱՆ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
ԲԺՇԿԱԿԱՆ ԲՈՒՀՈՒՄ

Ս.Բ. Սամուելյան
ssamuelyan@mail.ru

*Մ.գ.թ., դոցենտ,
Վ.Յ. Բրյուսովի անվ. ԵՊԼՀ, ք. Երևան, ՀՀ*

Թ.Ք. Ասատրյան
taguhi08@rambler.ru

*Մ. Հերացու անվ. ԵՊԲՀ-ի դասախոս,
ք. Երևան, ՀՀ*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ռուսերենով՝ որպես օտար լեզվով, բժիշկ-ուսանողների մասնագիտական-կողմնորոշիչ ուսուցումը կառուցվում է հատուկ բժշկական-կենսաբանական ուղղվածություն ունեցող ուսումնական տեքստերով: Տեքստերի մեթոդական մշակման առավել արդյունավետ եղանակներից է հարմարեցումը: Հոդվածում ներկայացվում են հատուկ տեքստի լեզվաբանական և ոչ լեզվաբանական, որակական և քանակական հարմարեցման եղանակները:

Հանգուցային բառեր՝ մասնագիտական-կողմնորոշիչ ուսուցում, հատուկ տեքստ, բժշկական բուհ, տեքստերի հարմարեցման որակական և քանակական մեթոդներ, լեզվաբանական հարմարեցում, ոչ լեզվաբանական հարմարեցում:

ABOUT THE SPECIAL TEXT ADAPTATION METHODS WHEN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN IN A MEDICAL UNIVERSITY

S. Samuelyan
ssamuelyan@mail.ru

*PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the YSULSS after V. Brusov,
Yerevan, Republic of Armenia*

T. Asatryan
taguhi08@rambler.ru

*Lecturer at the YSMU after M. Heracy,
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

The profile-oriented training of RCTs for medical students is based on special educational texts of a medical-biological orientation. Adaptation is among the most effective ways of methodical processing of texts. The article talks about some ways of quantitative and qualitative, linguistic and non-linguistic adaptation of a special text.

Keywords: profile-oriented education, special text, medical university, quantitative and qualitative text adaptation methods, linguistic adaptation, non-linguistic adaptation.

ЛИНГВИСТИКА

СПЕЦИФИКА НАЗВАНИЙ ДЕТСКИХ СКАЗОК (НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

С.Х.О. Контрерас

jocscontreras@yahoo.es

*Ассистент кафедры второго иностранного языка НИУ «БелГУ»
г. Белгород, РФ*

М.А. Дрога

droga84@rambler.ru

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

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются национальные особенности обозначений латиноамериканских и русских народных сказок. В сказках о животных персонажи наделены человеческими способностями. В волшебных сказках герои побеждают врагов, сталкиваясь с нечистой силой. В названиях сказок чаще встречаются существительные и прилагательные с различными суффиксами, а также числительные и слова-приложения.

Ключевые слова: жанр сказки, герой, персонаж, слова-приложения, компрессия.

Данные о влиянии детского чтения на процесс вхождения в общество и культуру всегда под пристальным вниманием. «Не хватает методологических работ о том, как изучать культурные мифы и коды, образцы поведения, эстетические предпочтения, этические принципы и т.п., которые предлагает ребенку детская литература» [1: 150]. Сказка – это вымышленная история со счастливым концом и обязательной победой добра над злом. Чаще всего в сказках присутствует волшебство и разные невероятные в обычной жизни приключения. Недоступное становится доступным, нереальное реальным. Именно поэтому читать сказки любят и дети, и взрослые. У каждого народа есть свои сказки с их особенностями – национальными героями, бытом.

Рассмотрим особенности названий детских произведений на примере русских сказок и сказок на испанском языке. Эти данные мы получили с помощью перевода – изменения формальных или семантических компонентов исходного смысла при сохранении информации, предназначенной для передачи [3].

Таблица 1. Названия сказок на испанском и русском языках

Название (на испанском языке)	Название (на русском языке)	Страна	Автор
El perro que queria volar	Собака, которая хотела летать	Аргентина	Энзо Лизама (Enzo Lizama)
La Bruja de los Colores	Ведьма цвета	Аргентина	Макарена (Macarena)
Virginia y el vaquero	Вирджиния и ковбой	Аргентина	Езекиел Дианес (Ezequiel Dianes)
La Tetera Encantada	Зачарованный чайник	Аргентина	Тиара Б.Е. (Tiara B.E.)
El Sapo y la Flor	Жаба и цветок	Аргентина	Лорена (Lorena)
El vendedor de globos	Продавец шаров	Аргентина	Фабиана (Fabiana)
El lobo y la luna	Волк и луна	Боливия	Хуан Карлос Хуайпа (Juan Carlos Huallpa)
El sapo que queria ser estrella	Жаба, которая хотела быть звездой	Боливия	Оскар Алфаро (Oscar Alfaro)

La lámpara voladora	Летающий светильник	Боливия	Оскар Алфаро (Oscar Alfaro)
El circo de la araña	Цирк паука	Боливия	Оскар Алфаро (Oscar Alfaro)
La pompa de jabón y las hormigas	Помпы для мыла и муравьев	Боливия	Оскар Алфаро (Oscar Alfaro)
La ventana de mi pieza	Окна моей комнаты	Чили	Мигел Аларкон (Miguel Alarcón)
La noche estrellada	Звездная ночь	Чили	Белинда Сантибайнез (Belinda Santibáñez)
La luz en el bosque	Свет в лесу	Чили	Моника Леал Гайардо (Mónica Leal Gallardo)
La niña y la golondrina	Девочка и ласточка	Чили	Моника Леал Гайардо (Mónica Leal Gallardo)
Kori y el águila gigante	Кори и гигантский орел	Чили	Моника Леал Гайардо (Mónica Leal Gallardo)
El vuelo del cóndor	Полет Кондора	Чили	Моника Леал Гайардо (Mónica Leal Gallardo)
Pedro y la mariposa dorada	Петра и золотая бабочка	Колумбия	Мария Роза Лопез (Maria Rosa Lopez)
La historia de un pupitre en la escuela	История парты в школе	Колумбия	Йоланда Соса Мартин (Yolanda Sosa Marin)
Una hormiga investigadora	Муравей - исследователь	Колумбия	Даниэла Аренас Нолгин (Daniela Arenas Holguín)
El castillo azul	Синий замок	Колумбия	Бетти Лопез (Betty Lopez)
La aventura de los osos	Приключения медведей	Колумбия	Давид Бонилла (David Bonilla)
El sol y la luna se van a casar	Солнце и луна женятся	Колумбия	Хайме Эдуардо Кастейанос Вийалба (Jaime Eduardo Castellanos Villalba)
La niña y las rosas	Девочка и розы	Колумбия	Сандра (Sandra)
Una estrella sin brillo	Звезды без блеска	Колумбия	Мария Хосе Агудо (MariaJose Agudo)
Un venado vanidoso	Олений потерплю	Коста-Рика	Бреинер Муйноз Фалас (Breiner Muñoz Fallas)

Anita y la mariposa	Анита и бабочка	Куба	Хуан Силвия Арсия (Prisca Silvia Arcia)
El sueño de un martillo	Сонмолоток	Эквадор	Хуан Лозада (Juan Lozada)
La niña que brillaba como el sol	Девушка, которая сияла, как солнце,	Испания	Марибел (Maribel)
La marioneta	Куклы	Испания	Гайетита Дулсе (Galletita Dulce)
La pulga y la tortuga	Блоха и черепаха	Испания	Хуан Мануэл Ниэто Хименез (Juan Manuel Nieto Jimenez)
El fabricante de amigos	Сделанный друзьями	Испания	Мария Эстер Паблос де ла Приета (María Ester Pablos de la Prieta)
La princesa de los labios verdes	Принцесса зеленые губы	Испания	Мария Эстер Паблос де ла Приета (María Ester Pablos de la Prieta)
Los árboles que hablaban	Деревья, которые смогли говорить	Испания	Антония Гонзалез (Antonia Gonzalez)
El pastorcillo y la serpiente	Пастух и змея	Испания	Гилермо Хименез Павон (Guillermo Jiménez Pavón)
La muñeca Azul	Синее запястье	Испания	Ана Лаура Пурикасао (Ana Laura Purificação)
La pompa de jabon	Помпы для мыла	Испания	Тереса (Teresa)
Las tres ranitas	Три лягушки	Испания	Гилермо Хименез Павон (Guillermo Jiménez Pavón)
El duende malvado	Злой Гоблин	Мексика	Карла Фернанда Монтес Агилера (Carla Fernanda Montes Aguilera)
El hada primavera	Фея весны	Мексика	Ана Перез Ломели (Ana Perez Lomeli)
El pequeño lobito	Маленький волк	Мексика	Клара Тирадо Гереро (Clara Tirado Guerrero)
La ballena Feliz	Счастливый кит	Мексика	Валентина Камбранис Масс (Valentina Cambranis Mass)
El niño y el tiburon	Ребенок и акула	Мексика	Рене (René)

La pequeña bruja	Небольшая ведьма	Мексика	Раquel Родригез (Raquel Rodríguez)
La jirafa Rita	Жираф Рита	Мексика	Раquel Родригез (Raquel Rodríguez)
La princesa y el rosal	Принцесса и Роза	Мексика	Едмундо Родригез (Edmundo Rodríguez)
El angelito rebelde	Маленький ангел мятежный	Мексика	Яра (Yara PérezGómez)
Los 3 hechizos de Aretuza	Аретуза и 3 заклинания	Перу	ЙЙ (YiYi)
La piedrecilla que lloraba	Камень, который плакал	Перу	Мигел Ангел Рамос Инга (Miguel Angel Ramos Inga)
Guardiana de nidos	Две великих подруги	Перу	Роберто Сиерра Тапия (Roberto Sierra Tapia)
El tiburón azul	Синяя Акула	Перу	Макарена Претисе (Macarena Prentice)
El país más feliz del mundo	Самая счастливая страна в мире	Пуэрто-Рико	Лидия Морелл Агрисони (Lydia Morell Agrinsoni)
Princesa Analía	Принцесса Аналия	Уругвай	Сусана Силва Пассарелла (Susana Silva Passarella)
Cuando las mariposas eran en blanco y negro	Когда все бабочки были белыми и черными	Венесуэла	Ана Исабел Родригез Ханез (Ana Isabel Rodríguez Jañez)
Los tres reyes de la mesa	Стол трех королей	Венесуэла	Мануэл Ибарра (Manuel Ibarra)
El perro escritor	Пишущая собака	Венесуэла	ХР Маркин (JR Marklin)
La fiesta de las vocales	Праздник гласных	Венесуэла	Мануэл Ибарра (Manuel Ibarra)
La pulga viajera	Путешествующая блоха	Венесуэла	Мануэл Ибарра (Manuel Ibarra)
Las tres Marías	Три Марии	Венесуэла	Мануэл Ибарра (Manuel Ibarra)
la Aguja y el Hilo	Иглы и Нити	Венесуэла	Мануэл Ибарра (Manuel Ibarra)
La Reina Navideña	Королева Рождества	Венесуэла	Мануэл Ибарра (Manuel Ibarra)

El Payaso Triste	Грустный клоун	Венесуэла	Мануэл Ибарра (Manuel Ibarra)
Barquitos de papel	Бумажные кораблики	Венесуэла	Мануэл Ибарра (Manuel Ibarra)
El conejo y el león	Кролик и лев	Венесуэла	Валерия Кортез Серрано (Valeria Cortez Serrano)

Так же, как и в русских сказках в перечисленных произведениях Латинской Америки встречается много названий животных. Сказки о животных – один из древних видов сказок. В них свой круг героев. Животные разговаривают и ведут себя как люди. Лиса всегда хитрая, волк глуп и жаден, заяц труслив.

В отличие от латиноамериканской детской литературы, в русских народных сказках в качестве названий выступают герои: крестьянин, солдат, сапожник и т.п., они живут в реальном мире и борются обычно с барином, попом, генералом. Они побеждают благодаря находчивости, уму и смелости. В волшебных сказках на русском языке (в анализируемых названиях их большинство) герои борются не на жизнь, а на смерть, побеждают врагов, спасают друзей, сталкиваясь с нечистой силой. Большинство этих сказок связано с поиском невесты или похищенной жены.

Любимый герой русских сказок – Иван-царевич, Иван-дурак, Иван – крестьянский сын. Это бесстрашный, добрый и благородный герой, который побеждает всех врагов, помогает слабым и завоевывает себе счастье. Важное место в русских волшебных сказках отведено женщинам – красивым, добрым, умным и трудолюбивым. Это Василиса Премудрая, Елена Прекрасная, Марья Моревна или Синеглазка. Воплощением зла в русских сказках чаще всего выступают Кощей Бессмертный, Змей Горыныч и Баба Яга. Отметим, что названий, обозначающих злых и страшных персонажей, в детской латиноамериканской литературе практически нет. На наш взгляд, это объясняется тем, что сказка вбирает и хранит в себе народную мудрость, особенности национального характера, общечеловеческие ценности и идеалы. И, кроме того, повествует преимущественно о событиях с участием волшебных, фантастических, но не устрашающих сил.

В названиях русских сказок часто встречаются повторяющиеся определения: *добрый конь; серый волк; красная девица; добрый молодец*, а также сочетания слов: *пир на весь мир; идти куда глаза глядят; буйну голову повесил; ни в сказке сказать, ни пером описать; скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается; долго ли, коротко ли...*

Языку сказок свойственно употребление имен существительных и имен прилагательных с различными суффиксами, которые придают им уменьшительно-ласкательное значение: мал-еньк-ий, брат-ец, петуш-ок, солн-ышк-о... Все это делает изложение плавным, напевным, эмоциональным. Этой же цели служат и различные усилительно-выделительные частицы: то, вот, что за, ка... (*Вот чудо-то! Пойду-ка я направо. Что за чудо!*).

Издавна сказки были близки и понятны простому народу. Фантастика переплеталась в них с реальностью. Живя в нужде, люди мечтали о коврах-самолетах, о дворцах, о скатерти-самобранке. И всегда в русских сказках торжествовала справедливость, а добро побеждало зло. Не случайно А.С. Пушкин писал: «Что за прелесть эти сказки! Каждая есть поэма!».

Исследование показало, что в названиях русских сказок часто встречаются имена числительные: «Волк и *семеро* козлят», «*Три* поросёнка», «*Два* мороза», «*Двенадцать* месяцев» и т.д. Отметим также, что среди сказочных заголовков встречаются слова-приложения. Например: Гуси-Лебеди, Царевна-Несмеяна, Царевна-Лягушка, Баба-Яга, Крошечка-Хаврошечка, Сивка-бурка и т.п.

Сказки для детей – это язык, для них он более информативен, чем взрослая речь. Особую роль играет название, которое несёт смысловую нагрузку, выполняя компрессивную функцию. Сказка развивает творческий потенциал, фантазию, воображение и сочувствие маленького человека. Анализ языковых фактов подтверждает, что бытование многих вымышленных персонажей подчиняется эстетике постмодернистской картины мира. «В качестве читателя журнала ребенок включается в игру с персонажами, похожими на тех, с кем он взаимодействует в жизни» [2: 104].

ЛИТЕРАТУРА

1. Литовская М.А., Маслинская С.Г. Новые издания: альманах «Детские чтения» // Филологический класс, 2013. – № 1 (31). – СС. 149–151.
2. Орлова Н.В. Субъекты картины мира в современных российских журналах «Для самых маленьких» // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2015, № 5. – СС. 100–107.
3. Сон Л.П., Харакоз В.В. Частотность использования переводческих трансформаций (на материале испанских волшебных сказок) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35455069> (Дата обращения: 10.10.2018г.).

**ՄԱՆԿԱԿԱՆ ՀԵՔՏԱԹՆԵՐԻ ԱՆՎԱՆՈՒՄՆԵՐԻ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆԸ (ԻՄՊԱՆԵՐԵՆԻ
ԵՎ ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)**

Ս.Խ.Օ. Կոնտրերաս

jocscontreras@yahoo.es

*ԳՀՀ «ԲելՊՀ» երկրորդ օտար լեզվի ամբիոնի ասիստենտ
Բելգորոդ, ՌԴ*

Մ.Ա. Դրոգա

droga84@rambler.ru

*Բ.գ.թ., ԳՀՀ «ԲելՊՀ» ռուսաց լեզվի, մասնագիտական-խոսքային
և միջլճակութային հաղորդակցման ամբիոնի դոցենտ
Բելգորոդ, ՌԴ*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հողվածում քննարկվում են լատինաամերիկյան և ռուսական հեքիաթների անվանումների ազգային առանձնահատկությունները: Կենդանապատում հեքիաթներում կերպարներն օժտված են մարդկային ունակություններով: Հրաշապատում հեքիաթներում հերոսները, բախվելով չարոզիներին, հաղթում են թշնամիներին: Հեքիաթների անվանումներում ավելի հաճախ հանդիպում են տարբեր վերջածանցներով գոյականներ և ածականներ, ինչպես նաև թվականներ և բառ-նախադասություններ:

Հանգուցային բառեր՝ հեքիաթիժանր, հերոս, կերպար, բառ-նախադասություն, կոմպրեսիա:

THE CHILDREN'S FAIRY TALES TITLES SPECIFICS (ON THE EXAMPLE OF SPANISH AND RUSSIAN LANGUAGES)

O. Contreras

jocscontreras@yahoo.es

*Department of Second Foreign Language,
Belgorod State University,
Belgorod, Russia*

M. Droga

droga84@rambler.ru

*PhD, Associate Professor,
Department of Russian Language, Professional-oral
and Cross-cultural Communication, Belgorod State University,
Belgorod, Russia*

SUMMARY

The national peculiarities of the designations of Latin American and Russian folk tales are taken under the study. In fairy tales about animals, characters possess human abilities. In magic fairy tales, when faced with evil spirits heroes defeat their enemies. The most common fairy tale title is made of nouns and adjectives with various suffixes, as well as numerals and appositions.

Keywords: fairy tale genre, hero, character, appositions, compression.

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМПОРАЛЬНЫХ (ВРЕМЕННЫХ) ПРЕДЛОГОВ РУССКОГО, АРМЯНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В СЕМАНТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Л.Г. Петросян

p.lusine@bk.ru

*К.п.н., доцент кафедры русского языка и литературы
Арцахского государственного университета, г. Степанакерт, НКР*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается семантическая характеристика темпоральных предлогов русского, армянского и английского языков. Выявлены особенности выражаемых значений исследуемой служебной части речи. Проведен сравнительный анализ некоторых пар предлогов. Подведены основные итоги исследования: предлоги обладают лексической полисемией; отличаются характером выражения и функционирования в речи.

Ключевые слова: русский язык, армянский язык, английский язык, предлог, сравнительная характеристика.

Предлог как часть речи являлся и является объектом пристального внимания многих ученых. Исследование предлогов дает возможность выявить восприятие мира человеком, воплощенное в значениях языковых единиц. Роль предлогов в языке трудно переоценить: они выполняют строевую функцию для организации текста, делая его связным, выражая отношения

между словами; в процессе коммуникации предлоги играют первостепенную роль; сравнительный анализ имеет практическое значение при изучении языков и улучшения систем перевода, чем и объясняется вызванный нами интерес к данной группе слов.

Существует много определений предлога как части речи, которые представляют собой противоречивый характер. Некоторые ученые считают, что предлоги не являются носителями каких-либо значений, не называют никаких понятий и представлений не обозначают, поэтому и не могут иметь лексического значения. Вместо лексического значения они содержат в себе указание на синтаксическую связь между членами предложения [3; 8; 14; 16].

Наличие лексического значения у предлога, безусловно, представляется в «Лингвистическом энциклопедическом словаре», в работах Н.Н. Астафьевой, В.В. Виноградова. Они утверждают, что предлоги, являясь служебной частью речи, оформляющие подчинение одного знаменательного слова другому в словосочетании и предложении, тем самым выражают отношения друг к другу тех предметов действительности, состояния, признака, которые этими словами и называются [2; 4; 7; 15].

В последнее десятилетие вырос интерес к сопоставительному изучению языков, особенно в семантическом аспекте, способствующий глубокому наблюдению за сходством и различием каких-то рассматриваемых объектов.

На сегодняшний день, на наш взгляд, временные предлоги остаются малоисследованными в аспекте сопоставления русских предлогов с аналогичными предлогами в армянском и английском языках. Нет единой иерархической семантической структуры темпоральных предлогов в разноструктурных языках. Сравнительный анализ в разноструктурных языках позволяет выявить особенности взаимодействия разнообразных языковых явлений, влияющих на функционирование предлогов в речи и получить новые результаты в области структурно-семантических свойств темпоральных предлогов [12].

Итак, семантическая характеристика предлогов русского, армянского и английского языков представляет особый интерес и не до конца изученный аспект сопоставительной лингвистики. Для намеченной цели необходимо рассмотреть систему выражаемых значений и синтаксических свойств пред-

логов в трех языках. Лексические значения выступают как их индивидуальные признаки, а в выражаемых значениях органически слиты как лексические, так и грамматические значения. Традиционно считается, что предлоги занимают незначительный пласт лексикона и составляют меньше процента словарного состава русского, армянского и английского языков. Однако сопоставление даже некоторых предлогов способствует раскрытию целого ряда проблем [11].

Перечислим основные, наиболее употребительные русские темпоральные производные и непроизводные предлоги, выражающие только время, так как они являются многозначными; типы их отношений, опираясь на словарные статьи: *в течение, в продолжение, на протяжении, к (ко), до, с – до, в, на, через, после.*

Предлог *в (во)* имеет семь значений, а во временном значении употребляется при обозначении момента или срока чего-нибудь. *В ночь на четверг. В прошлом году* [10: 56].

Предлог *до* имеет шесть значений, *употребляется* с родительным падежом и имеет следующее значение времени: раньше чего-нибудь. *До войны* [там же: 137].

Предлог *к (ко)* обычно употребляется с дательным падежом и обозначает направление в сторону кого-чего-нибудь, добавление (в пространственном, временном отношениях) как в прямом, так и в переносном смысле. *Подъехать к станции. Зима подходит к концу* [там же: 211].

Русский предлог *с* имеет довольно сложную семантическую систему. Отметим лишь временное значение данного слова: употребляется при обозначении предмета, явления, времени, лица, от которого начинается, возникает что-нибудь. *Занят с утра* [там же: 564]. А также в сочетании *с* с предлогом *до* указывает на какой-то промежуток времени. *С утра до вечера.*

Предлог *на* употребляется обычно с винительным и предложным падежами, во временном значении обладает семей «срока, промежутка времени». *Положение на 1 Января* [там же: 298].

Через имеет значение «спустя какое-нибудь время». *Приду через час* [там же: 719].

Слово *после* в русском языке выступает и как наречие и как предлог со значением времени и употребляется с родительным падежом. В роли предлога имеет следующую семантику «по окончании, истечении, совершении чего-нибудь, по исчезновении, уходе кого-нибудь». *После лагеря ребятам дома скучно. Наследство после отца* [10: 460].

Производные предлоги имеют следующие значения:

в течение употребляется в родительном падеже и имеет значение «во время чего-нибудь, в то время, как что-нибудь продолжается, длится. *Звонил в течение всего дня*» [там же: 650];

в продолжение означает то же, что в течение чего. *В продолжение всего разговора непрерывно курил* [там же: 495];

на протяжении – в течение, в продолжение. *Переписывались на протяжении десяти лет* [там же: 509].

Являясь аналитическим языком, современный английский язык передает логическую и синтаксическую характеристики предлогов с помощью порядка слов в силу отсутствия категории падежа. Но в английском языке есть такое понятие как *case* – падеж, грамматическая категория существительного или местоимения, выражающие их отношение к другим словам в предложении. Различают три падежа: субъективный (*Subjective Case*) и притяжательный (*Possessive Case*) падежи существительных и местоимений, объектный (*Objective Case*) падеж местоимений. Если существительное играет в предложении роль подлежащего, то данное слово соответствует именительному падежу русского языка; если существительное играет роль прямого дополнения, то слово соответствует русскому винительному падежу, косвенного падежа – русскому дательному падежу. Притяжательный падеж используется для обозначения кого-либо или чего-либо, кому-либо или чему-либо, который приводит к изменению формы флексий [17; 18].

В современном английском языке выделяются следующие предлоги со значениями, указывающие на время.

After указывает на промежуток времени, после которого произошло или произойдет действие. *She will come after supper* – Она придет после обеда. *They met after ten years* – Они встретились через десять лет [9: 26].

For используется, чтобы сказать, как долго продолжается действие или ситуация. *To last for an hour* – Длиться час. *To wait for years* – Ждать годами [9: 298–299].

During обозначает, что действие или ситуация продолжалась от начала до конца какого-то периода времени [там же: 239].

Since указывает на действие, которое происходит или происходило с определенного периода времени в прошлом. *I have not seen him since* – Я его не видел с тех пор. *He died many years since* – Он умер много лет тому назад. *I have been here since ten o'clock* – Я здесь с 10 часов. *Since seeing you I have heard* – После того как я видел вас, я узнал вас... *It is a long time since I saw him last* – Прошло много лет с тех пор, как я его видел в последний раз [там же: 687].

By во временном значении указывает на приближение к определенному моменту, сроку. *By tomorrow* – к завтрашнему дню [там же: 107–108].

Until – *till* это слово используется тогда, когда что-то происходит до определенного времени, а потом прекращается. *Till then* – До тех пор. *He did not write us till last week.* – До прошлой недели он ничего не писал нам [там же: 768].

From во временном значении обозначает, что что-то происходило от одного периода времени до другого. *From the (very) beginning* – С самого начала. *From Friday week* – Начиная с будущей недели [там же: 307].

Before используется в том случае, когда что-то случилось раньше, прежде, уже. *Я это уже слышал* – *I have heard it before.* *The day before yesterday* – Позавчера третьего дня. *Before long* – Скоро. *Before now* – Раньше, до сих пор [там же: 72].

Within используется, когда говорим о том, что действие должно совершиться до того, как произойдет определенный период времени, когда подчеркиваем ограниченность периода. *Within a year* – В течение года, через год [там же: 846].

In употребляется: а) в оборотах, указывающих на часть суток, время года, месяц, существующих в сочетании с *in* в данном значении, передаются наречиями, *in the evening* – вечером; б) промежутков времени, продолжитель-

ность *in an hour* – через час; *she's coming in a couple of weeks* – она придет недели через две [9: 376–377].

At во временном значении указывает на момент или период времени. *At six o'clock* – В шесть часов. *At the end of the lesson* – В конце урока. *At the present* – в настоящее время; возраст: *at the age of 25* – в 25 лет; на действие, занятия: *at work* – за работой [там же: 52].

On во временном значении указывает на определенный день недели, дату, точный момент. *On Tuesday* – Во вторник [там же: 514–515].

«В армянском языке мало предлогов (նախադրույթն) гораздо больше послелогов (ետադրույթն), которые ставятся после управляемого слова» [5: 145]. Предлоги и послелогии в армянском языке с временным значением следующие:

Մինչև употребляется с винительным падежом, в значение, что действие происходит в каком-то временном пределе или до определенного времени. *Գյուղից հետո մինչ էսօր* – После деревни до сегодняшнего дня [там же: 146; 13: 537].

Ի վեր այն ժամանակվանից ի վեր – с того времени [5: 146].

Առաջ употребляется с винительным и дательным падежами и имеет значение «действие произошедшее за некоторое время до чего-либо, раньше кого-либо». *Հինգ տարի անց* – Пять лет тому назад. *Մեզանից հետո* – До нас [там же: 146; 13: 172].

Հետո указывает на время после совершения какого-то определенного действия. *Դաից հետո* – После уроков [5: 147; 13: 345]. В ходе работы с фактическим материалом, подтвержденный толковыми и переводными словарями, было выявлено следующее:

1. Рассмотренные нами темпоральные предлоги обладают богатой полисемией в русском и английском языках, что нельзя сказать о предлогах армянского языка. Семантические особенности, выражаемые русскими и английскими предлогами, составляют сложную и довольно обширную систему.
2. Русские предлоги могут иметь следующие эквиваленты: до, с, с-до – *from, befor, until, till* – *մինչ, անց, ի վեր*; после через – *since, after*

– հիւնն; в (во), на – in, on, at; в течение, в продолжение, в (на) протяжении – for, during, within; к (ко) – by.

3. Временные предлоги при одном и том же лексическом значении, указанных выше, могут иметь несколько грамматических значений, что часто связано со значением падежа имени, однако варьирование грамматического значения у предлогов не так широко, как у знаменательных слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Армянско-русский словарь. // Под ред. Е.Г. Галстяна. – Ереван: Изд-во АН АССР, 1987. – 737 с.
2. Астафьева Н.И. Предлоги в русском языке и особенности их употребления. – Минск: Вышэйш. школа, 1974. – 61 с.
3. Бондаренко В.С. Предлоги в современном русском языке. – М.: Учпедгиз, 1961. – 75 с.
4. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. // Учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1972. – 601 с.
5. Гарибян А.С., Гарибян Дж.А. Краткий курс армянского языка. // Пособие для самостоятельного изучения. – Ереван: Луйс, 1965. – 524с.
6. Леонтьев А.А. Психологический аспект языкового значения. // Принципы и методы семантических исследований. – М.: Наука: АН СССР, 2001.
7. Лингвистический энциклопедический словарь // [Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкознания АН СССР]; Глав. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 [3] с.
8. Мещанинов Н.И. Члены предложения и части речи. – М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1945. – 322 с.
9. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. – М.: Изд-во «Русский язык», 1981. – 888 с.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Изд-во «Русский язык», 1988. – 750 с.

11. Розенталь Д.Э. Русский язык: Справочник-практикум: Управление в русском языке. Практическая стилистика. – М.: «ОНИКС 21 век»: «Мир и Образование», 2005. – 752 с.
12. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
13. Толковый словарь современного армянского языка (в 2-х тт.). – Т. 1 (А–Е). – Ереван: Изд-во АН АССР, 1969.
14. Ходова К.И. Падежи с предлогами в старославянском языке: Опыт семантической системы. – М.: Изд-во «Наука», 1971. – 192 с.
15. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык: [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 2101 «Рус. яз. и лит-ра»]. В 3-х ч. – М.: Просвещение. – Ч. 2. Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов. – М.: Просвещение, 1981. – 270 с.
16. Шанский Н.М. (ред.) Из трудов А.А. Шахматова по современному русскому языку (Учение о частях речи). – М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1952. – 275 с.
17. *Studbooks.net*: Информация с сайта «Студенческая библиотека онлайн» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studbooks.net/> (Дата обращения: 05.06. 2018г.).
18. *EasySpeak.ru*: Информация с сайта «Сеть школ английского языка Easy Speak» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://easyspeak.ru/> (Дата обращения: 05.06. 2018г.).

ՈՌԻՍԵՐԵՆԻ, ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԵՎ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՏԵՄՊՈՐԱԼ
(ԺԱՄԱՆԱԿԱՅԻՆ) ՆԱԽԴԻՐՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ
ԲՆՈՒԹԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Լ.Գ. Պետրոսյան

p.lusine@bk.ru

Մ.գ.թ., Արցախի պետական համալսարանի ռուսաց լեզվի և գրականության ամբիոնի դոցենտ, ք. Ստեփանակերտ, ԼՂՀ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում դիտարկվում է ռուսերենի, հայերենի և անգլերենի ժամանակային նախդիրների իմաստաբանական կառուցվածքը: Վերհանված են քննության առարկա քերականական խոսքի մասի արտահայտված իմաստների առանձնահատկությունները: Կատարված է որոշ նախադրությունների զույգերի համեմատական վերլուծություն: Ամփոփված են ուսումնասիրության հիմնական արդյունքները, այն է՝ նախադրությունները բառային բազմիմաստություն ունեն, առանձնանում են խոսքում արտահայտության և կիրառության բնույթով:

Հանգուցային բառեր՝ ռուսերեն, հայերեն, անգլերեն, նախադրություն, համեմատական վերլուծություն:

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF TEMPORAL PREPOSITIONS IN ARMENIAN, RUSSIAN AND ENGLISH IN THE SEMANTIC ASPECT

L. Petrosyan

p.lusine@bk.ru

*PhD of Pedagogy, Associate Professor
of the Russian Language and Literature Department
of the Artsakh State University,
Stepanakert, NKR*

SUMMARY

In the article the semantic characteristic of the temporal prepositions of the Armenian, Russian and English languages is considered. The features of the expressed meanings of the studied Part of Speech are revealed. A comparative analysis of some pairs of prepositions has been carried out. The main results of the research have been summarized: prepositions have lexical polysemy; differ in the means of expression and functioning in speech.

Keywords: Russian Language, Armenian Language, English, preposition, comparative description.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В БИБЛИОТЕКАХ

А.С. Акопян

hakobyanarmen04@aspu.am

*Ст. преподаватель кафедры русского языка
и профессиональной коммуникации РАУ, г. Ереван, РА;
преподаватель кафедры русского языка
АГПУ им. Хачатура Абовяна, г. Ереван, РА*

Н.С. Даниелян

narusik62@mail.ru

*К.ф.н., Ст. библиотекарь научной библиотеки
АГПУ им. Хачатура Абовяна, г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

Статья затрагивает организацию культурного диалога в библиотеках, благодаря чему читатели получают возможность ознакомиться с различными культурами, их системой ценностей. С помощью специально организуемых мероприятий и обсуждений ломаются стереотипы в отношении других культур и наций. Посредством чтения создается возможность оценить богатство культурного разнообразия и преимущества мирного сотрудничества между различными нациями.

Ключевые слова: библиотека, книга, читатель, диалог культур, библиотечные мероприятия.

Библиотеки, как хранилища письменных памятников, существовали тысячелетиями, и в ходе своей многовековой деятельности выполняли священную миссию популяризации литературы.

Библиотеки разных народов мира, несомненно, играют и сегодня незаменимую роль в развитии духовной жизни и культуры армянского народа.

Каждая библиотека призвана осуществлять свои функции: историко-культурные, информационные, коммуникационные, технологические, педагогические, статистические, сервисные и т.д.

Первоочередная задача библиотеки – организовать информацию о своей литературе, чтобы наилучшим образом обслуживать читателей и, конечно же, обеспечить укрепление межкультурных связей. Поэтому необходимо сделать библиотечный фонд обслуживаемым и более доступным. Это означает создание справочников, с помощью которых можно будет информировать читателей об имеющемся в библиотеке книжном фонде, обеспечивая их необходимой информацией и литературой – как национальной, так и других народов.

Социальные функции библиотеки – одного из культурных учреждений страны – неоднократно подверглись изменениям. Целью первых библиотек было сохранение документов. Сегодня библиотека превратилась в общественную структуру, которая включает в себя информационные и культурные компоненты и обеспечивает стабильность общественных связей и отношений. Будучи культурной организацией, библиотека имеет регламентированную коллекцию (независимо от материального носителя: печатная или электронная книга, компакт-диски и т.д.), которая с помощью физических и юридических лиц (специалистов и материально-технической базы) осуществляет информационные, культурные, образовательные и научные функции.

Библиотечная коллекция формируется по определенным критериям, классифицируется и систематизируется. В последнее время в реализацию государственной культурной и национальной политики вовлечены совре-

менные публичные библиотеки страны, которые, в первую очередь, придают важность обеспечению международной гармонии в обществе, способствуя налаживанию межкультурного диалога.

Межкультурный диалог – это процесс, целью которого является формирование открытого и цивилизованного общения между различными народами на основе взаимопонимания и взаимоуважения. И, конечно же, их деятельность в библиотеках может способствовать развитию навыков и созданию пространства.

Следует отметить, что основа межкультурной деятельности современных библиотек заложена еще в работах советских масс-библиотек, ведь расцвет библиотечно-библиографического дела начался в советский период, и это не должно быть проигнорировано.

Благодаря развитию новым технологическим средствам (компьютеру, интернету и т.д.) у нас есть возможность без перемещения установить связь, общаться, информировать, что способствует, в частности, обмену новостями и передовым опытом библиотечного дела.

В настоящее время библиотеки способствуют развитию национального образования этнических групп и взаимному обогащению культур разных народов данной страны в соответствии с «Государственной культурной политикой Республики Армения». Для того, чтобы стать основным носителем государственной культурной и национальной политики, общественные библиотеки разработали свои подходы, которые выразились в создании центров межнациональных взаимоотношений и межкультурной связи, а также центров национальной литературы. Как правило, основной целью деятельности библиотек является создание условий для развития межкультурных отношений посредством книги.

Внедрение компьютеров совершило переворот в информационных хранилищах, предложив новую организацию работы библиотек, архивов, музеев. И не случайно, что в настоящее время все больше набирает обороты оцифровка этих структур. Доступ информационных технологий в библиотеки изменил вид традиционной библиотеки как для библиотекаря, так и для пользователя. Если для библиотекаря работа стала более сложной и объемной, то читатель получил отличную возможность воспользоваться различ-

ными услугами, которые до этого были недоступны. Библиотечная коллекция формируется по определенным критериям, классифицируется и систематизируется. Путь к информационному общественному строю, одним из важных составляющих которого являются цифровые библиотеки, пространственное образование и электронная торговля, предложит человечеству решить различные организационные, технические, правовые, лингвистические и стандартизированные вопросы. Будучи создателем идеи «цифровая библиотека», США накопили огромный опыт в этой области. Многие библиотеки, архивы и музеи Армении также приступили к созданию цифровой библиотеки. Сегодня создаются так называемые «гибридные» библиотеки, т.е. учреждения, где параллельно с печатной продукцией используются и электронные носители информации.

В последние годы библиотечная система значительно улучшилась. Активное участие в программах обмена и грантовых конкурсах в значительной степени способствует поддержанию современного оборудования и методологии различных библиотек, действующих на территории Армении. В контексте всеобщего позитивного сдвига отдельные библиотеки осуществляют исключительно самостоятельную деятельность, приближаясь к описанию учреждения, отвечающего мировым стандартам. Например, библиотека Американского университета РА им. М. Папазян является исключительным явлением не только в нашей стране, но и в библиотечной системе региона.

Развитие информационных технологий в цивилизованном мире сопровождается соответствующими реформами библиотечных систем.

В основном именно современные передовые библиотеки обеспечивают создание и расширение насыщенных информационных баз, доступное обслуживание различных информационных услуг новыми технологическими средствами, что способствует более быстрому и доступному формированию и укреплению межкультурных связей.

Благодаря огромным организационным усилиям и материальному вкладу современные библиотеки становятся более доступными для студентов, ученых и широкой общественности. В библиотеках организуются онлайн/офлайн конференции, которые, кроме национального книгоиздания,

позволяют людям общаться с другими культурами, знакомиться с культурными ценностями других народов, книгами и т.д. [Ср.: 2].

Следует отметить, что правительство РА придает большое значение необходимости культурного разнообразия и рассматривает его как процесс постоянного обогащения благодаря обмену и взаимодействию культур.

Межкультурный диалог является одним из приоритетов культурной политики правительства РА, и стратегии недавней политики в области культуры подчеркиваются местными и международными мероприятиями, направленными на межкультурный диалог, главной целью которого является содействие межкультурному диалогу посредством художественной и литературной, художественной и научной деятельности, обеспечение доступа к основным достижениям.

Например, 11–12 октября 2018 г. в столице Армении – Ереване, прошел XVII-й Саммит Международной организации франкофонии под лозунгом «ЖИТЬ ВМЕСТЕ, УВАЖАЯ СОЛИДАРНОСТЬ, ГУМАНИТАРНЫЕ ЦЕННОСТИ И МНОГООБРАЗИЕ КАК ОСНОВУ МИРА И БЛАГОДЕНСТВИЯ В РЕГИОНЕ ФРАНКОФОНИИ». Эта тема, основанная на всеобщих ценностях, дала возможность подумать о мире, солидарности и развитии во франкоязычных странах. В качестве логотипа XVII-го саммита был выбран гранат, символизирующий мир и процветание франкоязычных стран.

В рамках саммита было организовано множество мероприятий, большая часть которых, конечно же, прошла в национальных библиотеках разных городов и областей Республики, включая Национальную библиотеку Армении, Центральную библиотеку имени Аветика Исаакяна, Детскую библиотеку им. Хнко-Апера, Гюмрийскую областную библиотеку, Центральную библиотеку Эчмиадзина и Гаварскую городскую библиотеку [1].

Таким образом, благодаря предоставленным компьютерным сетевым возможностям библиотеки выступают в качестве центров накопления и распространения знаний и национальных ценностей. Они стали посредниками в передаче накопленного интеллектуального богатства человечества в форме знаний и в формулировании межкультурного диалога.

ЛИТЕРАТУРА

1. XVII Саммит Международной организации франкофонии стартует в Ереване // Информация с официального сайта АМИ «Новости-Армения» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://newsarmenia.am/news/armenia/xvii-sammit-mezhdunarodnoy-organizatsii-frankofonii-startuet-v-erevane/> (Дата обращения: 10.10.2018г.).
2. Папоян А.Р. История взаимодействия Республики Армения и международных организаций в области культуры на рубеже XX–XXI вв. / А.Р. Папоян // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». – 2018. – Т.18, №2. – СС. 25–31. DOI: 10.14529/ssh180204 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://vestnik.susu.ru/humanities/article/download/7501/6219> (Дата обращения: 10.10.2018г.).
3. Ջարգարյան Տ., Շիրհինյան Ա., Խաչատրյան Կ., Ավետիսյան Հ. Գրադարանները փոփոխվող աշխարհում: Նոր տեխնոլոգիաներ համագործակցության նոր ձևեր: Մեթոդական ձեռնարկ: – Ե., 1996: – էջ 68:
4. Ջարգարյան Տ. Թվային գրադարաններ: – Ե.: հեղ. հրատ., 2002: – էջ 168:

**ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԵՐԿԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ
ԳՐԱԴԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ**

Ա.Ս. Հակոբյան

hakobyanarmen04@aspu.am

*Հայ-ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական
հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս, ք. Երևան, ՀՀ,
Խաչատուր Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ-ի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս
ք. Երևան, ՀՀ*

Ն.Ս. Դանիելյան

narusik62@mail.ru

*Բ.գ.թ., Խաչատուր Արուսյանի անվ. ՀՊՄՀ-ի
գիտական գրադարանի ավագ գրադարանավար
ք. Երևան, ՀՀ*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հողվածն անդրադառնում է մշակութային երկխոսության կազմակերպմանը գրադարաններում, ինչի միջոցով ընթերցողները հնարավորություն են ստանում ծանոթանալու տարբեր մշակույթների, ինչպես նաև դրանց արժեքային համակարգին: Հատուկ կազմակերպվող միջոցառումների և քննարկումների միջոցով կոտրվում են այլ մշակույթների և ազգերի նկատմամբ կարծրատիպերը: Ընթերցանության միջոցով հնարավորություն է ստեղծվում գնահատելու մշակութային բազմազանության հարստությունը և տարբեր ազգերի միջև խաղաղ համագործակցության առավելությունները:

Հանգուցային բառեր՝ գրադարան, գիրք, ընթերցող, մշակույթների երկխոսություն, գրադարանային միջոցառումներ:

ORGANIZING CULTURAL DIALOGUE IN LIBRARY

A. Hakobyan

hakobyanarmen04@aspu.am

*Senior teacher of the department of Russian language
and professional communication of RAU, Yerevan, RA;
Teacher of the Russian language department
AGPU after Khachatur Abovyan, Yerevan, RA*

N. Danielyan

narusik62@mail.ru

*Ph.D., Senior librarian of library
AGPU after Khachatur Abovyan, Yerevan, RA*

SUMMARY

The article touches upon the organization of cultural dialogue in libraries, thanks to which readers have the opportunity to familiarize themselves with various cultures and their value system. With the help of specially organized events and discussions, stereotypes regarding other cultures and nations are broken. Through reading, it is possible to appreciate the richness of cultural diversity and the benefits of peaceful cooperation between different nations.

Keywords: library, book, reader, dialogue of cultures, library activities.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

ФРАЗЕОЛОГИЯ В СВЕТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Б.С. Ходжумян

inesfarman@gmail.com

*К.ф.н., доцент, зав. кафедрой русского языка
для естественных факультетов ЕГУ, г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

В современной лингвистике весьма актуально направление, ориентированное на изучение национально-культурной специфики фразеологических единиц. Статья посвящена сопоставительному изучению группы соматических фразеологизмов с позиций антропоцентрического подхода, рассматривающего особенности языкового кодирования, хранения и передачи информации. Применяемый лингвокультурологический подход к изучению фразеологии позволяет выявить общность и национально-культурную специфику фразеологической картины мира сопоставляемых языков. Особое место отводится исследованию связи фразеологизмов с невербальными знаками, разграничению универсальности и уникальности в рамках изучаемого материала.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, антропоцентрический, соматические фразеологизмы, фразеологическая картина мира, менталитет, культура, традиции, невербальные знаки, национальные особенности, универсальность, уникальность.

Современная лингвистическая наука характеризуется поворотом языковой парадигмы от системоцентрического подхода к антропоцентрическому. В настоящее время в русле лингвистических исследований, констатирующих идею взаимосвязи языка и культуры, сформировалось направление, ориентированное на изучение национально-культурной специфики фразеологических единиц, получившей определенное отражение в языке и речи. Теоретические основы концепции неразрывной взаимосвязи языка и культуры, заложенные в работах Вильгельма фон Гумбольдта, получили дальнейшее развитие в многочисленных серьезных исследованиях по лингвокультурологии, этнолингвистике, теории межкультурной коммуникации (см.: Верещагин, Костомаров 1982; 1990; Телия 1995; 1996; 1999; Алефиренко 2009; Тер-Минасова 2008; Мокиенко 1990; Добровольский 1991; 1997; Маслова 2001; Стернин 1989; Прохоров, Стернин 2007; и др.). Язык стали рассматривать как символический ключ к культуре, как «руководство к пониманию культуры» [Сепир 1993: 262]. С.Г. Тер-Минасова пишет: «Язык – зеркало культуры, в котором отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира [Тер-Минасова 2008: 14].

Среди подобных исследований особое место занимают работы в области фразеологии, являющейся одной из самых выразительных пластов языка, в известной степени отражающего «дух народа», национальные особенности мировидения и мироощущения, самобытность культуры народа. В этой связи В.Н. Телия отмечает, что фразеологизмы языка являются «наиболее самобытной в культурно-языковом плане частью его номинативного запаса» [Телия 1993: 13]. Исследование фразеологизмов как культурно-языковых знаков позволяет не только глубже проникнуть в их языковую специфику и оценить их важную роль в процессе коммуникации, но и расшифровать закодированные в них культурные смыслы, выявить их связь с культурно-национальными традициями и стереотипами.

С позиций антропоцентрического подхода, предполагающего обращение к изучению особенностей языкового кодирования, хранения и переда-

чи информации, особенно благодатным материалом для исследования представляет группа соматических фразеологизмов (СФ), в компонентном составе которых зафиксированы номинации частей тела и внутренних органов. Соматические фразеологизмы выступают как особый класс антропокультурных образований с целостно-смысловой и экспрессивно-образной структурой, формирование которых связано непосредственно с опытом аналитической деятельности человека в процессе познания окружающего мира. Как обширный класс фразеологических единиц, СФ занимают важнейшее место в репрезентации базовых культурных кодов: соматического, временного, пространственного, предметного и т.д. Известно, что способы вербального представления культурных кодов детерминированы культурой языкового сообщества. Интерпретация семантики фразеологизмов, в том числе и образной составляющей, включающей доступные для восприятия наименования (номинации частей тела), позволяет выявить особенности национально-культурной специфики концептуализации реального мира, в том числе и собственно человека, с учетом экспрессивно-оценочных коннотаций. Соматические фразеологизмы являются универсальным средством номинации различных объектов, явлений и состояний реальной действительности, демонстрируя тем самым принцип антропоморфного мировосприятия.

История фразеологического состава языка – это не только история его формирования, но и история мировидения и миропонимания народа, поскольку отбор образов и их вербализация является результатом культурной интерпретации самих фрагментов действительности с целью выразить определенное отношение к ним. Фразеологический состав языка – ценнейшее лингвистическое наследие, в котором отображаются культурно-историческое мировидение народа, его обычаи, верования. Фразеологизмы способны не только описывать окружающий мир, но и интерпретировать, оценивать его, выражая к нему субъективное отношение [Маслова 2004: 75]. Образы, лежащие в основе фразеологизмов, в подавляющей своей массе понятны для данной лингвокультурной общности, ибо отражают характерное для нее мировидение и миропонимание, что и позволяет говорить о культурно-национальной специфике фразеологического состава языка, отличающегося

большей яркостью, чем его лексический запас (Шмелев, Булыгина 1997; Урысон 1995; Яковлева 1994; Тер-Минасова 2008).

Лингвокультурологический подход к изучению фразеологии отражает общность и национально-культурную специфику фразеологической картины мира (ФКМ), отличительными особенностями которой являются универсальность, антропоцентризм, экспрессивность. Поскольку же во ФКМ главным мерилем ценности реалий окружающей действительности является человек, то она представляет собой антропоцентрическую модель мира, где человек осознает себя частью реальной действительности и воспринимает окружающий мир как отражение своего существования. В.Н. Телия считает, что исследование фразеологии с лингвокультурологической точки зрения позволяет раскрыть способы и средства проникновения в язык культурных ценностей и традиций [Телия 1999: 15].

Каждому народу свойственны свое восприятие и своя интерпретация окружающего мира, что находит свое отражение в языке и создает национальную языковую картину мира. В формировании же национальной языковой картины мира, как уже отмечалось выше, важную роль играют фразеологизмы. Они отражают особенности этнического мировосприятия, специфические черты национальной культуры, выражают отношение человека к окружающей действительности, оказывают влияние на формирование его мировоззрения и, наконец, транслируют нравственные законы. Фразеологизмы отражают национальную специфику языка, его самобытность. Во фразеологии запечатлен богатый исторический опыт народа, в ней отражены представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Более того, фразеологизмы не только отражают особенности той или иной культуры, но и оказывают влияние на формирование мировоззрения человека, формируют определенные стереотипы поведения, а также свойства, достоинства и недостатки человека, которые ценятся в данном обществе и данной культуре [Маслова 2004: 75]. Определенные качества национального характера проявляются в языке, и человек с детства, осваивая лексику и фразеологию родного языка, учится воспринимать окружающий мир и себя в нем так, как это принято в данной лингвокультурной общности.

Итак, для единиц фразеологического состава языка характерной чертой является образно-ситуативная мотивированность, непосредственно связанная с мировидением народа-носителя языка. Фразеологизмы возникают в национальных языках на основе отображения обиходно-исторического или духовного опыта языкового коллектива, который связан с его культурными традициями. Мысль о национальной специфике языка высказал в свое время В. фон Гумбольдт, который считал, что явления действительности каждый народ воспринимает и интерпретирует особым способом, получившим отражение в языке [Гумбольдт 2000: 132]. В дальнейшем идею национальной обусловленности языка, в частности, его фразеологического корпуса, развили в своих трудах и другие ученые (В.А. Маслова, Л.А. Лебедева, С.Г. Тер-Минасова, А. Вежбицкая 2001, В.Г. Гак, И. Русецкая, В.Н. Телия и др.).

Одной из обширных групп фразеологизмов, отличающихся универсальностью и выраженной антропоцентрической направленностью, являются соматические фразеологизмы, ставшие объектом нашего исследования.

Термин «соматизм» имеет различные толкования. Согласно широкому пониманию, соматизмы (от греческого «soma» (somatos) – тело) – это средства обозначения явлений, относящихся к сфере телесности. В более узком смысле, соматизм – это любой значащий признак, положение или движение лица и всего тела человека.

Процесс осознания себя среди окружающей действительности и восприятия себя как личности человек начал с ощущений, поступающих непосредственно через органы чувств и части собственного тела. Человеческое тело оказалось наиболее доступным для наблюдения объектом, и с помощью «телесных знаков» человек начал познавать мир, ориентироваться во времени и пространстве. Известно, что еще в древности человек начал соизмерять окружающий мир с частями своего тела. Примером могут служить некоторые соматические фразеологизмы, содержащие в своем компонентном составе старорусские названия единиц измерения: *косая сажень в плечах*.

Впервые в лингвистическую терминологию понятие «соматический» было введено Ф. Вакком [Вакк 1968: 23]. В применении к материалу русского языка этот термин впервые встречается у Э. Мордковича [Мордкович 1971: 244–245].

По мнению Т.Н. Чайко, «благодаря тому, что части тела постоянно находятся перед глазами, они и становятся своеобразными эталонами для сравнения» [Чайко 1974: 104]. Обилие же соматических фразеологизмов в разных языках Т.Н. Чайко считает естественным явлением, объясняя это тем, что «соматические лексемы, входящие в их состав, обладают высокой способностью метафоризироваться» [Там же: 106].

Система образов, закрепленных во фразеологическом составе языка, выступая в роли своеобразной ниши для кумуляции мировидения и являясь непосредственным отражением культурного опыта данной языковой общности, наиболее красочно свидетельствует о ее культурно-национальных традициях. В подобном свете фразеологизм выступает как яркое воплощение духовной культуры и этнического менталитета.

С одной стороны, культурные традиции, культурный опыт той или иной конкретной общности воплощаются в языке в виде определенных символов, знаков. С другой стороны, выступая как символическое выражение культуры, язык непосредственно участвует в хранении и воспроизводстве ее стереотипов. Иначе говоря, в символической системе языка «опредмечены» мировидение и миропонимание данной этнической общности, что и обуславливает дальнейшее воспроизводство и передачу из поколения в поколение культурно-национального наследия народа-носителя языка, и особую роль в этом процессе играет фразеологический состав языка. Иначе говоря, помимо описательной, оценочной, интерпретирующей функций, весьма важными являются кумулятивная и транслирующая функции фразеологизмов. Итак, на протяжении культурно-исторического развития народов-носителей языков во фразеологическом фонде языка фиксируется опыт познания мира. Благодаря кумулятивной и транслирующей функциям язык играет решающую роль в формировании личности, национального характера, этнической общности.

Типичность образов, лежащих в основе значения фразеологизмов и включенность в них символов, отражающих миропонимание народа, свидетельствует о коллективном опыте данной лингвокультурной общности. Например, фразеологизмы, обозначающие пространственную ориентацию («под боком», «под носом», «под рукой», «бок о бок», «(сыт) по горло»,

«(влюблен) по уши» и т.п.) отображают традиционные эталоны очень близкого, «соматически» легко достижимого расстояния или же принятые в данной лингвокультурной общности условные эталоны физического предела для состояния субъекта. Интересно заметить, что соматические лексемы *нос, бок, рука, горло, уши* сами по себе никак не являются выразителями меры близости, а приобретают это «эталонизированное» значение лишь в сочетании с конкретными предлогами пространственного значения. Подобная символичность (или эталонизированность) образного основания фразеологизмов обусловлена их лингвокультурной универсальностью. В.Н. Телия указывает, что «фразеологизмы могут выполнять роль эталонов, стереотипов культурно-национального мировидения, или указывать на их символичный характер и в этом качестве выступают как языковые экспоненты (носители) культурных знаков [Телия 1996: 48–52].

Однако не все фразеологизмы обретают роль культурных знаков. Фразеологизмы, образные основания которых как бы «подсказывают» их культурную интерпретацию, имеют двойную соотнесенность с культурой: во-первых, буквальное прочтение внешней формы таких фразеологизмов соотносит образ со стереотипом, символическим выражением, принятым данной лингвокультурной общностью и близким его мировидению. В данном случае для быстрого и легкого опознания подобных фразеологизмов используются обычно какие-либо определенные свойства, ситуации, нюансы, хорошо знакомые носителям данного языка и лежащие в основе их ментальности. С другой стороны, этот образ осознается и расшифровывается носителями данного языка в соответствии с их культурной компетенцией (ср.: *пить кровь* – где «кровь» – символ жизненных сил; *родная кровь* – «кровь» – символ родства). Такая двойная соотнесенность и является причиной существования и воспроизведения в языке фразеологических сочетаний, передающих из поколения в поколение народные традиции, дух и культурно-национальное наследие народа.

Как уже было отмечено, имея антропоцентрическую направленность, соматические фразеологизмы в массе своей представляют собой языковые универсалии. Лингвокультурологический анализ факторов фразеологической универсальности позволяет говорить о совпадении культурных кодов или

реалий-символов в языках, уже несущих в себе культурный смысл, общность форм культурного мировосприятия, общность мифологического осмысления мира, систему общечеловеческих ценностей, совпадение метафорического переосмысления при создании образа [Телия 1993]. Универсальность фразеосемантических полей соматической фразеологии исследователи объясняют как едиными для всех людей законами окружающего мира, так и основными формами концептуализации знания, а именно: использованием антропоморфной метафоры.

Универсальность соматической фразеологии, ее сходство в русском и армянском языках можно объяснить традиционностью символического переосмысления названий частей тела, совпадением символического культурного кода, отражаемого соматическими лексемами. Универсальному символическому переосмыслению прежде всего подвергаются соматизмы, обозначающие части тела с четко выраженными функциями, а также СФ, образность которых основана на описании мимических и жестикуляционных реакций на окружающую действительность. Например: голова – символ разумности, ума/глупости (ср.: *светлая голова – ցիւծիտ գլուխ, голова не варит – գլուխը չի աշխատում*); сердце – символ эмоционального состояния (ср.: *сердце кровью обливается – արից արուն է կաթում*); язык/рот/уста – символ болтливости/молчаливости (ср.: *распутить язык – լեզուն շաղ տալ, набрать в рот воды – բերանը ջուր հալարել*); рука – символ власти (*прибрат к рукам – ձեռքը հալարել*) и т.д.

Рассмотрим другие факторы, предопределяющие универсальность (семантическую общность) соматических фразеологизмов.

1. Универсальность СФ может быть вызвана совпадением форм культурного осмысления мира, основанным на типизированных представлениях об окружающей действительности (ср.: *под рукой – ձեռքի տակ, перед глазами – աչքի տակ*).

2. Причиной универсальности может быть образное отражение соматической лексемой общечеловеческих морально-этических установок, личностных качеств человека, его внешнего вида, поведения, социального статуса и т.д. (ср., например: *кожа да кости – կաշին ու ուղորները, в поте*

лица – *քրտինք թափելով*, золотые руки – *սկզի ձեռքեր*, белая кость – *սպիտակ սկոք*).

3. Универсальность СФ может быть предопределена также использованием в сопоставляемых языках одинаковых средств для создания образности:

- а) символической метафоры, предполагающей универсальное переосмысление общечеловеческих жестов и мимических знаков (*махнуть рукой – ձեռք քշել*);
- б) антропоморфной метафоры, подразумевающей перенос по сходству с физиологическими ощущениями человека (*словно камень на сердце – կարծես արևի վրա քար լինի*, волосы дыбом становятся – *վազերը բիզ-բիզ կանգնեցին*);
- в) зооморфной метафоры, основанной на уподоблении поведению и свойствам животных (*наострить уши – ակնջուները արել*, змеиный язык – *օձի լեզու*);
- г) сравнительных оборотов (*как зеницу ока – արքի լույսի պես*);
- д) метонимии и синекдохи (*злой язык – չար լեզու*, *острый язык – սլր լեզու*, *каменное сердце – քարի սիրտ*).

4. Универсальность характерна также для СФ мифологического и библейского происхождения. Например: *ахиллесова пята – արիլեւսի զարշապար*, *пригреть змею на груди – օձ սիրածնել կրծքին*; *перст Божий, имеющий уши да слышит*.

Итак, подавляющее большинство русских и армянских фразеологизмов, связанных с лексикой «части тела», совпадает по образности и семантике, поскольку данный пласт лексики характеризуется общеупотребительностью и не связан с национальными или историческими особенностями народов-носителей исследуемых языков. Такие фразеологизмы являются межъязыковыми эквивалентами (полными или частичными).

Однако сопоставительный анализ русских и армянских соматических фразеологизмов с точки зрения их семантической, образной и культурной соотнесенности позволяет заключить, что наряду с языковыми универсалиями в обоих языках встречаются также культурно обусловленные фра-

зеологизмы, отличающиеся национальной спецификой. Наличие во фразеологическом составе двух языков СФ, представляющих специфически национальные образования, свидетельствует об индивидуальности исторического опыта языковых коллективов, о самобытности культуры, об особенностях психического склада народов-носителей языков.

Рассмотрим основные факторы, предопределяющие специфичность образности соматических фразеологизмов.

1. Выбор разных соматических компонентов для репрезентации одинакового смысла. В исследуемом материале часто в синонимичных русских и армянских СФ используются разные соматические лексемы. Например: *зуба не дура* – *քերտանի համր լիւ զհոյի*; *смеяться в бороду* – *քթի տակ ծիծաղել*; в *глаза не видать* – *երեսն էլ տեսած չլինել* и т.д.

2. Национально-культурная продуктивность того или иного соматического компонента в сопоставляемых языках. Например, в русском языке наибольшей продуктивностью обладают лексемы-соматизмы «голова», «глаз», «ухо» и др., в то время как в армянском в плане продуктивности выделяются соматизмы «ձեք», «լեզու», «բերան».

3. Национальные особенности ассоциативно-символического переосмысления одинаковых соматических компонентов. Например, в отличие от армянского языка, в русском языке соматизм «живот», помимо своего прямого значения, использует в СФ и другое значение – жизнь (например: *не на живот, а на смерть*; *решиться живота*; *класть живот*).

4. Отражение в образности СФ ритуалов, связанных с сакрально-магическим воздействием. Например: *очертя голову* (СФ связан с ритуалом, защищающим от влияния нечистой силы); *перемывать косточки* (связан с древним славянским ритуалом вторичного захоронения для избавления от родового проклятия); *заговаривать зубы* (связан с древней практикой врачевания).

5. СФ, выражающие проклятия, заклинания или добрые пожелания. Например, в русском языке: *типун тебе на язык*; *твоими бы устами да мед пить*; в армянском – *լեզուն ւրաւանձիլի*; *սրտով թող աստիճ տի*.

6. СФ, содержащие реалии, характерные для данного народа. Например, в русском языке: *косая сажень в плечах, семи пядей во лбу* (здесь отражены старые русские единицы измерения).

7. Специфические народные обычаи и суеверия. Например: *лизать пятки* (связан с древнерусским обычаем омовения ног важному гостю).

8. Культурно обусловленные исторические и социальные реалии. Например: *не в бровь, а в глаз* (из обычая целиться в щель для глаз в шлеме врага), *играть на руку* (из речи картежников).

9. СФ-кальки с других языков, отражающие культурные связи между народами. Особенно большое количество калькированных фразеологизмов существует в русской соматической фразеологии. Например:

а) кальки с латинского языка: *рука руку моет, чистыми руками*.

б) кальки с французского языка: *из первых рук, язык хорошо подвешен, голубая кровь*.

Таким образом, наряду с очевидным сходством соматической фразеологии сопоставляемых языков, обусловленным выраженным антропоцентризмом фразеологической номинации, универсальностью соматического культурного кода, в обоих языках существует большое количество национально-специфических единиц, не имеющих точных эквивалентов, что объясняется как лингвистическими, так и экстралингвистическими культурно обусловленными факторами. В подобных фразеологизмах аккумулируется исторический опыт народа, специфика его менталитета, сугубо национальные реалии, что позволяет говорить об уникальности отдельных фрагментов фразеологической картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крейдлин Г.Е., Летучий А.В. Концептуализация частей тела в русском языке в невербальных семиотических кодах // Русский язык в научном освещении, №2. – М., 2006. – СС. 80–115.
2. Маслова В.А. Культурно-национальная специфика русской фразеологии // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках / Э.М. Береговская [и др.]. – М.: Языки слав. культур, 2004. – 338 с. [Электронный

- ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/62805.html> (Дата обращения: 10.10.2018г.).
3. *Муравьева А.И.* Лингвокультурологический аспект изучения соматической фразеологии неродственных языков // Вестник МГЛУ, 2013. – №15 (675). – М.: МГЛУ, 2013. – СС. 144–152 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20308506> (Дата обращения: 10.10.2018г.).
 4. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты (Монография). – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
 5. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2008. – 334 с.
 6. *Чайко Т.Н.* Названия частей тела как источник метафоры в апеллятивной и ономастической лексике // Вопросы ономастики, №8–9. – Свердловск, 1974. – СС. 98–106.

ԴԱՐՁՎԱԾԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԼԵԶՎԱՄՇԱԿՈՒԹԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԼՈՒՅՍԻ ՆԵՐՔՈ

Բ.Ս. Խոջումյան

inesfarman@gmail.com

Բ.գ.թ., դոցենտ

*ԵՊՀ-ի բնագիտական ֆակուլտետի համար
ռուսաց լեզվի ամբիոնի վարիչ, Երևան, ՀՀ*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Ժամանակակից լեզվաբանության մեջ բավականին արդիական է այն ուղղությունը, որը զբաղվում է դարձվածային միավորների ազգամշակութային առանձնահատ-

կությունների ուսումնասիրությամբ: Հոդվածը նվիրված է սոմատիկ դարձվածքների խմբի գուգադրական ուսումնասիրությանը՝ մարդակենտրոն մոտեցման տեսանկյունից, որը դիտարկում է լեզվական ծածկագրման, տեղեկատվության պահպանման և փոխանցման առանձնահատկությունները: Կիրառվող լեզվամշակութային մոտեցումը հնարավորություն է տալիս բացահայտել գուգադրվող լեզուների դարձվածաբանական աշխարհի պատկերների ընդհանրությունը և ազգամշակութային առանձնահատկությունները: Վերլուծվող նյութի շրջանակներում հատուկ ուշադրություն է հատկացվում դարձվածքների և ոչ վերբալ լեզվի միջև եղած կապի ուսումնասիրությանը, ինչպես նաև՝ ընդհանրության և եզակիության տարբերակմանը:

Հանգուցային բառեր՝ լեզվամշակութային մոտեցում, մարդակենտրոն, սոմատիկ դարձվածքներ, դարձվածաբանական աշխարհի պատկեր, մտածելակերպ, մշակույթ, ավանդույթներ, ոչ վերբալ նշաններ, ազգային առանձնահատկություններ, ընդհանրություն, եզակիություն:

IDIOMS IN THE LIGHT OF CULTURAL LINGUISTICS

B. Khojumyan

inesfarman@gmail.com

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,
Head of the Russian language department
for natural faculties YSU, Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

Modern linguistics is relevant direction, focused on the study of the national and cultural specifics of phraseology. The group of somatic idioms considered in the article from the standpoint of an anthropocentric approach that studies the peculiarities of language coding, storage and transmission of information. The applied cultural linguistics approach to the study of phraseology reflects the commonality and national-cultural specifics of the phraseology picture of the world, the distinctive features of which are universality, anthropocentrism, expressiveness. A special place is given to the study of the connection of phraseology units with non-verbal signs, the delimitation of universality and uniqueness within the framework of the material under study.

Keywords: cultural linguistics, approach, anthropocentric, somatic idioms, phraseology picture of the world, mentality, culture, traditions, non-verbal signs, national features, universality, uniqueness.

ПСИХОЛИНГВИСТИКА
СПЕЦИФИКА ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ

А.Н. Магомедова

an-dsu@mail.ru

*к.ф.н., доцент ФГБОУ ВО «Даггосуниверситет»,
г. Махачкала, РФ*

Х.Л. Лабазанова

an-dsu@mail.ru

*студентка 3 курса ФГБОУ ВО «Даггосуниверситет»,
г. Махачкала, РФ*

З.С. Омарова

an-dsu@mail.ru

*к.ф.н., доцент ФГБОУ ВО «Даггосуниверситет»,
г. Махачкала, РФ*

АННОТАЦИЯ

Работа представляет собой анализ внутренней речи в концепциях российских языковедов.

Ключевые слова: внутренняя речь, особенности мышления, психолингвистика, мышление и речь.

В жизни каждого человека любовь и признание, интенсивность внешних впечатлений, богатство межличностных контактов имеют большое значение. Недостаток таких контактов, да еще на фоне однообразных бытовых воздействий, приводит к тому, что люди начинают испытывать так называемый сенсорный голод, который субъективно проявляется как скука, тоска, надрыв. Избыток этих контактов, особенно в условиях монотонного, массового дублирования, также не сулит ничего хорошего и подталкивает к разумному, эпизодическому одиночеству и самоограничению. Вот почему человек всегда ищет новые впечатления, обогащающие его когнитивный и лингвистический опыт.

Обязательным условием нормальной психической деятельности человека является общение человека с самим собой во внутренней речи. Общение с собой во многом определяет нашу работоспособность, настроение, самочувствие, а нередко и состояние здоровья. Именно в рационально используемом одиночестве посредством мечтаний, грез, обычных логических доводов происходит сознательное и бессознательное программирование форм поведения для будущей деятельности [6].

Общение с собой во внутренней речи очень тесно связано с таким психологическим явлением как переживание, понимаемое не как особая форма созерцания, рефлексии, а как форма деятельности, направленная на восстановление душевного равновесия, утраченной осмысленности существования, на «производство смысла» в жизни. Продуктивное общение с собой предполагает, что личность способна различать и оценивать жизненные смыслы, принятые в данной социальной среде, и, в случае необходимости, конструировать новые. Таким образом, функция общения с собой характерна для человека и выполняет важнейшую регулятивную роль [5: 260].

Внутренняя речь социальна и по своему содержанию, поскольку в ней субъективируется как личное, так и общественное сознание человека, а также формируется механизм первичной когнитивной самоидентификации. Утверждение о том, что внутренняя речь – это речь с самим собой, не совсем точно. Как и внешняя, вербализованная речь, внутренняя речь по большей части обращена к собеседнику. Иногда это определенный, индивидуальный собеседник. Случается, особенно при напряженном чувстве, что человек ве-

дет про себя внутреннюю беседу с другим человеком, высказывая в этой воображаемой беседе всё то, что по тем или иным причинам он не мог ему сказать в реальной беседе.

Но и в тех случаях, когда внутренняя речь не принимает характера в воображаемой беседе сопредельным индивидуальным собеседником, когда она посвящена размышлению, рассуждению, аргументации, и тогда она обращена к какой-то аудитории. Внутренняя речь, обычно направлена на других людей, – если не на реального, то на возможного слушателя.

Возникновение внутренней речи соотносится со способностью детей к объективации как началом их познавательной деятельности и когнитивного поведения. Исследователи этой проблемы отмечают, что процессы внутренней речи, могущие участвовать в актах познавательной деятельности, должны возникать с семилетнего возраста [2: 10].

Изучая внутреннюю речь, Б.Г. Ананьев полагал, что ее источником являются все виды речевой деятельности: говорение, слушание, чтение, письмо. Поэтому, согласно Б.Г. Ананьеву, «формы внутренней речи, их механизмы и фазы процесса всегда своеобразны в зависимости от того, в какой речевой деятельности они формируются» [1: 367].

В психолингвистике создано несколько научных концепций, определяющих специфические функциональные особенности внутренней речи как вида речевой деятельности. В отечественной психолингвистике наибольшее распространение получила теоретическая концепция, разработанная А.А. Леонтьевым совместно с Т.С. Рябовой-Ахутиной в конце 60 – начале 70-х гг. прошедшего столетия [4]. Авторы этой концепции исходят из принятого в отечественной психологии достаточно широкого определения понятия «внутренняя речь», согласно которому к ней относятся все осознанные внутриречевые процессы. Являясь центральным звеном речевой деятельности человека, тесно и неразрывно связанная с важнейшими психическими функциями, внутренняя речь многогранна и многокомпонентна.

В предлагаемой И.А. Зимней трактовке внутренней речи как внутреннего способа формирования и формулирования мысли не только средствами языка, но и внутреннего предметно-схемного, универсального предметного кода, характеристики, названные Л.С. Выготским (предикативность, фонети-

ческая редуцированность, доминирование семантической стороны над синтаксической и фазической, агглютинация, взаимовлияние образуемых слов) относятся к продукту думания – внутреннему высказыванию, тексту, монологу, в котором и выявляется специфика самого внутреннего способа организации речи [4].

Авторы отечественной концепции внутренней речи (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.) четко противопоставляют друг другу такие понятия как «собственно внутренняя речь» (внутренняя речь в трактовке Л.С. Выготского), «внутреннее проговаривание» и «внутреннее программирование речевого высказывания». Авторы считают их разными психологическими процессами, сходными, но не идентичными [4], [3].

Внутреннее проговаривание, согласно А.Н. Леонтьеву, имеет место (в контексте моторной теории восприятия) при приеме речевого сообщения и в случае неавтоматизированного, умственного действия. Внутреннее проговаривание возникает при необходимости повышенного внимания, при выполнении сложных, трудных заданий, например, при решении математических задач, при чтении и переводе иностранных текстов, при запоминании и припоминании словесного материала, при письменном изложении. Собственно, внутренняя речь – это речевое действие, перенесенное «вовнутрь», производимое в свернутой, редуцированной форме. В типичном случае она возникает при решении интеллектуальной задачи. Собственно, внутренняя речь может быть представлена только отдельными «намёками», речедвигательными признаками отдельных слов и словосочетаний.

Третье понятие – «внутреннее программирование», которое А.А. Леонтьев трактует как «неосознаваемое построение некоторой схемы, на основе которой в дальнейшем порождается речевое высказывание» [4: 158]. А.А. Леонтьев фиксирует место этого образования в речевом порождении как промежуточного звена между внутренней и внешней речью, соотнося понятие программирования с понятием плана. Давно замечено, что мышление, если оно не связано с какой-либо конкретной, внешне детерминированной задачей, внутренне подчиняется определенной логике. Эту логику, которой следует мысль, не имеющая внешней опоры, называется схемой. Предполагается, что схема рождается на уровне внутренней речи, а затем

руководит разверткой мысли, придавая ей внутреннюю стройность, последовательность, логичность.

Отсюда следует, что речевая деятельность в своем внутреннем плане – в процессах смысловыражения и смыслового восприятия имеет следующие аспекты: внутренний способ формирования и формулирования мысли, внутреннее действие, «перенесенное во внутрь» в форме внутреннего текста, монолога (или, точнее, внутреннего диалога с самим собой), внутреннее программирование и внутреннее проговаривание. Очевидно, что способ формирования и формулирования мысли в этих условиях общения – с самим собой и «для себя» – входит в качестве необходимого звена во все другие.

При этом в продуктивных видах речевой деятельности реализуются все эти аспекты, тогда как в рецептивных видах основным является сам способ формирования и формулирования мысли, заданной в воспринимаемом тексте «для себя» и, может быть, в случаях затруднения – во внутреннем проговаривании. Роль и место внутреннего способа формирования и формулирования мысли в речевой деятельности определяется необходимостью целенаправленного обучения ему, особенно в процессе преподавания иностранного языка. Внутренний способ формирования и формулирования мысли как процесс ее смысловой организации – связывание, укрупнение, структурирование, компрессирование – должен выступать в качестве самостоятельного объекта обучения.

Согласно А.А. Леонтьеву, внутреннее программирование может развертываться либо во внешнюю, либо во внутреннюю речь. Переход к внешней речи происходит по правилам грамматического и семантического развертывания максимально обобщенной программы; переход к внутренней речи также связан с применением определенных правил, своего рода «минимальной грамматики» [4]. Внутренняя речь предполагает различные виды использования языка (точнее, языковых значений) вне процесса реальной коммуникации. В более узком, в психолингвистическом смысле, внутренняя речь – начальный момент субъективного порождения речевого высказывания, его «внутреннее программирование» до реализации в устной или письменной речи.

Исходя из этого, можно предположить, что субъективный строй языка внутренней речи, не осознаваемый говорящим, и сама внутренняя речь, неразрывно связаны с основными элементами, определяющими сознание человека: процессами ощущения, восприятия, памяти, эмоциональными явлениями. Эта связь предопределяется сложным взаимодействием мышления с другими высшими психическими функциями человека. Особенно важна роль внутренней речи в осуществлении произвольных функций, так как она организует и регулирует выполнение любого волевого акта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* Психология чувственного познания. – М., 1960. – 484 с.
2. *Ахутина Т.В.* Порождение речи. – М., 1985.
3. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
4. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М., 2003. – 287 с.
5. *Магомедова А.Н., Идрисова Н.П.* Женщина как «гендерный концепт» в лингвофилософском ракурсе // Вестник ДГУ. Научный журнал. 2015. Том 30. Вып. 5. – Махачкала, 2015. – СС. 258–265.
6. *Магомедова А.Н., Омарова З.С.* Проблема «внутренней речи» в концепциях российского языкознания // Успехи современной науки и образования. № 4. 2017.

ՆԵՐՔԻՆ ԽՈՍՔԻ ՅՈՒՐԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ա.Ն. Մազումեդովա

an-dsu@mail.ru

Բ.գ.թ., դրոշմատ

Դազեատանի պետական համալսարան

Մախաչկալա, ԼԴԴ

Խ.Լ. Լարազանովա

an-dsu@mail.ru

*Յ-րդ կուրսի ուսանող
Դազեստանի պետական համալսարան
Մախաչկալա, ՌԴ*

Զ.Ս. Օմարովա

an-dsu@mail.ru

*Բ.գ.թ., դոցենտ
Դազեստանի պետական համալսարան
Մախաչկալա, ՌԴ*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացված է ներքին խոսքի վերլուծությունը ուս լեզվաբանների հայեցակարգերում:

Հանգուցային բառեր՝ ներքին խոսք, մտածողության առանձնահատկությունները, հոգեբանալեզվաբանություն, մտածողությունը և խոսքը:

SPECIFICITY OF INTERNAL SPEECH

A. Magomedova

an-dsu@mail.ru

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
Dagestan State University, Makhachkala, Russia*

Kh. Labazanova

an-dsu@mail.ru

3rd year student

Dagestan State University, Makhachkala, Russia

Z. Omarova

an-dsu@mail.ru

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
Dagestan State University, Makhachkala, Russia*

SUMMARY

The paper provides the analysis of peculiarities of the inner speech reviewing Russian linguist's conceptions.

Keywords: implicit speech, features of thinking, psycholinguistics, mentality and speech.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ПЕЙЗАЖНАЯ ЛИРИКА БОРИСА ЧИЧИБАБИНА

Л.Р. Фарамазян

flaralara@mail.ru

*Преподаватель кафедры русского языка
для естественных факультетов ЕГУ, г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются стихотворные произведения Бориса Чичибабина о природе. В пейзажной лирике Чичибабина присутствуют как растительные, так и анималистические мотивы.

Ключевые слова: пейзажная лирика, растительные и анималистические мотивы.

Для творчества замечательного русского поэта из Украины Бориса Алексеевича Чичибабина (1923–1994) характерно сочетание философской, гражданской, любовной и пейзажной лирики. В одном из ранних стихов Чичибабина читаем:

*Любите пейзажи вы,
Краской написавши.
Я ж душою заживо
Ухожу в пейзажи.*

Любовь к природе всегда была источником поэтического вдохновения для Бориса Чичибабина. Трепетное, внимательное описание окружающего дивного мира природы встречаем мы в его стихах, таких как «Ода одуванчи-

ку», «Ода тополям», «Белые кувшинки», «Коктебельская ода», «Желтые желуди», «В лесу, где веет Бог» и др. В них выписан психологический пейзаж, который апеллирует к внутреннему миру лирического героя, в отличие от обычного пейзажа, призванного либо воссоздать обстановку действия, либо выразить отношение автора к природе.

Не случайно поэт назвал свои стихи о природе одами. В стихотворениях о природе звучит гимн, слышны хвалебные слова:

*Нет ничего прекраснее кувшинок,
Плавучих, белых, блестящих кувшинок.
Они – как символ лирики самой.*

Лирический герой стихотворения «Белые кувшинки», попав на болото, становится свидетелем чуда – цветения этих изумительных цветов. Он показывает контраст между красотой водяных лилий, которые «свежи, чисты, застенчиво-волшебны» и тем мраком и смрадом дна болота, откуда произрастают эти «царственные цацы». Но, тем не менее, они:

*Из черноты, пузырьчатой и вязкой,
Из тьмы и тины, женственно-белы,
Восходят ввысь над холодом и ряской.*

Итак, в этом стихотворении соединены картины как возвышенного (кувшинки), так и сниженного (болота, где «смрадный мрак, пиявок черный яд»); присутствует какая-то тайна, нечто магическое. Думается, что магическое и сакральное в этом стихотворении связано как раз с образом белых кувшинок, которые являются и частью природы, и источником эстетического наслаждения, и символом самой поэзии. Сакральный смысл этих цветов в том, что «звезды пьют из белой пиалы».

Не случайно поэт обратился к образу белых кувшинок. Не только очарование их красотой родило это стихотворение, но и знание того, что символизирует этот цветок (кувшинка, белая лилия, лотос) в различных культурах. Ведь в христианской религии белая лилия является символом чистоты и праведности и атрибутом Девы Марии. На иконах, изображающих Благовещение, Архангел Гавриил является Деве Марии с лилией в руках. Лотос же – многозначный символ в китайской, японской, индийской и египетской тра-

дициях. Лотос связывает четыре стихии и символизирует исток мира, творческую силу, возрождение, красоту, чистоту и духовность.

Поводом для написания «Коктебельской оды» послужило посещение Чичибабиным, отдохавшим в Крыму, могилы поэта и художника Серебряного века русской поэзии Максимилиана Волошина. Чичибабин описывает свой подъем на гору Кучук Енишар. Взору поэта открылись холмы и покрытые красными маками долины. Поскольку тропинка от Дома поэта ведет путника по дороге-серпантину все вверх, то у лирического героя стихотворения создается впечатление движения самой местности, так как с каждым поворотом меняется фокус его зрения и вместе с этим панорама.

«Коктебельская ода», изобилующая метафорами и метафорическими эпитетами, тем не менее производит впечатление безыскусности. Хотя название стихотворения отсылает нас к жанру оды, в тексте почти отсутствуют ее формальные показатели. «Шествует» – наверное, единственное слово высокого стиля. Библейская образность придает стихотворению интонацию естественности и простоты.

В стихотворении наблюдается пересечение, переплетение разных хронопов: языческого («прилетай за чудом в Коктебель») и христианского («Никогда я Богу не молился так легко, так полно, как теперь...»); исторического («Киммерия») и литературно-фольклорного («Аленушка-Алиса»). Душа лирического героя переполняется любовью и к Коктебелю, где «по-детски властвует и правит царь блаженных Максимилиан», и к Создателю всего сущего:

*Боже мой Любви и Воскрешенья,
Боже Света, Боже Тишины!
Как Тебя люблю я в Коктебеле,
Как легко дышать моей любви...*

Природа для поэта существо живое, вызывающее в человеке всю гамму чувств: от восторга и восхищения до удивления и умиротворения.

Поэта часто тянет в лес, «где мир могуч, а травы пряны», «там все свежо и озаренно». Он с любовью вырисовывает все деревья, кусты и травы, благо их всех знает «в лицо» и «по имени»:

*Куда ни глянь – цветы иван-да-марья,
Резун-трава, ромашка и чабрец...*

Но, тем не менее, у него есть свой фаворит:

*Из всей древесности каштан
Достоин тысячи поклонов.*

В «Оде тополям» поэт воспел уже другое дерево. Тополя для поэта «соборы сна, светильники с ветвями», «сошественники рая». Сопоставляя мир людей, погрязших во лжи и корысти, с тополями, символизирующими вечное и возвышенное, поэт пишет:

*Нам свойствен шум, а тополя молчат
Полным-полны значенья и звучанья.*

А дальше добавляет: «Храмами во мраке они полны звучанья, как орган».

В «Оде тополям» поэт ставит философские, гамлетовские вопросы: «Что значит – жизнь и что за слово – смерть». За ответом он обращается к Богу, но не получает прямого ответа, а лишь намек:

*И вот Господь повелел воспеть
Летучий тополь – жертвенник Ван Гога.*

Известно, что картина Ван Гога «Тополя» в свое время произвела неизгладимое впечатление на Бориса Чичибабина и послужила импульсом для написания этой оды. В этом стихотворении много символики различных религий, философских течений; тут соседствуют Христос и Вишну, Нарцисс и «тот, что из Ламанчи». Тополя же выступают символами мудрости, чистоты и святости.

Нужно отметить, что в русской поэзии образы деревьев играют важную роль. Это связано как с природными факторами (Россия богата лесами), так и фольклорно-обрядовыми традициями. Впрочем, в основе мифопоэтических представлений не только русского, но и многих других народов лежит образ мирового дерева, который своими ветвями и корнями передает

структуру мироздания: земное и небесное, левое и правое, четыре стороны света и т.д.

Для Чичибабина бесспорна духовность всего сущего, поэтому он оочеловечивает природу, используя традиционный для пейзажной лирики вид тропа, разновидность метафоры – олицетворение. В его стихах «клёны шумят у пруда», «в росе пасутся божики коровки», «звенят небеса высокие», «деревья дремлют нагишом», «пьют амброзию шмели из колокольчиков», «приветствует природа пуховыми ветками берез». Более того, лирический герой обращается с вопросом к деревьям, словно они живые существа:

*Деревья бедные, зимою черно-голой
Что снится вам на городском асфальте?*

Сразу возникают аллюзии из русского фольклора и поэзии, в частности, вспоминаются строки Федора Тютчева из его стихотворения «О чем ты воешь, ветр ночной?»:

*О чем ты воешь, ветр ночной?
О чем ты сетуешь безумно?*

Много интересных сравнений в стихотворениях, описывающих природу. Тут мы найдем «синие, как сон, васильки», «земля в снегу – как небо в облаках», «сосны, как сестры», «январь – серебряный сержант», «покинутый Эдем – над синим морем розовый шиповник», «зори, подобные чуду», «звенели птичьи стаи, как хор светил», «пахнет полынь, как печаль». Наряду с приведенными выше сравнениями, выраженными с помощью слов **как, подобно** и т.п., мы находим примеры, выраженные существительным в творительном падеже:

*И голубыми лебедями
Сугробы плещутся в ручьях.*

*И белка рыжим звонарем
Над нами прыгала потешно.*

*То розовым заревом в синие бухты
Смеется закат.*

*...верблюжьим караваном
Святые облака
Плывут над Араратом.*

Лирический герой, «влюбленный в кудри трав, в колосьев блестки» заявляет, что «алгебру запахов учим у трав» и желает:

Породниться бы нам, кипарисы!

В стихах о природе автор мастерски использует звукопись, часто употребляя аллитерацию. Чтобы не быть голословными, проиллюстрируем примерами: «славят весну соловьи», «сосны, как сестры, звенят в синеве», «и дремалось цветам под языческий цокот цикад», «звездно звенят цикады».

Пейзажная лирика Бориса Чичибабина изобилует звуками, словно природа говорит, ведет беседу с лирическим героем стихотворений. Тут «звездно звенят цикады», «звенят небеса высокие», «а летом шумят воробьиные царства», «сосульки залепетали», «звенели птичьи стаи, как хор светил», «зима шуршит снежком по золотым аллеякам», «бегут осины, ветками звеня». Если внимательно прислушаться, то можно сделать вывод о частотности «звона»:

*Над речкой, над кручей,
Над горем и злом
Медвяно-колючим
Кольшется звон.*

Звон, естественно, ассоциируется с колоколами, чем-то возвышенным и приближенным к Богу.

В пейзажной лирике Чичибабин, подобно живописцу, передал всю красоту сотворенного Богом мира. И в его палитре читатель найдет не только все цвета радуги, но и их оттенки. Вот одна из картин, запечатленных поэтом:

*Алым в зеленое вкрапался мак,
Черные зернышки сея.
Море синее и пенится, как
Во времена Одиссея.*

В стихах о природе Бориса Чичибабина нашли свое место не только визуальные и слуховые образы, но переданы также запахи. Так, море «пахнет йодом и рыбой», «пахнут веками стога», «и пахнет полынь, как печаль», «в сердце горько пахнет можжевельник».

Любование природой и чувство единения с ней вызывает ощущение, которое сопровождает человека в детстве: «И я, как воздух, вечен и крылат». Те же чувства он испытал в Коктебеле:

*И что я воистину бессмертен
Знаю всеми органами чувств.*

Иногда поэтом овладевает знакомое для всех творцов чувство невозможности передать средствами из арсенала своего вида искусства то, что он желает запечатлеть:

*Каким пером ту прелесть опишу я,
Где взять слова, каких на свете нет,
Когда над всем, блистая и бушуя,
Царит и дышит яблоневый цвет...*

Борис Чичибабин, автор четырех замечательных псалмов Армении, во время Великой Отечественной войны служил в Нагорном Карабахе и посвятил тогда два стихотворения любимому краю. В одном из них – «Вечер в белых звездах был по праву...» – дана живописная зарисовка перехода степанакертского вечера в ночь:

*Подошел к окну – и обомлел.
Надвигалась ночь. И лунно-лунно
В этот вечер было на земле.*

Пронизывающее душу пейзажное описание и ощущение умиротворения и спокойствия («Вечер стих, и онемели травы...») настраивают лирического героя стихотворения на медитативный лад, заставляя его философски воспринимать и осмысливать мир, сиюминутное в категориях вечности:

*И таким он был тогда хорошим,
Что мгновеньем стал я дорожить,
Что казалось, как я много прожил, –*

Так хотелось мучиться и жить...

Лунный пейзаж вдруг повергает лирического героя в состояние, когда стирается грань между явью и нереальностью. Не случайно у поэта «ночь текла как музыка и бред», «вперемежку отсветы и тени, воплотясь, бродили по земле». Ощущение зыбкости бытия, заброшенности, одиночества и желание обрести почву под ногами подсознательно устремляют внутренний взор героя в прошлое, в детство, где он был защищен.

Именно в природе лирический герой Чичибабина видит торжество красоты, гармонии и вечности. Об этом говорится в финальном четверостишии, являющимся квинтэссенцией стихотворения «И опять – тишина, тишина, тишина...»:

*И не страшно душе – хорошо и легко
Слиться с листьями леса, с растительным соком,
С золотыми цветами в тени облаков,
С муравьиной землею и с небом высоким.*

В последний период творчества Бориса Чичибабина, совпавший с перестройкой и распадом СССР, лирический герой его стихов прощается со своими социальными иллюзиями и еще сильнее выражает свою любовь к природе, ибо только в ней ему осталось ощутить гармонию бытия и присутствие Бога:

*В лесу, где веет Бог, идти с тобой неспешно...
Вот утро тклет паук – смотри, не оборви...
А слышишь, как звучит медлительно и нежно
В мелодии листвы мелодия любви?*

*Нет в книгах ничего о вечности, о сини,
Как жук попал на лист и весь в луче горит,
Как совести в ответ вибрируют осины,
Что белка в нашу честь с орешником творит.*

В стихотворениях Бориса Чичибабина присутствуют не только растительные, но и анималистические мотивы. Отмечая проявление Бога в каждой частице материального и духовного мира, поэт чувствует свое родство и сли-

яние с растениями, с птицами и другими животными. Если Пушкин ввел в русскую поэзию обычных домашних животных, то от Некрасова берет начало традиция гуманистического анимализма.

Образы животных в литературе являются свидетельством нравственных и психологических отношений человека к природе, своеобразным зеркалом гуманистического сознания данного народа.

В своих стихах Чичибабин создал замечательные образы воробья, дельфина, верблюда, собак. Мастерски используя метафоры и олицетворения, поэт описывает поведение животных, наделяя их человеческими чувствами, так что уже невозможно бывает установить границу между животным и лирическим героем. В мире животных у поэта есть и свои привязанности. «Из всех скотов мне по сердцу верблюды», – признается поэт в стихотворении «Верблюд». Борис Чичибабин часто уподоблял себя этому скромному, трудолюбивому и неприхотливому животному, а друзья за глаза ласково называли его «Верблюдиком». Очень много общего видел поэт между собой и этим животным: выносливость, негибкость, «угрюмая живучесть», умение «царственно» нести свою ношу, не надеясь ни на чью помощь, не жалуясь и не ропща:

*Его терпенье пестуют пустыни.
Я весь в него – от песен до копыт.*

В «Оде воробью» поэт с любовью говорит об этой скромной серой птичке, обитательнице городских улиц, скверов и парков. Но «кто не слеп», увидит на воробье «наряд изысканных расцветок», «он солнце склевывает с веток», «дарит нас радостью душевной». В начале оды поэт пишет о своей нежности к птичке, а во второй строфе сближает образы лирического героя и воробья:

*Я сам, подобно воробью,
В зиме немлой охолонув,
Зерно мечты клюю с балконов,
С прогретых кровель воду пью,
И бьюсь на крылышках об воздух,
Во славу братиков безгнездых.*

Лирическому герою импонирует птичка с неунывающим и веселым нравом, умеющая ценить даже малое (крошку хлеба) и радоваться жизни.

Уже другие, совершенно противоположные чувства и эмоции вызывает у читателя «Дельфинья элегия». Это стихотворение было написано после посещения автором Карадагской биологической станции, где ставились опыты на дельфинах и других морских обитателях. Уже в названии стихотворения заявлен его жанр. Элегия, возникшая еще в античную эпоху и достигшая большой популярности в поэзии сентиментализма и романтизма, как правило, стихотворение медитативное, проникнутое настроениями печали и грусти. В «Дельфиньей элегии» поэт описывает целую бурю чувств: тоска, возмущение, негодование и осуждение бесчеловечного отношения к животным. И ощущения дельфина, «разлученного с родимой бездной» словно накладываются на чувства и мысли самого поэта:

*И надо мной не свод небесный,
А потолок цементно-блочный.
С тремя страдальцами другими,
Утратив братьев и подругу,
Плыву и прыгаю за ними
По кругу, Господи, по кругу!*

В этом стихотворении автор проводит параллель между томящимися в неволе морскими животными и собой и своими единомышленниками, обреченными на духовную изоляцию.

Жалостью, болью, чувством утраты и вины проникнуто стихотворение «На Жулькину смерть», рассказывающее о том, как автомобилем убило любимую собачку. Лирический герой ищет сострадания у окружающих:

*Товарищи, поплачьте один на свете раз
О маленькой собачке, что радовала вас.*

Итак, мы рассмотрели стихотворные произведения Бориса Чичибабина о природе и можем отметить, что они дышат любовью, так как поэт воспринимает ее как часть мироздания, сотворенного Богом.

ԲՈՐԻՍ ՉԻՉԻԲԱԲԻՆԻ ԲՆԱՊԱՏԿԵՐԱՅԻՆ ՔՆԱՐԵՐԳՈՒԹՅՈՒՆԸ

Լ.Ռ. Ֆարամազյան

flaralara@mail.ru

*ԵՊՀ-ի բնագիտական ֆակուլտետի համար
ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս, Երևան, ՀՀ*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում դիտարկվում են Բորիս Չիչիբաբինի՝ բնությանը նվիրված բանաստեղծությունները: Բորիս Չիչիբաբինի բնապատկերային քնարերգության մեջ առկա են ինչպես բուսական, այնպես էլ կենդանական մոտիվները:

Հանգուցային բառեր՝ բնապատկերային քնարերգություն, բուսական և կենդանական մոտիվներ:

THE LANDSCAPE POETRY OF BORIS CHICHIBABIN

L. Faramazyan

flaralara@mail.ru

*Lecturer of the Russian language department
for natural faculties YSU, Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

The verses about nature by Chichibabin are reviewed in this article. The landscape poetry by Chichibabin includes both plant and animalistic motives.

Keywords: the landscape poetry, the plant and animalistic motives.

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ И СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ НА САМОРЕАЛИЗАЦИЮ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.С. Шарко

diana.sharko31@gmail.com

*Студентка 4 курса направления «Психология», РАУ,
г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

В современном обществе в последние десятилетия все больше акцент ставится на получении высшего образования. На качество обучения студентов влияет множество различных факторов, которые могут быть как внутренними, так и внешними. Особое место среди психологических факторов занимают уровень мотивации и система ценностей. При сравнении уровня учебной мотивации и уровня самореализации было выявлено, что уровень учебной мотивации не влияет на уровень самореализации студентов. Мы сравнили уровни самореализации и системы ценностей, в частности, осмысленности жизни. Была установлена слабая зависимость между системой ценностей и уровнем самореализации.

Ключевые слова: высшее образование, мотивация, система оценивания, самореализация, психологические факторы.

В современном обществе роль высшего образования неуклонно возрастает. От уровня полученных знаний зависит дальнейшее обучение и профессиональная деятельность студентов. На качество обучения студентов влияет множество различных факторов, которые могут быть как внутренними, так и внешними. Такими факторами являются социальные, физиологические и психологические факторы. Особое место среди психологических факторов занимают уровень мотивации и система ценностей.

В.Г. Леонтьев отмечает два вида мотивации: первичную, которая проявляется в форме потребности, влечения, драйва, инстинкта, и вторичную, которая проявляется в форме мотива. Т.е. в данном случае мотив также отождествляется с мотивацией. Е.П. Ильин видит выход в том, чтобы рассматривать мотивацию как динамический процесс формирования мотива. Он отмечает, что в мотиве происходит сознательное отражение будущего на основании использования опыта прошлого [2].

Абрахам Маслоу считает, что изучение мотивации должно представлять собой изучение первичных целей или желаний или потребностей человека [5]. К любой личности, в той или иной степени, предъявляется требование получения образования, поэтому мотивация учебной деятельности является одной из важных проблем в педагогике и педагогической психологии. Р.С. Вайсман рассматривал мотивы творческого достижения, «формально-академического» достижения и «потребности достижения» у студентов психологического факультета и их изменение с первого до четвертого курса. Он выявил, что мотив творческого достижения и потребность достижения увеличиваются от 3-го к 4-ому курсам, а мотив «формально-академического» достижения снижается от 2-ого к 3-4-му курсам [1].

Любой человек, деятельность которого связана с наукой, признает, что проблема ценностей относится к числу важнейших для любой науки, которая занимается человеком и обществом. Ценности являются интегративной основой для любого индивида, для малых и больших социальных групп культур, нации и для всего человечества. Разрушение ценностной системы ведет к кризису и в жизни отдельного индивида, и в жизни общества, и этот кризис можно преодолеть только путем обретения новых ценностей [4]. Многие социальные проблемы, сегодня возникающие в жизни, берут начало именно от

разрушения ценностной системы (кризис нравственности, деморализация населения, различные социальные патологии и т.д.) [6].

Интерес представляют особенности самореализации студентов. Вузы должны обращать внимание на возможности самореализации студентами собственных потенциалов, создавать благоприятный психологический климат в учебных группах, оказывать помощь в самопритии и саморазвитии личности. Самоактуализацию следует рассматривать как процесс, который в учебно-профессиональной деятельности имеет свои особенности проявления. Самоактуализация в процессе обучения в вузе обеспечивает успех дальнейшей профессиональной деятельности [3].

В данной работе нами было проведено исследование влияния мотивации и системы ценностей на уровень самореализации в учебной деятельности.

В результате проведения методики для определения уровня учебной мотивации (А.А. Реан, В.А. Якунин), мы получили, что в основном, у студентов преобладает средний уровень учебной мотивации – 46,6% (14 респондентов), высокий уровень мотивации наблюдается у 13 респондентов (43,4%), а низкий уровень у 3 респондентов (10%). Кроме этого было установлено, что у студентов в основном преобладали профессиональные мотивы, а также наблюдался одинаковый уровень коммуникативных навыков и мотивов самореализации.

При проведении теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева мы получили следующие результаты: высокий уровень осмысленности жизни наблюдается у 13 респондентов (43%), средний уровень наблюдается у 10 респондентов (33%), а низкий уровень у 7 респондентов (23 %). Самый высокий уровень составлял локус контроля – жизнь (33%), т.е. осознанный контроль жизни, способность свободно принимать решения. Затем высокий уровень составлял локус контроля – Я (30%) , т.е. обладание свободой выбора, уверенность в своих силах. И уровень шкалы, определяющей цели в жизни составлял 23%, т.е. студенты были достаточно целеустремленны, осознанно ставили цели и были ответственны за достижение поставленных целей.

По результатам обработки опросника самоактуализации было выявлено, что высокий уровень самореализации наблюдается у 43,3% (13 респондентов), средний уровень наблюдается у 14 респондентов (46,6%), а низкий уровень – у 3 респондентов (10%).

При сравнении уровня учебной мотивации и уровня самореализации было выявлено, что не наблюдается видимая зависимость между ними, т.е. уровень учебной мотивации не влияет на уровень самореализации студентов. В результате исследования в основном превалировал средний уровень этих двух явлений, однако стало ясно, что между ними зависимость не наблюдается. Также мы сравнили уровни самореализации и системы ценностей, в частности, осмысленности жизни, что являлось нашей второй задачей. Было установлено, что наблюдается слабая зависимость между системой ценностей и уровнем самореализации. Т.е. высокий уровень осмысленности жизни в некоторой степени влияет на уровень самореализации у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вайсман Р.С.* К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1973г. – № 5. – СС. 30–40.
2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
3. *Кринчик Е.П.* Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 1. Психология. – 2006. – № 1. – СС. 82–89.
4. *Леонтьев Д.А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии, 1996. – №4. – СС. 15–26.
5. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – 3-е изд-е. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
6. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 372 с.

ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ԵՎ ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ
ԱԶԳԵՅՈՒԹՅՈՒՆԸ ԻՆՔՆԱԻՐԱՑՄԱՆ ՎՐԱ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ

Դ.Ս. Շարկո

diana.sharko31@gmail.com

*Հայ-Ռուսական համալսարանի
հոգեբանության 4-րդ կուրսի ուսանող, ք. Երևան, ՀՀ*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ժամանակակից հասարակության մեջ վերջին տասնամյակում ավելի մեծ ուշադրության է արժանանում բարձրագույն կրթությանը: Ուսանողների կրթության որակի վրա կարող են ազդել թե՛ ներքին, թե՛ արտաքին տարբեր գործոններ: Հոգեբանական գործոնների մեջ հատուկ տեղ ունեն մոտիվացիայի մակարդակը և արժեքային համակարգը: Սովորելու մոտիվացիայի և ինքնաիրացման մակարդակների համեմատությունից պարզվեց, որ ուսանողների սովորելու մոտիվացիայի մակարդակը չի ազդում ինքնաիրացման մակարդակի վրա: Մենք համեմատել ենք ինքնաիրացման և արժեքային համակարգերի մակարդակները, մասնավորապես կյանքի իմաստավորումը: Արժեքային համակարգի և ինքնաիրացման մակարդակի միջև հաստատված էր թույլ կապ:

Հանգուցային բառեր՝ բարձրագույն կրթություն, մոտիվացիա, արժեքային համակարգ, ինքնաիրացում, հոգեբանական գործոններ:

THE IMPACT OF MOTIVATION AND THE SYSTEM OF VALUES ON THE SELF-FULFILLMENT IN THE LEARNING PROCESS

D. Sharko

diana.sharko31@gmail.com

*4-year student of the direction «Psychology», RAU,
Yerevan, RA*

SUMMARY

During the last decade in modern society more stress is put on getting education. There are lots of factors that affect students' educational process, which can be both internal and external. Among psychological factors the level of motivation and the system are emphasized. When comparing the level of motivation for learning and the level of self-fulfillment it was revealed that the level of motivation does not affect the self-fulfillment level of students. We compared the levels of self-fulfillment and the system of values, particularly, meaningfulness of life. A light dependency was found between the system of values and the level of self-fulfillment.

Keywords: higher education, motivation, assessment system, self-fulfillment, psychological factors.

ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

ГЛАГОЛ В СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ – НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

А.Г. Варданян

anahit-1@mail.ru

*К.ф.н., доцент; зав. кафедрой русского и славянских языков
ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова, г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

Вышла в свет совместная монография доктора педагогических наук, профессора Инны Робертовны Саркисян (РА) и кандидата педагогических наук Хайчжень Ван (КНР) **«Глагол: сопоставительно-типологическое исследование на материале русского и китайского языков в аспекте методики обучения РКИ».**

Данный труд представляет собой попытку сопоставительно-типологического исследования глагола на материале русского и китайского языков с целью выявления зоны интерференции и разработки методики обучения РКИ.

Ключевые слова: глагол, сопоставительно-типологические исследования, русский язык, китайский язык, методика обучения РКИ.

Вышла в свет совместная монография доктора педагогических наук, профессора Инны Робертовны Саркисян (РА) и кандидата педагогических наук Хайчжень Ван (КНР) «Глагол: сопоставительно-типологическое исследование».

дование на материале русского и китайского языков в аспекте методики обучения РКИ».

Данный труд представляет собой попытку сопоставительно-типологического исследования глагола на материале русского и китайского языков с целью выявления зоны интерференции и разработки методики обучения РКИ.

В настоящее время сравнение/сопоставление языков приобретает весьма актуальный характер, особенно если исследование проводится в методическом аспекте. В. фон Гумбольдт писал, что «различия между языками суть нечто большее, чем просто знаковые различия, слова и формы слов образуют и определяют понятия и различные языки по своей сути, по своему влиянию на познание и на чувства являются в действительности различными мировидениями» [1 :289].

Контрастивных различий между двумя языками очень много. Этим можно объяснить значительную зону интерференции китайского языка при обучении русскому. Для определения методической типологии трудностей авторы провели сопоставительное исследование на примере анализа глагольных лексических единиц русского и китайского языков. Подобные исследования были проведены в КНР [2], однако они не имели методической направленности.

В свете вышесказанного, а также в ракурсе поставленной авторами задачи разработки новой методической системы обучения русскому языку в китайской аудитории очень важным представляется исследование различий между русской и китайской языковыми картинами мира.

В монографии, которая, на наш взгляд, имеет большую теоретическую и практическую ценность, рассмотрен ряд актуальных проблем, связанных с методикой обучения РКИ в китайской аудитории.

В первой главе представлены теоретические основы исследуемой проблемы: состояние русистики в Китае (проведен ретроспективный обзор и даны прогнозы на будущее), краткий анализ обучения русскому языку студентов КНР на предварительном этапе обучения, методическая типология трудностей как основа при обучении русскому языку в китайской аудитории (на примере сопоставительного анализа глагольных грамматических кате-

горий), сопоставительное исследование грамматических категорий вида и времени в русском и китайском языках, сопоставительное исследование категории залога, категории наклонения в русском и китайском языках категории лица.

Вторая глава монографии посвящена лингвистическим основам методической системы обучения русским глаголам движения. Здесь рассмотрены такие проблемы как лингвометодические принципы выделения глаголов движения, сопоставительный анализ бесприставочных глаголов движения, сопоставительный анализ приставочных глаголов движения, употребление глаголов движения в переносном значении.

И, наконец, третья глава носит непосредственно методический характер. Авторы предлагают методическую систему обучения русским глагольным лексическим единицам в китайской аудитории. Круг рассматриваемых проблем оказался довольно широким: лингвометодические основы системы обучения русским глаголам движения в китайской аудитории, система упражнений по обучению русским глагольным лексическим единицам в китайской аудитории, использование образовательных резервов интернета в системе обучения русским глагольным лексическим единицам в китайской аудитории.

Выявленные типологические различия составляют зону интерференции. Контрастивные данные, полученные авторами в ходе исследования, должны быть учтены при прогнозировании и предотвращении ошибок, составлении упражнений, а также при распределении учебного материала.

И.Р. Саркисян и Ван Хайчжень в своей монографии дают ответы на некоторые проблемы билингвизма, рассматривая поставленные вопросы в ракурсе рисков билингвального (поликультурного) обучения и предлагая способы их минимизации.

Монография может быть использована для студентов филологических факультетов как учебное пособие по дисциплинам «Сопоставительная типология русского и китайского языков», «Методика обучения РКИ в китайской аудитории». Книга предназначена для специалистов в области сопоставительной типологии языков, преподавателей, магистрантов, студентов-филологов, методистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 448 с.
2. Дэн Ин. Видо-временная система в русском языке в сопоставлении с китайским. – Пекин, 2008. – 256 с.

ԲԱՅՐ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ-ՏԻՊԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆՆԵՐԻ ՄՈՏԵՑՈՒՄ ԽՆԴՐԻՆ

Ա.Գ. Վարդանյան

anahit-1@mail.ru

*բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ,
Վ. Բրյուսովի անվան ԵԼՄԳՊՀ-ի ռուսաց և սլավոնական լեզուների
ամբիոնի վարիչ, ք. Երևան, ՀՀ*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հրատարակվել է մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Իննա Ռոբերտի Սարգսյանի (ՀՀ) և մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ Հեյզեն Վանգի (Չինաստան) «Բայի համեմատական-տիպաբանական հետազոտություն՝ ռուսերենի և չինարենի նյութերի հիման վրա ՌՕԼ-ի դասավանդման մեթոդիկայի տեսանկյունից» համատեղ մենագրությունը: Այս աշխատանքը ռուսերենի և չինարենի բայերի համեմատական-տիպաբանական ուսումնասիրության փորձ է: Ուսումնասիրության հիմնական նպատակն է ինտերֆերենցիայի գոտու հայտնաբերումը և ՌՕԼ-ի դասա-

վանդման նոր մեթոդիկայի տեսական հիմքերի մշակումը:

Հանգուցային բառեր՝ բայ, համեմատական-տիպաբանական ուսումնասիրություններ, ռուսերեն, չինարեն, ՌՕԼ-ի դասավանդման մեթոդիկա:

VERB IN COMPARATIVE TYPOLOGICAL RESEARCH – A NEW LOOK AT THE PROBLEM

A. Vardanyan

anahit-1@mail.ru

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Russian and Slavic Languages
of YSULSS after V. Bryusov, Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

Published joint monograph by Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Inna R. Sagisyan (RA) and Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Haizhen Wang (China), Ph.D.

This work is a test of comparative-typological study of the verb on the material of the Russian and Chinese languages in order to identify the area of interference and the development of methods of teaching RFL.

Keywords: verb, comparative typological studies, Russian, Chinese, methods of teaching Russian as a foreign language.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

Главный редактор

Саркисян И.Р. – д.п.н., профессор, академик Академии образования Великобритании, действительный член Академии образования и воспитания РФ; профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); профессор кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна.

Технический редактор и вёрстка

Акопян А.С. – ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); преподаватель кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна.

Корректоры:

Акопян А.С., Мхитарян А.М., Мурадян К.Г., Акопян В.В.

Адрес Редакции научных изданий
Филиала Московского государственного университета
им. М.В. Ломоносова в г. Ереване:
0025 РА, г. Ереван, ул. Вардананц 17
тел.: (+374 11) 900 110, (внутр. 101, 102)
e-mail: po@msu.am

Заказ № 8

Подписано к печати – 20.10.2018 г.
Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная № 1.
Объем – 144 стр. Тираж 200 экз.