

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

---

ՌՈՒՄԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆՆԻՐՆԵՐԸ

Գիտամեթոդական հանդես

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES

Scientific Methodological Journal

7 (11)

ԵՐԵՎԱՆ 2021

ЕРЕВАН 2021

YEREVAN 2021

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

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

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

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

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

**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ** // Научно-методический журнал, №7 (11).  
/ Глав. ред. Саркисян И.Р.; сост.: Акопян А.С. – Ереван: Изд-во МГУ, 2021. – 202 с.

ISSN 1829-4820

*Журнал входит в список  
периодических изданий ВАК РА*

ORCID: 0000-0001-9263-6791

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

Հասցե՝ ՀՀ, Երևան, Վարդանանց 17, հեռ՝ (+37411) 900 110 – 101, 102:

Наш адрес: РА, г. Ереван, ул. Вардананц 17; тел. (+37411) 900 110 – 101, 102.

Address: Vardanants St. 17, Yerevan, RA; tel.: (+37411) 900 110 – 101, 102.

Էլեկտրոնային փոստ՝ (электронная почта) e-mail: [po@msu.am](mailto:po@msu.am)

**ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԱՆՐԵՍ  
«ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆՆԻՐՆԵՐԸ»**

**ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ՆԱԽԱԳԱՀՆԵՐ**

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

[reymers@msu.am](mailto:reymers@msu.am)

**ՍԱՖԱՐՅԱՆ Պ.Դ.** – Երևանում ՄՊՀ մասնաճյուղի տնօրեն, տնտեսագիտական գիտությունների թեկնածու

[psafaryan@msu.am](mailto:psafaryan@msu.am)

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

[zbaghiyan@msu.am](mailto:zbaghiyan@msu.am)

**ԳԼԽԱՎՈՐ ԽՄԲԱԳԻՐ**

**ՍԱՐԳՍՅԱՆ Ի.Ռ.** – Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Կրթության Միջազգային ակադեմիայի ակադեմիկոս (Մեծ Բրիտանիա), Վ.Յա. Բրյուսովի անվան Պետական համալսարանի ռուսաց և պլավոնական լեզուների ամբիոնի պրոֆեսոր, Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր

[innasargsyan@gmail.com](mailto:innasargsyan@gmail.com)

**ՊԱՏԱՍԽԱՆԱՏՈՒ ՔԱՐՏՈՒՂԱՐ**

**ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ Ա.Մ.** – Խաչատուր Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Ա. Տեր-Գրիգորյանի անվան մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու – [mkhitaryanarmenuhi42@aspu.am](mailto:mkhitaryanarmenuhi42@aspu.am)

**ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈՒԼԵԳԻԱ**

**ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ Կ.Շ.** – Վ. Բրյուսովի անվան ՊՀ-ի լեզվաբանության և հաղորդակցության տեսության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – [kabrahamyan15@yahoo.com](mailto:kabrahamyan15@yahoo.com)

**ԱՄԻՐԻՄԱՆՅԱՆ Մ.Դ.** – Վ. Բրյուսովի անվան ՊՀ-ի Ռուսաց լեզվի և ռուս մշակույթի կենտրոնի ղեկավար, «Հայաստան-Ռուսաստան» միության նախագահ (AOKC), բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – [m.amirkhanyan@yahoo.com](mailto:m.amirkhanyan@yahoo.com)

**ԱՄԻՐԻՄԱՆՅԱՆ Ա.Ս.** – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի արտասահմանյան գրականության ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու [amirkhanyananahit03@aspu.am](mailto:amirkhanyananahit03@aspu.am)

**ԲԱԼԱՍՄԱՆՅԱՆ Լ.Գ.** – ՀՀ ռուսաց լեզվի ուսուցիչների ասոցիացիայի նախագահ, Խաչատուր Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու [balasanyanliliya35@aspu.am](mailto:balasanyanliliya35@aspu.am)

**ԲՈԳԴԱՆՈՎԱ Լ.Ի.** – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի լեզուների համեմատական ուսումնասիրման և տարածաշրջանաբանության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր [libogdanova1@mail.ru](mailto:libogdanova1@mail.ru)

**ԲՐՈՒՏՅԱՆ Լ.Գ.** – Երևանի պետական համալսարանի ռուս լեզվաբանության, լեզուների տիպաբանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – [lilit.brutian@gmail.com](mailto:lilit.brutian@gmail.com)

**ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Վ.Հ.** – Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու [violetta.grigoryan@rau.am](mailto:violetta.grigoryan@rau.am)

**ԳՐԶԵԼՅԱՆ Ռ.Ռ.** – Երևանի պետական համալսարանի ռուս լեզվաբանության, լեզուների տիպաբանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր [ruzangrdzelyan@gmail.com](mailto:ruzangrdzelyan@gmail.com)

**ԴՈՒՐՈՍՎԼՈՆՍՎԱՅԱ Տ.Գ.** – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի լեզվաբանության,

թարգմանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր

[tatdobro@mail.ru](mailto:tatdobro@mail.ru)

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

[valef@mail.ru](mailto:valef@mail.ru)

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

[andrelev@list.ru](mailto:andrelev@list.ru)

**ԽԱՉԻՎՅԱՆ Ա.ՅԱ.** – Վ. Բրյուսովի անվան ՊՀ-ի Ռուսաց լեզվի և ռուս մշակույթի կենտրոնի գիտական խորհրդատու, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – [anaidakh@inbox.ru](mailto:anaidakh@inbox.ru)

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

[karen.hakobyan@rau.am](mailto:karen.hakobyan@rau.am)

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

[hakobinna@rambler.ru](mailto:hakobinna@rambler.ru)

**ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ Կ.Հ.** – Երևանի պետական համալսարանի հումանիտար ֆակուլտետների ռուսաց լեզվի ամբիոնի ասիստենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու

[karinahov@yahoo.com](mailto:karinahov@yahoo.com)

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

[manukyanirina04@aspu.am](mailto:manukyanirina04@aspu.am)

**ՄԱԹԵՎՈՍՅԱՆ Լ.Բ.** – Երևանի պետական համալսարանի ռուս լեզվաբանության, լեզուների տիպաբանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր  
[lianna.matev@gmail.com](mailto:lianna.matev@gmail.com)

**ՄԻՆՈՍԼԱՎՄԿԻ Ի.Գ.** – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի լեզուների համեմատական ուսումնասիրման ամբիոնի վարիչ, ՄՊՀ բանասիրական ֆակուլտետի ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – [igormil@hotmail.com](mailto:igormil@hotmail.com)

**ՄՈՂՉԱՆՈՎԱ Գ.Գ.** – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր  
[dean@ffl.msu.ru](mailto:dean@ffl.msu.ru)

**ՄՈՎԷԼԵՑՈՎԱ Ի.Վ.** – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի ազգային գրականությունների և մշակույթների համեմատական ուսումնասիրման պրոֆեսոր, մշակութաբանության դոցենտ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր  
[irvasmok@mail.ru](mailto:irvasmok@mail.ru)

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

**ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ Ա.Գ.** – Վ. Բրյուսովի անվան ՊՀ-ի ռուսաց և սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ  
[anahit-1@mail.ru](mailto:anahit-1@mail.ru)

**ՏՍՏԿԱԼՈՆ Ն.Ի.** – Վ. Բրյուսովի անվան ՊՀ-ի Ռուսաց լեզվի և միջմշակութային հաղորդակցությունների ֆակուլտետի դեկան, ռուսաց և սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի վարիչի պաշտոնակատար, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր  
[ninatatkalo@mail.ru](mailto:ninatatkalo@mail.ru)

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

---

խորհրդական), Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ վաստակավոր պրոֆեսոր  
– [president@ffl.msu.ru](mailto:president@ffl.msu.ru)

**ՏՈՎԱՐԵՎ Գ.Վ.** – Լ. Տոլստոյի անվան Տուլայի պետական մանկավար-  
ժական համալսարանի թղթաբանության և ռուսաց լեզվի ոճաբանության  
ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր  
[grig72@mail.ru](mailto:grig72@mail.ru)

### **ՏԵՆԻԿԱԿԱՆ ԽՄԲԱԳԻՐ**

**ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Ս.** – Հայ-Ռուսական (Սլավոնական) համալսարանի ռու-  
սաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասա-  
խոս – [armen.hakobyan@rau.am](mailto:armen.hakobyan@rau.am), [AAS-1979@yandex.ru](mailto:AAS-1979@yandex.ru)

### **ՄՐԲԱԳՐԻՉՆԵՐ՝**

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

**ՍՈՒՐՄԱՐՅԱՆ Կ.Գ., ՀԱԿՈԲՅԱՆ Վ.Վ.** (անգլերեն)

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

**ПРЕДСЕДАТЕЛИ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА**

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

[revmers@msu.am](mailto:revmers@msu.am)

**САФАРЯН П.Д.** – Исполнительный директор Филиала МГУ в Ереване, кандидат экономических наук (РА)

[psafaryan@msu.am](mailto:psafaryan@msu.am)

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

[zbaghiyan@msu.am](mailto:zbaghiyan@msu.am)

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**САРКИСЯН И.Р.** – Доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии образования (Великобритания); профессор кафедры русского и славянских языков Государственного университета им. В.Я. Брюсова; профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ)

[innasargsyan@gmail.com](mailto:innasargsyan@gmail.com)

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**

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

[mkhitaryanarmenuhi42@aspu.am](mailto:mkhitaryanarmenuhi42@aspu.am)

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

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

[kabrahamyan15@yahoo.com](mailto:kabrahamyan15@yahoo.com)

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

[karen.hakobyan@rau.am](mailto:karen.hakobyan@rau.am)

---

**АМИРХАНЫАН М.Д.** – Руководитель центра русского языка и культуры ГУ им. В.Я. Брюсова, председатель общества «Армения–Россия» (АОКС), доктор филологических наук, профессор

[m\\_amirkhanyan@yahoo.com](mailto:m_amirkhanyan@yahoo.com)

**АМИРХАНЫАН А.М.** – Доцент кафедры зарубежной литературы Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат филологических наук

[amirkhanyananahit03@aspu.am](mailto:amirkhanyananahit03@aspu.am)

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

[hakobinna@rambler.ru](mailto:hakobinna@rambler.ru)

**БАЛАСАНЫАН Л.Г.** – Доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, президент Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы, кандидат педагогических наук

[balasanyanliliya35@aspu.am](mailto:balasanyanliliya35@aspu.am)

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

[libogdanova1@mail.ru](mailto:libogdanova1@mail.ru)

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

[lilit.brutian@gmail.com](mailto:lilit.brutian@gmail.com)

**ВАРДАНЫАН А.Г.** – Зав. кафедрой русского и славянского языкознания ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова, кандидат филологических наук, доцент

[anahit-1@mail.ru](mailto:anahit-1@mail.ru)

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

[ruzangrdzelyan@gmail.com](mailto:ruzangrdzelyan@gmail.com)

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

[violetta.grigoryan@rau.am](mailto:violetta.grigoryan@rau.am)

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

[tatdobro@mail.ru](mailto:tatdobro@mail.ru)

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

[valef@mail.ru](mailto:valef@mail.ru)

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

[andrelev@list.ru](mailto:andrelev@list.ru)

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

[manukyanyrina04@aspu.am](mailto:manukyanyrina04@aspu.am)

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

[lianna.matev@gmail.com](mailto:lianna.matev@gmail.com)

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

[igormil@hotmail.com](mailto:igormil@hotmail.com)

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

[irvasmok@mail.ru](mailto:irvasmok@mail.ru)

**МОЛЧАНОВА Г.Г.** – Декан факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук, профессор – [dean@ffl.msu.ru](mailto:dean@ffl.msu.ru)

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

[karinahov@yahoo.com](mailto:karinahov@yahoo.com)

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

**ТАТКАЛО Н.И.** – Декан факультета русского языка и межкультурных коммуникаций, и.о. зав. кафедрой русского и славянского языкознания ГУ им. В.Я. Брюсова, доктор педагогических наук, профессор

---

[ninatatkalo@mail.ru](mailto:ninatatkalo@mail.ru)

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

[president@ffl.msu.ru](mailto:president@ffl.msu.ru)

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

[grig72@mail.ru](mailto:grig72@mail.ru)

**ХАЧИКЯН А.Я.** – Научный консультант центра русского языка и культуры ГУ им. В.Я. Брюсова, доктор филологических наук, профессор

[anaidakh@inbox.ru](mailto:anaidakh@inbox.ru)

### **ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР**

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

[armen.hakobyan@rau.am](mailto:armen.hakobyan@rau.am), [AAS-1979@yandex.ru](mailto:AAS-1979@yandex.ru)

### **КОРРЕКТОРЫ**

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

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

**SCIENTIFIC METHODOLOGICAL JOURNAL**  
**«MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES»**

**CHIEF OF THE EDITORIAL COUNCIL**

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

[reymers@msu.am](mailto:reymers@msu.am)

**SAFARYAN P.** – Executive Director of the Moscow State University Branch in Yerevan, Ph.D. in Economy

[psafaryan@msu.am](mailto:psafaryan@msu.am)

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

[zbaghiyan@msu.am](mailto:zbaghiyan@msu.am)

**CHIEF EDITOR**

**SARGSYAN I.** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of the International Academy of Education (Great Britain); Professor of the Department of Russian and Slavic languages at the State University after V. Bryusov; Professor at the Department of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU)

[innasargsyan@gmail.com](mailto:innasargsyan@gmail.com)

**RESPONSIBLE SECRETARY**

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

**EDITORIAL BOARD**

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

[kabrahamyan15@yahoo.com](mailto:kabrahamyan15@yahoo.com)

**AMIRKHANYAN M.** – Head of the Centre of Russian Language and Culture, Brusov SU, Head of the «Armenia-Russia» Society, Doctor of Sciences (Philology), Professor – [m\\_amirkhanyan@yahoo.com](mailto:m_amirkhanyan@yahoo.com)

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

[amirkhanyananahit03@aspu.am](mailto:amirkhanyananahit03@aspu.am)

---

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

[balasanyanliliya35@aspu.am](mailto:balasanyanliliya35@aspu.am)

**BOGDANOVA L.** – Professor at the Department of Comparative Analysis of Languages of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University, Doctor of Philology

[libogdanova1@mail.ru](mailto:libogdanova1@mail.ru)

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

[lilit.brutian@gmail.com](mailto:lilit.brutian@gmail.com)

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

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

[valef@mail.ru](mailto:valef@mail.ru)

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

[ruzangrdzelyan@gmail.com](mailto:ruzangrdzelyan@gmail.com)

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

[violetta.grigoryan@rau.am](mailto:violetta.grigoryan@rau.am)

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

[karen.hakobyan@rau.am](mailto:karen.hakobyan@rau.am)

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

[hakobinna@rambler.ru](mailto:hakobinna@rambler.ru)

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

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

[anaidakh@inbox.ru](mailto:anaidakh@inbox.ru)

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

[andrelev@list.ru](mailto:andrelev@list.ru)

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

[manukyanirina04@aspu.am](mailto:manukyanirina04@aspu.am)

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

[lianna.matev@gmail.com](mailto:lianna.matev@gmail.com)

**MILOSLAVSKY I.** – Head of the Department of Comparative Analysis of Languages of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University. Professor at the Department of Russian Language of the Faculty of Philology of Lomonosov Moscow State University, Doctor of Philology

[igormil@hotmail.com](mailto:igormil@hotmail.com)

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

[dean@ffl.msu.ru](mailto:dean@ffl.msu.ru)

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

[irvasmok@mail.ru](mailto:irvasmok@mail.ru)

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

[aa.osipova@mpgu.edu](mailto:aa.osipova@mpgu.edu)

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

[ninatatkalo@mail.ru](mailto:ninatatkalo@mail.ru)

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

[president@ffl.msu.ru](mailto:president@ffl.msu.ru)

---

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

[grig72@mail.ru](mailto:grig72@mail.ru)

**VARDANYAN A.** – Head of the Department of Russian and Slavonic Linguistics, Brusov SU, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

[anahit-1@mail.ru](mailto:anahit-1@mail.ru)

### **TECHNICAL EDITOR**

**HAKOBYAN A.** – Senior Lecturer at the Russian Language Department and professional communication Russian-Armenian University (RAU)

[armen.hakobyan@rau.am](mailto:armen.hakobyan@rau.am), [AAS-1979@yandex.ru](mailto:AAS-1979@yandex.ru)

### **CORRECTORS**

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

**MURADYAN CH., HAKOBYAN V.** (English)

## ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

<b>Բովանդակություն</b> .....	16
<b>Оглавление</b> .....	18
<b>Contents</b> .....	20

## ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

<b>Ավետիսյան Ա.Ֆ.</b> Հայեցակարգային փոխաբերություն «Ճակատագիրը ուժ է» Չ.Այթմատովի «Երբ սարերն են ընկնում (Հավերժ հարսնացու)» վեպում .....	22
<b>Դրոզա Մ.Ա., Կոնտրերաս Ս.Խ.Օ.</b> Փորձարարական ուսումնասիրություն ռուսական և իսպանական ձայնանմանակումների ընկալման գործընթացը .....	30
<b>Մարտիրոսյան Ն.Ի.</b> Ա.Պ. Չեխովի վաղ արձակում ժպիտի լեզվական միջոցների ներկայացումը .....	41
<b>Խաչիկյան Ա.ՅԱ.</b> Դիրեկտիվ խոսքի ակտի հաջողությունը՝ գործոններ և պայմաններ .....	49

## ԴԱՍԱՎԱՆԴԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

<b>Հակոբյան Ա.Ս.</b> Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը ՀՀ բուհերում և դպրոցներում որպես ուսանողների և աշակերտների առաջադիմության մակարդակի բարձրացման միջոց .....	58
<b>Անգուրյան Ս.Հ.</b> Օտարալեզու լեզվաբանական տերմինաբանության ուսուցման հիմունքները և փուլերը Հայաստանի բուհերի ոչ լեզվական ֆակուլտետներում .....	68
<b>Գրիգորյան Վ.Հ.</b> Իսկության կատեգորիան՝ ՌՕԼ-ի դասավանդման մեթոդիկայի .....	77
<b>Մելնիկ Յու.Ա., Պետրենկո Ե.Ե.</b> Մոնղոլական լեզվի բացասական ազդեցությունը ՌՕԼ-ի ուսումնասիրության գործնականում՝ հնչյունաբանական տեսանկյուն .....	85
<b>Շատիրյան Հ.Մ.</b> ԵՊՀ տնտեսագիտության ֆակուլտետի ուսանողների կողմից տերմինաբանական բառապաշարի յուրացման աշխատանքների կազմակերպման սկզբունքները .....	97

### ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ղազարյան Գ.Հ., Ենգալիչև Վ.Ֆ., Դաշյան Ն.Ա. Էմոտիոզեն վերբալ խթանի սուբյեկտիվ նշանակությունը կախված տեղեկատվության ներկայացման լեզվից .....	106
---	-----

### ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՏՌՈՒՄԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Գեասյան Մ.Դ. Դարձվածաբանական համանունության առանձնահատկությունները ռուսերենում և հայերենում .....	120
---	-----

### ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ

Գուրյելվա Ն.Յու. Առևտրային նամակագրություն՝ ֆրեյմ-հադորդակցական վերլուծական մոդել .....	128
---	-----

### ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹՅՈՒՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ

Վարդանյան Ա.Գ. Խոսքային էթիկետը՝ լեզվի ազգային առանձնահատկության տեսանկյունից .....	136
---	-----

### ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Ֆարամազյան Լ.Ռ. Շուշիի ջարդերը ռուսական գեղարվեստական տեքստերում .....	144
--	-----

### ՄԵՐ ՀՅՈՒՐՆ Է

Ասատրյան Ռ.Գ. Անգլիական ազգանունների ուսուցման ռազմավարությունը գեղարվեստական տեքստերի միջոցով .....	155
Գևորգյան Վ.Ա. «Սասունցի Դավիթ» էպոսի թեմաներն ու մոտիվները արվեստի ու մշակույթի տարբեր ճյուղերում .....	165
Մարտիրոսյան Ա.Ռ. «Բառախմաստային դաշտ» հասկացության ըմբռնման հարցի շուրջ .....	173
Մխիթարյան Ա.Մ. Չայնարկությունները խոսքում, դրանց ոճական կիրառությունները .....	191

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Բովանդակություն</b> .....	16
<b>Оглавление</b> .....	18
<b>Contents</b> .....	20

## ЛИНГВИСТИКА

<b>Аветисян А.Ф.</b> Экспликация концептуальной метафоры «судьба – это сила» в романе Ч. Айтматова «Когда падают горы. (Вечная невеста)» .....	22
<b>Дрога М.А., Контрерас С.Х.О.</b> Экспериментальное исследование процесса восприятия русских и испанских звукоподражаний .....	30
<b>Мартирян Н.И.</b> Языковые средства репрезентации улыбки в ранней прозе А.П.Чехова .....	41
<b>Хачикян А.Я.</b> Успешность директивного речевого акта: факторы и условия .....	49

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<b>Акопян А.С.</b> Применение информационных технологий как способ повышения уровня успеваемости студентов и школьников в вузах и школах РА .....	58
<b>Ангуриян С.О.</b> Принципы и этапы изучения иноязычной лингвистической терминологии на неязыковых факультетах вузов Армении.....	68
<b>Григорян В.А.</b> Категории аутентичности в ракурсе методики преподавания РКИ .....	77
<b>Мельник Ю.А., Петренко Е.Е.</b> Интерферирующее влияние монгольского языка при изучении РКИ: фонетический аспект .....	85
<b>Шатирян А.М.</b> Принципы организации работы по усвоению студентами терминологической лексики на экономическом факультете ЕГУ .....	97

## ПСИХОЛИНГВИСТИКА

<b>Казарян Г.А., Енгалычев В.Ф., Дашян Н.А.</b> Субъективная значимость эмоциогенного вербального стимула от языка предъявления информации .....	106
--	-----

---

## СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

- Кесаян М.Д.** Особенности фразеологической омонимии  
в русском и армянском языках ..... 120

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- Гурьева Н.Ю.** Коммерческая корреспонденция  
как фрейм-аналитическая модель коммуникации ..... 128

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- Варданиян А.Г.** Речевой этикет в ракурсе национальной  
специфики языка ..... 136

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

- Фарамазян Л.Р.** Шушинские погромы  
в русских художественных текстах ..... 144

## ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

- Асатрян Р.Г.** Обучение основам ономастики  
в армянской аудитории (на примере англоязычных  
собственных имен) ..... 155
- Геворгян В.А.** Сюжеты и мотивы эпоса «Давид Сасунский»  
в разных отраслях искусства и культуры ..... 165
- Мартirosян А.Р.** К вопросу понимания понятия  
«лексико-семантическое поле» ..... 173
- Мхитарян А.М.** Междометия в речи,  
их стилистическое применение ..... 191

---

## CONTENTS

<b>Բովանդակություն</b> .....	16
<b>Оглавление</b> .....	18
<b>Contents</b> .....	20

## LINGUISTICS

<b>Avetisyan A.</b> Explication of the conceptual metaphor «fate is strength» in Ch. Aitmatov’s novel «When the mountains fall» .....	22
<b>Droga M., Contreras O.</b> Experimental research the perception’s process of Russian and Spanish onomatopoeias .....	30
<b>Martiryan N.</b> Language means of representation of a smile in the early prose of A.P. Chekhov .....	41
<b>Khachikyan A.</b> Success of a directive speech act: factors and conditions .....	49

## TEACHING METHODOLOGY

<b>Hakobyan A.</b> Application of information technologies as a way to improve academic performance students and schoolchildren in universities and schools of the Republic of Armenia .....	58
<b>Anguryan S.</b> Principles and stages of studying foreign language linguistic terminology at non-language faculties of universities in Armenia .....	68
<b>Grigoryan V.</b> Categories of authenticity in the aspect of RFL teaching methods .....	77
<b>Melnik Yu., Petrenko E.</b> The interfering influence of the Mongolian language in the study or Russian as a foreign language: phonetic aspect .....	85
<b>Shatiryan H.</b> Principles of teaching the terminological vocabulary at the YSU Department of Economics .....	97

## PSYCHOLINGUISTICS

<b>Ghazaryan G., Engalychev V., Dashyan N.</b> Subjective significance of emotogenic verbal stimulus from the language of presentation .....	106
---	-----

---

## COMPETITIVE TYPOLOGY

<b>Kesayan M.</b> Characteristics of phraseological homonymy in the Russian and Armenian languages.....	120
--	-----

## PROFESSIONAL COMMUNICATION

<b>Guryeva N.</b> Commercial correspondence as a frame analytical model of communication.....	128
--	-----

## INTERCULTURAL COMMUNICATION

<b>Vardanyan A.</b> Speech etiquette in the perspective of the national specifics of the language.....	136
---	-----

## LITERATURE STUDIES

<b>Faramazyan L.</b> Shushi massacres in the Russian art texts .....	144
--	-----

## OUR GUESTS

<b>Asatryan R.</b> Strategies for teaching English surnames through literary texts .....	155
<b>Gevorgyan V.</b> Plots and motives of the epic «David of Sasunsky» in different branches of art and culture.....	165
<b>Martirosyan A.</b> On the issue of understanding the concept of «lexical-semantic field» .....	173
<b>Mkhitaryan A.</b> Interjections in speech, their stylistic application .....	191

## ЛИНГВИСТИКА

### ЭКСПЛИКАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ «СУДЬБА – ЭТО СИЛА» В РОМАНЕ Ч. АЙТМАТОВА «КОГДА ПАДАЮТ ГОРЫ. (ВЕЧНАЯ НЕВЕСТА)»

**Ани Фердинантовна Аветисян**

[Aniavetisyan9102@rambler.ru](mailto:Aniavetisyan9102@rambler.ru)

*Преподаватель кафедры русского языка  
Международного научно-образовательного комплекса «Лицей Ширакаци»,  
Ереван, Республика Армения*

#### АННОТАЦИЯ

В статье на материале последнего романа Ч. Айтматова «Когда падают горы (Вечная невеста)» рассматривается фреймово-слоговая структура концептуальной метафоры. Структура концептуальной метафоры *судьба – это сила* исследована и выявлена с применением фрагментарного, компонентного и структурного анализов.

**Ключевые слова:** судьба, концептуальная метафора, фрейм, сфера-источник, сфера-мишень.

В конце 70-х – начале 80-х годов в лингвистической науке под влиянием когнитивной науки сложились новые подходы к изучению уже существующих не один десяток лет явлений. Именно в это время американские лингвисты Джон Лакофф и Марк Джонсон заложили основы теории концептуальной метафоры. Следует, однако, отметить, что параллельно с этой теорией в российской лингвистике В.А. Успенский, изучая вещные коннотации абстрактных существительных, приходит к следующему заключению: «... отвлеченное существительное может иметь такую лексическую сочетаемость, как если бы оно обозначало некоторый материальный предмет», т.е. овеществляется, персонифицируется. И хотя в статье В.А. Успенского ничего не сказано о концептуаль-

ной метафоре, тем не менее, по мнению большинства лингвистов-когнитивистов, параллелизм во взглядах ученых очевиден.

Обобщенно представим взгляды американских ученых:

1. «Вся наша деятельность метафорична» [7: 26]. Этим утверждением в корень изменяются все существующие до данного момента представления о метафоре.

2. Метафора первична для мышления и вторична для языка.

3. Есть некая модель – концептуальная метафора, с помощью которой возможно обеспечить понимание довольно абстрактных, неструктурированных существностей в терминах более конкретных, структурированных.

4. Концептуальная метафора рассматривается как проецирование сферы-источника в сферу-цели. Получившаяся проекция «структурирует нашу повседневную жизнь» [7: 28] и отражает ценности той культуры, на языке которой она была структурирована.

На сегодняшний день российские лингвисты-когнитивисты пришли к консенсусу в определении феномена концептуальной метафоры. Вслед за американскими лингвистами российские лингвисты отмечают, что процесс метафоризации основан «на взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры источника и когнитивной структуры цели [3: 29].

По мнению В.Н. Телии, «... описать технику метафоры – значит описать метафору как модель...» [8: 183]. Метафорическая модель – «сложный механизм», образованный с помощью «гетерогенных существностей, участвующих в метафорическом синтезе» [8: 183].

А.П. Чудинов считает, что метафорическая модель имеет следующий вид: «**X – это Y**». Компоненты данной формулы вступают в отношения подобия, а не отождествления: «**X подобен Y**» [11: 70]. Метафорический процесс считается реализованным, если в результате взаимодействия между двумя понятийными сферами (условно названными «источником» и «целью») образовалась метафорическая модель.

В современной лингвистике развитие получила фреймово-слоговая структура описания концептуальной метафоры.

Целью данной статьи является исследование концептуальной метафоры в последнем романе «Когда падают горы. (Вечная невеста)» с применением фреймово-слогового структурного подхода. Данный подход считается наиболее продуктивным и распространенным.

Романы Ч. Айтматова имели большой успех при жизни писателя, однако до сих пор в лингвистическом плане изучены недостаточно. Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые в лингвокогнитивном

аспекте предпринята попытка изучения концептуальной метафоры в романе Ч. Айтматова «Когда падают горы. (Вечная невеста)».

Последний роман Ч. Айтматова – итог пройденного им пути. Роман вышел в свет за два года до смерти писателя. Особую роль в нем писатель отводит лексеме *судьба*. Следует отметить, что в романе отражено наивное мировоззрение Ч. Айтматова о *судьбе* как о некой воображаемой силе могущественной и всемогущей: «И опять подумалось ему, что есть какая-то сила над всеми и над каждым, которая называется судьбой. И никто не властен остановить ее или объяснить» [1: 27].

Метафорическое представление реалий и процессов с ракурса *судьбы* становится наиболее типичной для концептосферы романа. В исследовании проведен частотный анализ лексем *судьба*, *жизнь* и *смерть*. Приведем данные анализа: в романе находим 34 употребления лексемы *жизнь*, 9 употреблений лексем *смерть*, и 49 употреблений лексемы *судьба*. Подытоживая результаты анализа, приходим к выводу, что лексема *судьба* занимает центральное место в романе. Посредством семантического, фрагментарного и компонентного анализов, была выявлена и описана концептуальная метафора *судьба – это сила*.

В русском языке лексема *судьба* имеет несколько значений. В «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» под редакцией Н.Ю. Шведовой отмечается 5 значений. В «Толковом словаре великоросского языка» В. Даля лексема *судьба* рассматривается в статье лексемы *судить*. Тем самым В. Даль подчеркивает этимологическую связь данных лексем. В словарной статье словаря В. Даля выделено 19 значений данной лексемы. В обоих словарях есть схожие значения: «Доля, участь» [9: 957]. «Участь, жребий, доля, рок, часть, счастье, предопределение, неминуемое в быту земном, пути провидения» [5: 618]. В словаре под редакцией Н.Ю. Шведовой встречаются также следующие значения, которые находят отражение в романе: «1. Стечение обстоятельств, независящих от воли человека, ход жизненных событий. 2. Доля, участь. 3. История существования чего-н. 4. Будущее, то, что случится, произойдет (книжн.). 5. В знач. сказ. кому с неопр., обычно с отриц. То же, что *суждено*» [9: 957].

Как видим из словарных дефиниций, *судьба* имеет отрицательное значение. Ч. Айтматов также накладывает на данную лексему отрицательную аксиологическую окраску. По воле судьбы сближаются люди и звери, сливаются в любви и умирают, не постигнув счастья.

*Судьба* является ключевым понятием и занимает одно из центральных мест в жизни человека. По верному замечанию Н.Д. Арутюновой, *судьба* –

ядро национального, индивидуального сознания и «принадлежит к числу активно действующих начал жизни, таинственных и неизбежных» [2: 3]. Понятие судьбы находит отражение в самом первичном представлении человека об окружающей действительности, выражаемом через мифы, оно получает развитие в паремиях, осложняется и наслаивается индивидуально-авторским видением в художественном дискурсе, занимает центральное место в русской национальной языковой картине мира.

Так, известный польский и австралийский лингвист А. Вежбицкая, изучающий универсалии, приходит к выводу, что «в очень большом числе языков, принадлежащих совершенно разным культурам, такие слова имеются» [4: 424]. К таким словам исследователь относит и *судьбу*, акцентируя внимание на том, что «человек может ожидать от судьбы скорее чего-то плохого, чем хорошего» [4: 427]. Исследователь указывает также на этимологическую взаимосвязь лексем *судьба*, *судить*, *суд* и причастия прошедшего времени *суждено* [4: 429]. По мнению исследователя, присутствие в концепте *судьба* «кого-то» наталкивает на мысль о некоем воображаемом судьбе. С этого ракурса, считает исследователь, можно рассматривать *судьбу* и *суждено* в качестве квазисинонимов. В романе это отражено в следующих отрывках: «<...> никто не волен знать наперед, что есть судьба, что написано ему на роду, – только жизнь сама покажет, что кому суждено, а иначе зачем судьбе быть судьбою...» [1: 4]. «Правда, собрату-леопарду приходится по деревьям карабкаться, как кошке какой, чтобы было сподручней на добычу набрасываться, а снежным барсам лазить суждено посolidнее – по скалам» [1: 5]. «Кому что суждено на свете. Вот именно – кому что. И это всегда так. И никому не уклониться... В ожидании судьбы дни насыщенные придут и уйдут» [1: 16]. «Ночью, сидя у костра, думала Элес все о том же: суждено ли будет ей ходить в памятные дни на кладбище, к его могиле, ведя за руку их чадо?» [1: 108]. «Но разговору тому суждено было продолжаться, потому что отец вмешался» [1: 119]. «Я сожалею, что автору не было суждено увидеть свое произведение опубликованным» [1: 121]. В романе этим воображаемым судьей выступает Бог: «Бог им судья» [1: 61]. «Пусть Бог рассудит» [1: 119].

В романе наблюдается также употребление *судьбы* в качестве квазисинонима лексем *жизнь* и *рок*: «Саксан очень хороший человек, но помотала его *судьба*. В челночниках года два промыкался ... Видишь ли, челноков *жизнь* куда только не забрасывает...» [1: 60]. «Я вот сейчас думаю, отчего так круто изменилась *судьба* Арсена, ведь он умнейший был человек и справедливый» [1: 108]. «Я не дую, я *судьбу* узнаю. А у него звезда бессмертная!

*На роду так написано...»* [1: 118]. В романе лексема *судьба* противопоставляется смерти: «*А судьба выше смерти. От судьбы судьба ведется, а от смерти ничего не идет*» [1: 118].

Концептуальная сфера *судьба* имеет упорядоченную фреймово-слотовую структуру, состоящую из 2 фреймов и 4 слотов. Рассмотрим их.

1. Фрейм «*Судьба – живое существо*» включает два слота: «*судьба – разлучница*», «*судьба сильнее смерти*». В романе *судьба* представляется в виде некой персонифицированной силы, способной совершать поступки, принимать решения, менять жизни. Она жестока, непостижима. Заполнение второго слота осуществляется через единицы вторичной номинации: «*судьба уготовила*», «*судьба может все*», «*судьба молчалива*», «*судьба помотала*», «*судьба распорядилась*», «*судьба пошла*», «*судьба миловала*», «*судьба повелела*», «*судьба послала*», «*судьба упрямо держала*», «*судьба изменила*», «*судьба поспешила узреть*», «*пережить веление судьбы неумной*», «*судьба сгоняла*», «*судьба хваталась*», «*тайна судьбы*», «*судьбе угодно было возместить отсутствие*», «*суперсудьба не допустила*» и др. Приведем фрагмент из романа, заполняющий второй слот: «*Да на фронте сейчас смерть не разбирает, кому что нагадано. Подряд косит. А судьба выше смерти. От судьбы судьба ведется, а от смерти ничего не идет. У парня этого звезда бессмертная от судьбы!..»* [1: 118].

2. Фрейм «*судьба – обстоятельство, средство*» состоит из двух слотов: «*судьба – мост между человеком и природой*» и «*судьба – причина*». Первый слот имеет следующее наполнение: «*Единственное, что можно было бы предположить, пытаюсь все же постичь непостижимое, – разве что некую астрологическую взаимосвязь двух существ, о которых предстоит поведать, их космическое родство, в том смысле, что могли они родиться волею тех же судеб под одним знаком зодиака, – не более того. А что, могло быть и так...»* [1: 4]. Второй – «*Никто – ни человек, ни зверь – не мог знать, что предстояло им впереди. И не было, казалось бы, между их судьбами никаких связующих мотивов, никаких совпадений, но обстоятельства, в силу которых ничего не ведающие друг о друге существа, человек и зверь, оказались под оком одной и той же судьбы, уже вызревали в лонах их жизненных стихий. Чего не бывает на свете»* [1: 29].

Подведем некоторые итоги. Так как художественный текст – это всегда видение и миропонимание писателя, следует отметить, что концептуальные структуры художественного текста очень часто не поддаются исследованию общепринятыми в лингвистике методами. Исходя из этого, в данной статье были использованы несколько методов. Во-первых, использование частотно-

го анализа помогло установить первичность лексемы *судьба* в концептосфере романа. Во-вторых, с помощью фрагментарного и компонентного анализов была выявлена концептуальная метафора *судьба – это сила*. В-третьих, для экспликации данной концептуальной метафоры был применен фреймово-слотовый анализ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Айтматов Ч.* Когда падают горы. (Вечная невеста) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://vk.com/doc3563483\\_379568897?hash=cd06cebc259961cfd9&dl=7acc0c4e4bbfa72ceb](https://vk.com/doc3563483_379568897?hash=cd06cebc259961cfd9&dl=7acc0c4e4bbfa72ceb) (Дата обращения: 19.01.2020 г.).
2. Понятие судьбы в контексте разных культур / Науч. совет по истории мировой культуры; под ред. Н.Д. Арутюновой. – М., 1994. – 320 с.
3. *Баранов А.Н.* Дескрипторная теория метафоры. – М., 2014. – 632 с.
4. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и базисные концепты. – М.: Языки славянских культур, 2001. – С. 427.
5. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х тт.; под ред. проф. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – СПб.–М., 1909. – Т. 4. – 1619 с.
6. *Дзюба Е.В.* Когнитивная лингвистика: учебное пособие для высших учебных заведений. – Екатеринбург, 2018. – 280 с.
7. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М., 2004. – 256 с.
8. *Телия В.Н.* Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // В кн.: Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Поставалова и др. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
9. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова; отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2011. – 1175 с.
10. *Успенский В.А.* «О вещных коннотациях абстрактных существительных» // Семиотика и информатика, вып. №11. – М., ВИНТИ, 1979. – СС. 142–148.
11. *Чудинов А.П.* Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.

ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ՓՈՒՍԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆ «ՃԱԿԱՏԱԳԻՐԸ ՈՒԺ Է»

Չ.ԱՅԹՄԱՏՈՎԻ «ԵՐԲ ՍԱՐԵՐՆ ԵՆ ԸՆԿՆՈՒՄ

(ՀԱՎԵՐԺ ՀԱՐՄՆԱՑՈՒ)՝ ՎԵՊՈՒՄ

## Ա.Ֆ. Ավետիսյան

[aniavetisyan1@shirakatsy.am](mailto:aniavetisyan1@shirakatsy.am)

«Շիրակացու ճեմարան» միջազգային գիտակրթական համալիրի  
 ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս,  
 Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

### ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հողվածում ֆրեյմների և սլոթների միջոցով ներկայացվում է կոնցեպտուալ փոխաբերական կառուցվածքը Չ.Այթմատովի վերջին վեպում՝ «Երբ սարերն են ընկնում»: Կոնցեպտուալ փոխաբերական կառուցվածքը՝ **ճակատագիրը ուժ է** – հետազոտվել և հայտնաբերվել է ֆրագմենտար, կոմպոնենտալ և կառուցվածքային վերլուծությունների կիրառմամբ:

**Բանալի բառեր**՝ ճակատագիր, կոնցեպտուալ փոխաբերություն, ֆրեյմ, աղբյուրի տիրույթ, թիրախային տիրույթ:

### EXPLICATION OF THE CONCEPTUAL METAPHOR «FATE IS STRENGTH» IN CH. AITMATOV'S NOVEL «WHEN THE MOUNTAINS FALL»

#### A. Avetisyan

[aniavetisyan1@shirakatsy.am](mailto:aniavetisyan1@shirakatsy.am)

Lecturer at the Department of Russian Language,  
 «Shirakatsy lyceum» international scientific-educational complex,  
 Yerevan, Republic of Armenia

### ABSTRACT

The relevance of the following article lies in the fact that Ch. Aitmatov's last novel «When the mountains fall» was explored the frame-slot structure of the conceptual metaphor. The structure of the conceptual metaphor was identified and described

using component-based and structural analysis as well as comparative data from linguistic and encyclopedic dictionaries.

**Keywords:** fate, conceptual metaphor, frame, source domain, target domain.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 18 октября 2020 г.,*

*подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 23.11.2020 г.*

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ РУССКИХ И ИСПАНСКИХ ЗВУКОПОДРАЖАНИЙ

**Марина Анатольевна Дрога**

[droga84@rambler.ru](mailto:droga84@rambler.ru)

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

**Сарриа Хасинто Омар Контрерас**

[jocscontreras@yahoo.es](mailto:jocscontreras@yahoo.es)

*Ст. преподаватель кафедры второго иностранного языка НИУ «БелГУ» Белгород,  
Российская Федерация*

### АННОТАЦИЯ

Звукоподражания имитируют звуки природы, язык животных, предметы окружающего мира. В тексте ономотопея может выполнять различные функции: эмоционального воздействия, имитации, а также функцию языковой экономии. Но одна из главных ее функций остается звукоизобразительная. Несмотря на то, что различия в фонетическом строе русского и испанского языков достаточно велики, звукоподражания и их функции в рассматриваемых языках имеют одинаковые черты.

**Ключевые слова:** звук, природа, человек, звукоподражания, ономотопы, русский язык, испанский язык, эксперимент.

Ономатопея, как и музыка, воздействует непосредственно на читателя (слушателя) через свой собственный звуковой образ. Эта функция недоступна в других частях речи. Например: *ба-бах, бу-бум* (падение) – *¡catapumba!*;

кастаньеты “говорят” *jria-pitá!* Необходимо отметить, что «звукоподражательные формы составляют особый пласт лексики, характерной для рекламного стиля» [4]. Однако при переводе рекламных текстов важно учитывать, что подобные лексические единицы в исходном языке и языке перевода могут сильно отличаться на звуковом плане и требовать адаптации при переводе, например, часто встречающаяся аттрактивная испанская форма, применяемая для описания шума падающего объекта «*zas!*», в русском будет передаваться как «*бах!*».

В настоящей работе представлены результаты ассоциативного эксперимента на знание звукоподражаний носителями русского и испанского языков, а также выявлен процент совпадений. Анкетирование проводилось на базе НИУ «БелГУ» (Россия, г. Белгород) среди испаноговорящих студентов подготовительного факультета (всего 72 человека). Также в этом исследовании удаленно приняли участие студенты из вузов Латинской Америки. Возраст студентов – от 18 до 25 лет. Ассоциативный эксперимент состоял из двух частей.

В первой части целью эксперимента было получить от респондентов анкеты с ответами. Анкета содержала девять звукоподражаний, транслитерированных русскими буквами. Слева были предложены картинки с изображением животного, человека, природного явления или жизненной ситуации. Обучающимся необходимо было соотнести картинку со звуковым рядом, передающим это изображение. Причем для эксперимента мы отобрали не самые простые единицы. Девять вариантов ответов необходимо было соотнести со звукоподражаниями в рамочке, представленными справа. Эксперимент отличается тем, что респонденты видели и видеоряд и единицы, на него указывающие.

Анализ экспериментальных данных показал, что более 60% респондентов корректно ассоциируют звукоподражания в русском языке. Не вызывает у испытуемых определение звуков природы и предметов окружающего мира. Также узнаваемыми для носителей русского как неродного языка оказались звуки, издаваемые человеком (например, *анчи*). Действия, события, которые происходят в мире или повторяются человеком часто, имеют больший процент запоминаемости. Затруднения вызывают ономатопы, обозначающие зву-

ки, которые издают насекомые. Скорее всего, такой итог связан с проблемами латинских студентов в произношении шипящих звуков.

Во второй анкете респондентам предлагалось соотнести картинки со звуками, представленными в хаотичном порядке справа.

*Анкета 2. Звукоподражания в испанском языке*



shutterstock.com • 371399323



**¡toc, toc!**

**Puaj**

**Zzz, zzz, zzz**

**Cronch**

**¡plas, plas!**

**¡pío, pío, pío!**



**¡bang!**

**chinchín**

**dilín**

Анализ представленных единиц доказывает, что звукоподражания современного испанского языка представляет собой достаточно многочисленную группу слов, в которую попадают как лексические единицы, «референтом которых изначально выступает звук, так и слова, этимологически не являющиеся звукоизобразительной лексикой, но также обозначающие звуковые явления» [5].

Так, звук капающей воды передается в испанском языке несколькими звукообозначениями: *¡plic, plic!*; *¡toc, toc!* и их модификациями. Причем представленные единицы могут изменяться, то есть в речи может быть использован как один компонент (*plic, toc*) или они могут повторяться. Напомним, что выбор того или иного звука зависит от места употребления. Надо отметить, что испытуемые выбрали нужный вариант без затруднений. Скорее всего, это связано с тем, что в предлагаемой анкете не было схожих с искомым звукоподражаний. Отличие от русского варианта состоит в способе образования ониматопы. Так, в испанском глагол «капать» звучит как «gotear»; в русском же звукоподражание возникло как сокращение данного глагола.

Следующий звук используется в ситуации, когда предмет наблюдения вызывает чувство отвращения, неприязни. Реализовать его возможно с помощью испанских звукорядов *puaj; bah*. Второй чаще используется, когда к объекту относятся с презрением, негодованием. В этом случае у респондентов возникли временные затруднения. Они признали, что без предложенных

вариантов находились бы в тупиковой ситуации. Если бы в этой анкете было бы необходимо предложить собственный вариант, то возможно появление звукоподражания *fuchi*. В разговорных ситуациях оно употребляется при каких-либо отклонениях от нормы, категоричного отказа, например:

*Espero que todo esto no fuera demasiado "fuchi" para ti.*

В данном примере искомый звук закавычен, так как является обозначением противоположной реакции (букв. Надеюсь, что всё это не было слишком ужасно для тебя). То есть человек выражает надежду, что всё прошло хорошо. Также данный онома топ встречается в тех случаях, когда что-то имеет крайне неприятный запах. Зафиксирован вариант его использования, когда говорящий просит оставить его в покое, заставляя что-то или кого-то уйти.

Глагол «храпеть» в испанском языке обозначается «roncar». Но храп обозначается как *zzz*. Во многих источниках говорится, что в английском языке храп похож на эти звуки. Ну вот кажется англичанам, что люди, храпя, издают такое *z-z-z*. Традиция древняя, первое употребление датируется 1903 годом. Можем сказать, что звукоподражание представляет собой заимствование. Также звукоподражание зафиксировано как звук, передающий жужжание насекомых *zzzzzzzzz*. Графически это можно различить по количеству букв *z* (в последнем случае их больше). В ответах, полученных в результате анкетирования, были неверно сделаны предположения. 5% испытуемых дали реакцию «*cronch*». Данный факт позволяет судить о том, что носители языка не задумывались над этим раньше.

В словаре [glosbe.com](http://glosbe.com) звукоподражание *cronch* описывается как обозначение хруста. С этой целью мы выбрали картинку, максимально приближенную к описываемой ситуации. В русском языке подобный звук выглядел бы как *хрум-хрум* (от глагола хрустеть). В испанском способ образования данного онома топа схож: глагол *crujir* переводится как «хрустеть», *crujido* – существительное «хруст», *cronch* – звук, который передает хруст. Респонденты справились с этим заданием, верно выбрав вариант.

Звук аплодисментов передается в испанском с помощью звукоподражания *¡plas, plas!* Повторение компонента усиливает эмоциональную передачу эмоции (восторга, радости, благодарности, восхищения и т.п.).

*Porque tengo dos testigos que juran que Madoff flotó en el aire durante sus buenos diez segundos, entonces miró abajo y ¡plas!*

(Потому что у меня есть два свидетеля, которые клянутся, что Мэдофф парил в воздухе в течение добрых десяти секунд, а затем посмотрел вниз и вуаля!)

Словарь выражений дает следующее толкование звукоподражаний: *plas, plas, plas* – аплодисменты с помощью рук; *tac, tac, tac* – с помощью ног [2]. Испытуемые ответили верно в 100% случаях.

Ономатоп *¡río, río, río!* является обозначением птичьего пения. Заметим, что в испанской культуре тип птицы не имеет значения (ср. чирикают только воробьи). Приведем примеры:

*Yo no canto como pajarito Río, río, río.* – Я не пою, как птичка *río, río, río*.

*Los pollitos dicen río, río, río cuando tienen hambre, cuando tienen frío, acurrucaditos.* – Цыплята говорят *río, río, río*, когда голодны, когда они замёрзли, прижимаются друг к другу.

Также подобное звучание отмечают у куриц, ласточек и других птиц. Существует рифмованное ласковое выражение: *Río, río, río, pajarito mío* (букв. Пой, птичка моя).

Звукоподражание в испанском *¡bang!* обозначает как выстрелы, так и взрывы. Все зависит от контекста и места. В анкете предложена картинка, на которой охотник совершает выстрел, направленный на утку. Без труда испытуемые решили этот ребус, корректно определив ономатоп. Проиллюстрируем примерами, в каких же ситуациях используется *¡bang!*, близкое к русскому «бац!»:

*Si un hombre entra..... tal vez él pueda evitar el "bang".* – Если мужчина войдет... может быть, он сможет избежать выстрела.

*Empecé a revisar sobre Grace Cutler y "bang"..... alguien está detrás mío. Y normalmente eso es una señal..... de que voy por buen camino.* – Я начал проверять Грейс Катлер и «бац!»... кто-то за мной. И обычно это знак... что я на правильном пути.

Следующее звукоподражание – *chín – chín*, а также его вариант *tintín* обозначают звук стекла. Глагол «чокаться» – *chocar, brindar* – используется в ситуации празднования какого-то торжественного события. Конечно, в различных вариантах испанского языка употребляются и другие звуковые элементы.

Звон колокола передается в испанском как *dilín*. В русском языке подобный звукоряд звучит как «*бо-оом*», в то время как «*динь-дилинь*» – звук маленьких колокольчиков. Задача перед респондентами стояла незамысловатая, так как остальные предложенные варианты не подходили к запрашиваемому параметру. Как результат, все выполнили задание в верном ключе, выбрав нужную ассоциацию-подражание.

Метафорический перенос в испанском языке может быть представлен оппозицией человек-природа. При этом возникшее в результате переноса вторичное значение приобретает коннотативный компонент, содержащий информацию, которая передает артикуляционные особенности и содержание речи: *balbucir, susurrar, alborotar*. Следует отметить, что тяготение эмоционально-оценочного компонента в сторону отрицательной оценки характерно для подавляющего большинства звукоизобразительных глаголов испанского языка. Случаи же употребления глаголов с положительной коннотацией в испанском языке крайне малочисленны, например: *Mientras bailaban abrazados los novios se arrullaban* [3]. В данном предложении звук уступает место скорее психологическому настроению субъектов. Семантика звукоподражательных глаголов в полной мере реализуется только в контексте, так как объем звукоподражательных слов ограничен, а необходимость выражения звуков неузуального характера находит выход в употреблении ономаатопов, относящихся к другим субъектам. Особенно это касается звуков резких и громких: *gruñir (cerdo, jabalí, oso), chilliar (raton, mono, liebre, conejo)*. Как видно из вышеизложенного, звукоизобразительная лексика современного испанского языка представляет собой достаточно многочисленную группу слов, в которую попадают как лексические единицы, референтом которых изначально выступает звук, так и слова, этимологически не являющиеся звукоизобразительной лексикой, но также обозначающие звуковые явления [1].

Звукоподражания, также называемые *onomatopoea* на испанском языке – это «формирование или использование слов, которые являются подражательными или предназначены для звучания, как они представляют» [6: 186]. Хорошим примером этого является слово «щелчок» на английском языке, которое образовалось как слово в результате звука щелчка. Его испанский экви-

валент – существительное, записанное *clic*, который составляет ствол глагола *cliquear*, «щелкнуть мышью».

Данные системного анализа показали, что звукоподражаниям свойственны фонетические варьирования, а также повторы (дублирование компонентов): *бом-бом, тик-так* [5]. Заметим, что в русском языке звукоподражания могут иметь различные варианты орфографического оформления: *тук! ту-ук! тук-тук!* и т.д. Подобную роль играют ономатопы в испанском: *tac, tac* – звукоподражание стуку; *¡bang, bang!* – звук выстрела [2]. Отметим, что орфографическое оформление в данном случае происходит с помощью запятой, а также восклицательных знаков. Повторы выполняют функцию индикатора длительности звука.

Ассоциативный эксперимент показал, что респонденты неплохо знают звукоподражания, а также их изобразительную функцию. Более 60% ответов говорят о том, что носитель испанского языка соотносит ономатопы и картинку, имитирующую данный звук. Что касается результатов анкетирования, включающего русские ономатопы, то иностранные студенты показали высокие результаты: 52,7% правильных ответов от общего числа. Затруднения вызвали звукоподражания, имитирующие звуки насекомых (19% верных ответов). В соответствии звуков испанского языка, различающихся в зависимости от региона употребления, отмечается 90% точность ответов, данных респондентами. Проблемные зоны наблюдаются лишь в случаях незнания предложенных вариантов. В подобных ситуациях испытуемые отвечают интуитивно.

Звукоподражание не одинаково для всех языков, потому что носители языка интерпретируют каждый звук по-своему и могут по-разному формировать слова, например, звукоподражательный звук лягушки сильно различается в разных культурах. Сопоставление похожих и различных особенностей ономапии в русском и испанском языках характеризуется большими перспективами ее исследования, так как данная языковая категория представлена здесь достаточно широко.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Celis Sánchez M.A., Heredia J.R. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros.* – Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1998. – 578 p.
2. Многоязычный онлайн словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

- <https://glosbe.com> (Дата обращения: 18.08.2020г.).
3. Курс испанского языка: «Шаг за шагом» (Авторские материалы и наработки Дарьи Бобрик и Хорхе Хуана Х.Ф.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://espanol-paso-a-paso.ru/articulos/onomatopeyas/> (Дата обращения: 17.08.2020г.).
4. Дрога М.А., Контрерас С.Х.О. О звуках предметов, природы и человека [Текст]. – Рига: OmniScriptum Publishing, 2020. – 91 с.
5. Пронченко Е.Н. Звукоподражательная лексика в испанском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://congreso2017.esp-centr.sfedu.ru/materials/17/995/pronchenkoelena.pdf> (Дата обращения: 17.09.2020г.).
6. Яковлева Е.В., Михайлова А.А. К вопросу об эволюции звукоподражательных слов в испанском языке // Достижения вузовской науки: сб. ст. / Под ред. Г.Ю. Гуляева. – М., 2018. – СС. 185–188.

**ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՄԻՐՈՒԹՅՈՒՆ ՌՈՒՍԱԿԱՆ  
ԵՎ ԻՍՊԱՆԱԿԱՆ ՁԱՅՆԱՆՄԱՆԱԿՈՒՄՆԵՐԻ  
ԸՆԿԱԼՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԸ**

**Մ.Ա. Դրոգա**  
[droga84@rambler.ru](mailto:droga84@rambler.ru)

*Բ. գ.թ., դրոգենտ,  
Բելգորոդի պետական համալսարանի ռուսաց լեզվի, մասնագիտական-  
խոսակցական և միջմշակութային հաղորդակցությունների ամբիոնի դրոգենտ,  
Բելգորոդ, Ռուսաստանի Դաշնություն*

**Ս.Խ.Օ. Կոնտրերաս**  
[jocscontreras@yahoo.es](mailto:jocscontreras@yahoo.es)

*Բելգորոդի պետական համալսարանի  
երկրորդ օտար լեզվի ամբիոնի ավագ դասախոս,  
Բելգորոդ, Ռուսաստանի Դաշնություն*

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Չայնանմանակումները նմանակում են բնության հնչյունները, կենդանիների լեզուն, շրջապատող աշխարհի օբյեկտները: Տեքստում ձայնանմանակումները կարող են իրականացնել տարբեր գործառույթներ՝ հուզական ազդեցություն, իմիտացիա, ինչպես նաև լեզվի խնայողության գործառույթը: Սակայն հիմնական գործառույթունը ձայնային ձևավորողն է: Չնայած այն հանգամանքին, որ ռուսաց և իսպաներեն լեզուների հնչունական համակարգերի տարբերությունները բավականին մեծ են, ձայնանմանակումները և դրանց գործառույթները ունեն նմանատիպ հատկանիշներ:

**Բանալի բառեր**՝ ձայն, բնություն, մարդ, ձայնանմանակումներ, ռուսերեն, իսպաներեն, փորձ.

## EXPERIMENTAL RESEARCH THE PERCEPTION'S PROCESS OF RUSSIAN AND SPANISH ONOMATOPOEIAS

**M. Droga**

[droga84@rambler.ru](mailto:droga84@rambler.ru)

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

**O. Contreras**

[jocscontreras@yahoo.es](mailto:jocscontreras@yahoo.es)

*Senior Lecturer at the Department of Second Foreign Language,  
Belgorod State University,  
Belgorod, Russian Federation*

**ABSTRACT**

Onomatopoeias imitate the sounds of nature, the language of animals, objects of the surrounding world. In the text, onomatopoeia can perform various functions: emotional influence, imitation, as well as the function of language economy. Despite the fact that the differences in the phonetic system of Russian and Spanish are quite large, the onomatopoeias and their functions have the same features.

**Keywords:** sound, nature, person, onomatopoeias, the Russian language, the Spanish language, experiment.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 15 ноября 2020 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 28.11.2020 г.*

---

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ УЛЫБКИ В РАННЕЙ ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА

**Наира Игнатиосовна Мартирян**  
[nairamartiryan@gmail.com](mailto:nairamartiryan@gmail.com), [nairamart@rambler.ru](mailto:nairamart@rambler.ru)

*К.ф.н., доцент кафедры языкознания, типологии и теории коммуникации,  
Ереванский государственный университет,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

Анализируются структурные и семантические конструкции, которые используются А.П. Чеховым для описания класса улыбок. Писатель воспроизводит каждый из типов мимических реакций, прибегая к аналитическим или описательным конструкциям в зависимости от художественной задачи. В целом при описании класса улыбок в ранней прозе А.П. Чехова преобладают негативные характеристики.

**Ключевые слова:** квалификатор, концепт, мимическая реакция, улыбка, художественный текст.

В культурах разных народов улыбка используется в качестве многофункционального средства общения, распознаваемого человеком независимо от этнокультурных, социальных, этических, гендерных и возрастных особенностей, так как является естественной физиологической реакцией. «Улыбку можно рассматривать как особый вид концепта, поскольку в нем выделяются понятийная, образная и ценностная составляющие. Как концепт, улыбка получает разнообразные обозначения в лингвокультуре и выражает самые разные значения» [4].

Улыбка – одна из самых выразительных и часто проявляемых мимических реакций человека, которая возникает в младенчестве и сопровождает человека на протяжении практически всей жизни. В реальной жизни и в художественном тексте этот феномен может выражать достаточно широкий спектр

эмоций, как положительных и отрицательных, так и синкретичных. «Действительно, хотя улыбка – это типичное, стереотипное проявление счастья, радости, удовольствия, благодарности, восторга и других позитивных чувств, люди не так часто в каждый данный момент испытывают ровно одно, причем именно положительное, чувство, и улыбка передает всю сложность и разнообразие испытываемых переживаний и ощущений. Вообще, мимические выражения по большей части представляют собой комбинацию чувств, и именно поэтому разные улыбки воспринимаются людьми как разные жестовые единицы, что подтверждается многочисленными полевыми и лабораторными исследованиями» [3: 69].

Как известно, улыбка предстает очень многогранной и, в зависимости от контекста и ситуации, может по-разному трактоваться: искренняя улыбка, дежурная улыбка, наигранная улыбка. Так, она может выражать удовольствие или насмешку [5: 832], ухмылку, осклаб, усмешку [1: 448]. Улыбка может передавать меланхолическое и тревожное переживание действительности (грустная улыбка, тревожная улыбка). Феномен улыбки, который в силу своей универсальности, на первый взгляд, кажется прозрачным и однотипным, на самом деле – многогранен, так как является психоэмоциональным, социокультурным и прагмакоммуникативным невербальным знаком, и потому предполагает адекватную глубокую интерпретацию, которая «не ограничивается областью языка, а охватывает и иные сферы деятельности людей» [6: 165].

Материалом нашего исследования послужила картотека примеров, полученная методом сплошной выборки из ранних произведений А.П. Чехова (тт. 1–6 из Полного собрания сочинений и писем в 30-и тт.), включающих следующие лексемы: улыбка/улыбаться/улыбнуться, усмешка/усмехаться/усмехнуться, ухмылка/ухмыляться/ухмыльнуться, оскал/оскалиться/осклабиться.

Анализ дефиниций и синонимических рядов данного феномена в русском языке позволил выделить 4 имени существительных с доминантой «улыбка» в русском языке: улыбка (улыбочка, лыба), усмешка (усмешечка), ухмылка (ухмылочка), оскал. Все приведенные существительные имеют коннотацию эмотивности, а некоторым из них также присущи коннотации интенсивности и оценочности. Также отметим 4 глагола: улыбаться/улыбнуться, усмехнуть-

ся/усмехаться, ухмыльнуться/ухмыляться, оскалиться/осклабиться – с их причастными и деепричастными формами.

Разнообразие имен и смысловых оттенков номинаций улыбки соответствует разному отношению в русской культуре к исследуемому феномену.

В русском языке есть множество конструкций, позволяющих выдвигать на первый план то или иное чувство, поэтому, анализируя феномен улыбки в художественном тексте, следует учитывать наличие языковых операторов, видообразующих и модифицирующих ее (улыбку), например, прилагательные при именах или же наречия при глаголах. Г.Е. Крейдлин отмечает, что «именно различные типы смысловых наращений, модификаций и других смысловых когнитивных операций над инвариантом создают разнообразие смысловых типов русских улыбок, часто даже размывая границы между улыбками и другими видами жестов» [2: 78].

Описание положительных и негативных эмоций и чувств в ранней прозе А.П.Чехова разнообразно благодаря системе квалификаторов, сопровождающих описание улыбок. Именно квалификаторы создают различные смысловые модификации улыбок, позволяя дополнять, расширять, уточнять семантику данной мимической реакции.

К квалификаторам, создающим позитивные смысловые приращения, относятся:

– прилагательные, квалифицирующие имя существительное улыбка (N+Adj), *беззаботная, блаженная, блаженнейшая, добрая, довольная; дружеская, мягкая, обворожительная, широчайшая.*

– наречия, квалифицирующие глагол улыбаться /улыбнуться и его формы (V+Adv): *блаженно улыбаются, широко улыбнулся, приветливо и почтительно улыбаясь, радостно улыбнулся, приятно улыбаясь, мило улыбнулся; почтительно улыбнулся, беззаботно улыбнулся, приветливо и величественно улыбаясь; широко и ласково улыбнулся, дружеслобно заулыбалась, чуточку улыбнулся, чуть-чуть улыбались только губы, томно улыбаясь; бесконечно улыбаясь, снисходительно улыбнулся, медово улыбаясь, солидно улыбнулась, кокетливо улыбнулась.*

К квалификаторам, создающим негативные смысловые приращения относятся:

– прилагательные, квалифицирующие имя существительное улыбка (N+Adj): *бессмысленная, глупая, глупейшая, горькая, грустная, ехидная, злая, кислая, кривая, лицемерная, менторская, надменная, насильственная, насмешливая, неискренняя, неподвижная, презрительная, пьяная, самодовольная, сардоническая, слащавая, странная.*

– наречия, квалифицирующие глагол улыбаться /улыбнуться и его формы (V+Adv): *глупо улыбаясь, преглупо улыбнулся, кисло улыбнулся, натянуто улыбнулся, ехидно улыбнулись, преехидно улыбалась, язвительно улыбнулся, болезненно улыбался, язвительно улыбается, бессмысленно улыбается, нелепо улыбнулся, насильно улыбался, как-то дико улыбнулся; насмешливо улыбается, принужденно улыбается, конфузливо улыбнулся, приличия ради, принужденно улыбнулся, как-то странно улыбнулся, насильно улыбаясь, болезненно улыбнулся, маслено улыбаясь, брезгливо и насмешливо улыбаясь, снисходительно улыбается, непонятно и горько улыбнулся, улыбаешься по-дурацки.*

В гораздо меньшем количестве встречаются следующие примеры:

– существительные, квалифицирующие глагол улыбаться/улыбнуться (в сочетаниях V +N): *улыбаясь из приличия; улыбался от стыда;*

– существительные, квалифицирующие существительные (в сочетаниях N +N2):

*улыбка умиления, улыбка счастья.*

Некоторые улыбки могут описываться как сочетанием имени с прилагательным, так и глагола с наречием: *беззаботная улыбка/беззаботно улыбался, глупая улыбка/глупо улыбнулся.*

Особо следует отметить те случаи, когда А.П. Чехов использует сразу 2 и более языковых распространителя для описания улыбки. Это касается и именных, и глагольных конструкций: *приветливо и величественно улыбаясь; широко и ласково улыбнулся; непонятно и горько улыбнулся, милая сонная улыбка.*

В отдельных случаях А.П. Чехов, помимо простых аналитических конструкций, использует описательные конструкции, и это дает возможность автору показать не похожую ни на какие другие уникальную улыбку, позволяя наиболее точно показать мимическую реакцию персонажа: *верхняя губа покривилась направо, а нижняя вытянулась и искривилась налево; рот слегка*

*передернула улыбка; углы его губ слегка приподнялись и поморщились в презрительную улыбку; лицо, в особенности рот и зубы, были изуродованы широкой неподвижной улыбкой; состроил на лице улыбающийся вопросительный знак; гримаса, похожая на официальную улыбку; улыбается во все лицо; лицо покрывается улыбкой; рот кривится в улыбку; улыбаясь во все лицо; по лицу разлилась горькая улыбка, морщинистое лицо его наморщилось в злую, насмешливую улыбку; лицо его сковано сардонической улыбкой.*

У А.П.Чехова в произведениях улыбка возникает не только на губах и лице, но и на носе, шее и даже кулаках: *на губах играла довольная улыбка с глупейшей улыбкой на глупейшем лице; по желтому лицу ее пробежала надменная, презрительная улыбка; нос его поморщился улыбкой; лицо, шея и даже кулаки озаряются блаженнейшей и нежнейшей, как пух, улыбкой; он морщит лицо в улыбку; точно у него в животе улыбаются все внутренности.*

Усмешка и ухмылка являются особыми типами улыбок. Семантика усмешки и ухмылки является коннотативно-маркированной и носит, как правило, негативный характер. Основное содержание усмешки и ухмылки составляют эмоции антипатии, презрения, зависти, ревности, враждебности, обиды, разочарования, досады, злорадства. Описания усмешки и ухмылки в прозе А.П. Чехова встречаются намного реже, чем улыбки. Для их изображения автор использует простые аналитические конструкции. Чаще всего это одиночный глагол или деепричастие, простое указание самого факта мимической реакции: *усмехнулся, усмехнувшись, усмехаясь, ухмыльнуться, ухмыльнувшись, ухмыляясь*. Но встречаются и конструкции с распространителями, например глагол плюс наречие, глагол плюс существительное, имя в сочетании с прилагательным: *презрительно усмехается. сардонически ухмылялся, преглупо ухмыльнулся, презрительно ухмыляется, злорадно ухмыльнулся, покривил рот злой усмешкой; покривить рот в презрительную усмешку, злорадно ухмыляющаяся рожца, ухмыляясь и кокетничая, ухмыляясь во все лицо, ухмыляющееся рыло*. В ранней прозе А.П.Чехова усмешка и ухмылка выражают только негативные эмоции.

Только глагольными формами представлены представлены следующие лексемы: *любезно осклабился; скалит от удовольствия зубы*.

Усмешка и ухмылка, а тем более оскал, по сравнению с улыбкой име-

ют достаточно ограниченную функциональность, что обусловлено наличием в большей степени негативных коннотаций у данных лексем, нежели положительных. Эти номинации: улыбка, усмешка, ухмылка, оскал – имея в основе общую форму физиологического проявления, имеют различную семантическую сочетаемость и, соответственно, возможность модификации изначальной семантики. Кроме того, можно сказать, что лексемы с очевидной отрицательной коннотацией: усмешка, ухмылка, оскал, усмехаться, ухмыляться, скалить зубы, скалиться, осклабиться – получают толкование через улыбку / улыбаться, что позволяет рассматривать последние как родовое понятие, а все вышеперечисленное как видовые понятия.

Надо отметить, за улыбкой/усмешкой/ухмылкой/оскалом как невербальными средствами выражения испытываемых чувств или переживаний всегда стоят социальные мотивы, связанные, главным образом, с коммуникативным взаимодействием людей. Восприятие улыбок зависит от множества разных факторов, а не только от конкретного значения, которым обладает та или иная улыбка. В частности, интерпретация улыбки зависит от ситуации, в которой она возникает, от состояния воспринимающего улыбку, от степени знакомства субъектов, от их взаимоотношений, статусной дистанции и т.п.

Количество словосочетаний с отрицательной оценкой в ранней прозе А.П. Чехова значительно превышает количество положительных, что обусловлено разносторонним характером улыбки: при перечислении способов языкового выражения улыбки становится ясно, что репрезентанты с отрицательной оценкой лексически богаче и разнообразнее, они более детализированы. Кроме того, в большинстве произведений А.П. Чехова улыбка пробивается сквозь «невидимые миру слезы». Считаю также необходимым отметить, что в русской культуре достаточно негативное отношение к частой улыбке (ср.: Набьет улыбка оскоминку), что не могло не отразиться в художественном тексте, где зафиксирован весь объём фоновой информации соответствующей культурно-языковой общности с особенностями поведения, традициями, бытом.

Описание класса улыбок в раннем творчестве А.П. Чехова, репрезентируя различные чувства и эмоции, позволяют одновременно выявить дополнительную информацию характерологического, возрастного, физического, гендерного, социального и ситуативного свойства.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х тт. – М.: Астрель, 2004. – 4200с.
2. *Крейдлин Г.Е.* Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. – М., 2002. – 592 с.
3. *Крейдлин Г.Е., Чувилина Е.А.* Улыбка как жест и как слово (к проблеме внутриязыковой типологии невербальных актов) // Вопросы языкознания, 2001, № 4. – СС. 66–93.
4. *Митриев И.М.* Концепт «улыбка/инэмсклһн» в калмыцкой и русской лингвокультурах // Автореф. канд. дис. ... филол. наук. – Махачкала, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/kontsept-ulybkainmsklhn-v-kalmytskoi-i-russkoi-lingvokulturakh> (Дата обращения: 28.01.2020 г.).
5. *Ожегов С.И. Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Изд-во: А Темп, 2006. – 944 с.
6. *Рузавин Г.И.* Проблема понимания и герменевтика // Герменевтика: история и современность. – М.: Мысль, 1998. – 304 с.

### Ա.Պ. ՉԵԽՈՎԻ ՎԱՂ ԱՐՁԱԿՈՒՄ ԺՊԻՏԻ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ՆԵՐԿԱՅԱՑՈՒՄԸ

Ն.Ի. Մարտիրյան

[nairamartiryan@gmail.com](mailto:nairamartiryan@gmail.com), [nairamart@rambler.ru](mailto:nairamart@rambler.ru)

*Բ.գ.թ., դոցենտ,*

*ռուսաց լեզվաբանության, տիպաբանության  
և հաղորդակցման տեսության ամբիոնի դոցենտ,  
Երեվանի պետական համալսարան  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

### ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Վերլուծվում են կառուցվածքային և իմաստային կոնստրուկցիաները, որոնք օգտագործել է Ա.Պ. Չեխովը ժպիտների դասը նկարագրելու համար: Գրողը վերարտադրում է միմիկական ռեակցիաների տեսակներից յուրաքան-

չուրը, դիմելով վերլուծական կամ նկարագրական կոնստրուկցիաների՝ կախված գեղարվեստական առաջադրանքից: Ընդհանուր առմամբ, Ա.Պ. Չեխովի վաղ արձակում ժպիտների դասակարգը նկարագրելիս գերակշռում են բացասական հատկությունները:

**Բանալի բառեր՝** որակավորիչ, հասկացույթ, միմիկական ռեակցիա, ժպիտ, գեղարվեստական տեքստ:

## LANGUAGE MEANS OF REPRESENTATION OF A SMILE IN THE EARLY PROSE OF A.P. CHEKHOV

**N. Martiryan**

[nairamartiryan@gmail.com](mailto:nairamartiryan@gmail.com), [nairamart@rambler.ru](mailto:nairamart@rambler.ru)

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
Associate Professor at the Department of Russian Linguistics,  
Typology, and Theory of Communication,  
Yerevan State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### ABSTRACT

Structural and semantic constructions used by A.P. Chekhov to describe the class of smiles. The writer reproduces each of the types of mimic reactions, resorting to analytical or descriptive constructions, depending on the artistic task. In general, when describing the class of smiles in the early prose of A.P. Chekhov, negative characteristics prevail.

**Keywords:** qualifier, concept, mimic reaction, smile, artistic text.

### *Информация о статье:*

*статья поступила в редакцию 30 января 2020 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 18.03.2021 г.*

---

## УСПЕШНОСТЬ ДИРЕКТИВНОГО РЕЧЕВОГО АКТА: ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ

**Анаида Яковлевна Хачикян**

[anaidakh@inbox.ru](mailto:anaidakh@inbox.ru)

*Д.ф.н., профессор, научный консультант центра русского языка и культуры  
Государственного Университета имени В.Я. Брюсова,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В лингвистической науке при изучении речевого акта большое внимание уделяется его успешной реализации. Успешный диалог реализуется благодаря максимально точному прогнозу восприятия реплик говорящего и его умению предугадать ход мышления слушающего. При этом восприятие оценивается как поведенческий акт.

**Ключевые слова:** речевой акт, успешность речевого акта, принципы языкового поведения, этикетное речевое поведение.

В лингвистической науке при изучении речевого акта большое внимание уделяется его успешной реализации. Многие исследователи в работах, посвященных данному вопросу, обращают внимание на способы достижения успешной коммуникации. В связи с этим анализируются главным образом условия, способствующие установлению взаимопонимания; детально рассматриваются те или иные типы взаимодействия между коммуникантами, факторы, обеспечивающие это взаимодействие, выделяются постулаты, максимумы, необходимые для достижения успешного общения [1: 26].

Е.И. Беляева в монографии «Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык» обращает внимание на два внешних фактора, обеспечивающих успешность речевого акта: а) способность адресата декодировать семантическое и, что не менее важно, прагматическое содержание высказывания

адресата; б) соответствие поведения адресата на высказывание и исходной интенции отправителя этого высказывания, то есть той интенции, наличие которой у последнего побудило его вступить в коммуникацию с адресатом [2: 14].

Голландский исследователь Г.А. Ван Дейк утверждает, что для осуществления успешной коммуникации большое значение имеет знание коммуникативной ситуации. Ученый выделяет следующие критерии: тип социальной ситуации (личная, общественная, институциональная/формальная – суды, больницы; неформальная – салон автобуса, ресторан), характеристика участника коммуникации (позиции – роли, статусы; свойства – пол, возраст; отношения – превосходства, подчиненности; авторитета; функции – семейные (*отец, сын*), общественные, государственные (*слуга, судья*)) [3: 99]. Однако, по мнению Дж. Лича, данная классификация должна быть дополнена. Кроме перечисленных выше факторов автор выделяет «некие общие принципы речевого этикета и принцип вежливости» [4]. В данном случае следует отметить, что речевой этикет предполагает непереносное соблюдение принципа вежливости в речевых актах. Е.И. Беляева, в свою очередь, определяет понятие «вежливость» «как принцип социального взаимодействия, в основе которого лежит уважение к личности партнера» [5: 24]. Пол Грайс же считает главным принципом речевой коммуникации так называемый принцип кооперации, в котором он выделил, по его мнению, четыре более конкретных постулата:

- Качество – высказывание должно быть истинным;
- Количество – высказывание должно содержать не больше и не меньше информации, чем это необходимо для данной цели;
- Отношение – релевантность высказывания по отношению к теме;
- Способ – ясность выражения [6: 78].

Иными словами, строение диалога определяется как принципами языкового поведения, так и правилами человеческого общения. Немаловажными факторами являются и индивидуальные особенности мировосприятия коммуникантов. Именно по этой причине диалог изучается не только лингвистическими дисциплинами, но и другими науками. Для культуры речи особенно ценны открытия в философии, культурологии, психологии, нейропсихологии.

Для достижения успешного речевого акта необходимо, чтобы говорящий заявлял о себе как о личности. Каждое высказывание характеризует

коммуникантов как носителей определенных этнических, национальных, культурных черт, в связи с чем обнаруживаются особенности мировосприятия, этические и ценностные ориентиры. Только при соблюдении этого условия возможно установление контакта с другими людьми в процессе коммуникации.

Таким образом, можно выделить следующие основные пункты, способствующие достижению положительного прагматического эффекта в коммуникации:

1. Главным условием возникновения диалога и его успешного завершения является потребность в общении. М.М. Бахтин определяет эту потребность как *коммуникативную заинтересованность*. При наличии коммуникативной заинтересованности устанавливается принцип паритетности или равноправия (нет зависимости от социального статуса и ролей коммуникантов). Следует отметить, что на коммуникативную заинтересованность не влияют такие факторы как степень социальной зависимости, глубина знакомства и эмоциональный фон. Примером первого может быть подчиненное или главенствующее положение в коллективе, второго – друзья или просто знакомые, третьего – благожелательность или неприязнь одного из участников коммуникативного акта.

2. Следующим важным условием для успешной реализации коммуникативного акта, его правильного восприятия и понимания является настроенность на мир собеседника. Это отражается главным образом в степени близости мировосприятия участников речевого акта. Взаимопонимание также достигается благодаря схожему прошлому жизненному опыту, схожим интересам и культурам собеседников. Оно выражается быстрой сменой реплик, в разговоре активно используются паравербальные и невербальные средства общения (мимика, жесты, тон, тембр голоса и т.п.). Заметим, что экстралингвистические факторы также занимают значительное место в процессе общения. Так Л.П. Якубинский определил схожесть мировосприятия как «близость апперцепционной базы говорящих» [7: 29]; М.М. Бахтин в свою очередь называл это явление «апперцептивным фоном восприятия речи» [8: 295].

3. Следующим условием успешного общения является умение слушателя проникнуть в коммуникативный замысел, или намерение говорящего.

Коммуникативное намерение формируется на довербальном уровне, а постижение смысла сказанного происходит параллельно линейному развертыванию высказывания. Слушатель проделывает большую работу по интерпретации речевого потока и дешифровке замысла говорящего.

Коммуникативная осведомленность предполагает обязательное знание социокультурных норм речевого общения. Человек, владеющий этими нормами, должен знать не только значение единиц разного уровня и значение типов комбинаций этих элементов, но и значение текстовых социальных параметров: знание способов образования правильного диалога, умение прогнозировать эмоциональную реакцию собеседников и т.д.

4. Успешность коммуникации в большой мере зависит от умения говорящего видоизменять то или иное высказывание ориентируясь на ситуацию. Это связано с различием миропониманий коммуникантов. То или иное мировосприятие зависит от различных категорий языка, обозначающих на разных языковых уровнях какие-либо понятия об окружающем мире. Эти категории принято называть функциональными, потому что они показывают язык в действии. В способности к линейной организации речи, выборе главного участника действия тоже проявляется роль говорящего. Например, ставя слово в начало предложения, обозначается предмет, о котором пойдет речь. В зависимости от темы разговора зависит и вид синтаксической конструкции. Например: Волна захлестнула лодку; Лодку захлестнуло волной; Лодку захлестнуло.

Речь говорящего строится, ориентируясь на мир слушающего. Ориентированность на адресата нередко приводит к тому, что высказывание растягивается, поэтому необходимо точно и ясно высказывать свою мысль. Чаще всего для выполнения этой задачи используют причинно-следственные отношения между фактами.

Различные темы разговора требуют от говорящего различных способов их раскрытия. Так, к примеру, патриотизм, общественный долг, любовь к Родине требуют иной лексики, нежели обсуждение кулинарных рецептов.

Если речь эмоциональна, искренна, образна и, в конечном счете, находит отклик у адресата, это свидетельствует о том, что правильно объяснены позиции говорящего, достигнуто взаимопонимание между участниками дискуссии. Для того чтобы успешно провести речевое общение, тактика со-

общения только «голых фактов» является неправильной. В процессе коммуникации слушающий в любом случае составит свое мнение. Иногда подача только фактов может настроить собеседника на принятие противоположного мнения. Следует подавать информацию таким образом, чтобы слушающий понимал степень осмысления говорящим той или иной темы. Это заставит адресата задуматься над предлагаемой позицией адресанта. В таком случае велика вероятность того, что собеседники придут к согласию. Этого эффекта можно добиться используя образы, метафоры, юмор, сатиру и т.п.

5. На успешность речевого общения влияют внешние обстоятельства. Судьбу разговора могут предопределить присутствие посторонних, настроение, эмоциональный настрой, физиологическое состояние. Немаловажную роль играет и проводник (например, телефонный разговор, записка, письмо). Но даже благоприятные обстоятельства еще не гарантия успеха и согласия между собеседниками. Атмосфера диалога так же существенна, как и его содержание.

7. Немаловажным компонентом успешной речевой коммуникации является знание говорящими норм этикетного речевого общения. Помимо формул вежливости в языке существует определенный набор высказываний, закрепленный традицией использования языка. Данный набор высказываний предполагает определенную форму ответа. Например, на вопрос «Как Ваши дела?» стереотипом ответа является фраза «Спасибо, нормально» или «Спасибо, хорошо». Далее должен следовать ответный вопрос «Как ваши дела?». В определенных речевых ситуациях слушатель правильно понимает коммуникативную цель говорящего, даже несмотря на то, что высказывание может быть не шаблонным, и в соответствии с этим строит ответную реплику. Так, фраза «Холодно», произнесенная с определенной интонацией, может означать: 1) просьбу закрыть окно; 2) информацию о низкой температуре на улице; 3) предупреждение (одеться теплее); 4) жалобу на плохое самочувствие; 5) сигнал к игре «горячо-холодно»; 6) объяснение причин каких-либо действий, например, заклеивания окон, укутывания детей и пр.

Этикетное речевое поведение жестко предопределено не только традиционными вопросами, но и обстоятельствами разговора, а именно: тональностью общения и его стилистикой. Основное правило для ответного выска-

звания заключается в том, что реплика должна вписываться в контекст диалога, т.е. быть уместной. Для этого каждому владеющему языком необходимо знать смысл так называемых *небуквальных выражений*, т. е. выражений, смысл которых не выводится из значения составляющих их словоформ. Например, на просьбу «*Не могли бы вы передать хлеб?*» адресат должен ответить «*Да, пожалуйста*», а не «*Могу*»/«*Не могу*», а на фразу «*Вы не передаете хлеб?*» нельзя отвечать «*Передам*»/«*Не передам*».

Традиция *изучения языка как деятельности* идет от Аристотеля. Он в своей «Риторике», разделив ораторскую речь на три типа, показал, что существует определенная связь типов ситуаций общения с социокультурными сферами человеческого существования. Однако, в отличие от риторики, где изначально предполагалась взаимообусловленность речи, этических норм и поступков, при исследовании разговорной речи далеко не всегда учитывается значение выражения *говорящий человек* и, следовательно, реплики не считались речевым поведением. Тем не менее, обмен репликами в процессе коммуникативного общения подчинен строгим правилам диалога как процесса, в котором каждая реплика разговора предопределяет последующую и обуславливает весь ход беседы.

Многие ученые задумывались над вопросом: реально ли составить и реализовать точный план ведения диалога? В конечном итоге, все приходит к выводу, что даже тщательно продуманный диалог и предусмотренный порядок его ведения не всегда приводит к согласию собеседников и удачному завершению разговора.

Таким образом, успешный диалог реализуется благодаря максимально точному прогнозу восприятия реплик говорящего и умению говорящего предугадать ход мышления слушающего. При этом восприятие тоже должно оцениваться как поведенческий акт.

Наиболее целостным рассмотрением диалога в «человеческом измерении» является теория речевого поступка М.М. Бахтина и постановка проблемы «типических форм высказываний, то есть речевых жанров». Он пишет: «В каждую эпоху развития литературного языка задают тон определенные речевые жанры, притом не только вторичные (литературные, публицистические, научные), но и первичные (определенные типы устного диалога – салон-

ного, фамильярного, кружкового, семейно-бытового, общественно-политического, философского и др.)». М.М. Бахтину принадлежат такие важные с методологической точки зрения открытия, как категории «коммуникативная заинтересованность», «говорящий человек», «солидарность участников общения», «поиск согласия», «высшая инстанция ответного понимания», «активная роль Другого», «ритуальное речевое поведение», «игровая ситуация общения», «народная смеховая культура» [8: 256].

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Теплякова Е.К.* Коммуникативные неудачи при реализации речевых актов побуждения в диалогическом дискурсе // Автореф. канд. дис. ... филол. наук. – Тамбов, 1998. – 130 с.
2. *Беляева Е.И.* Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык. Воронеж, 1992. – 168 с.
3. *Ершова М.Б.* Функционирование речевых актов самооправдания (групп юстификативов, контрадиктивов) в прагматическом контексте // Когнитивная семантика: Материалы Второй Международной шк. – семинара по когнитивной лингвистике, 11–14 сентября 2000 г. / Н.Н. Болдырев; Ред. кол: Е.С. Кубрякова и др. В 2-х ч.; Ч. 1, – Тамбов: Изд-во Тамбовского унта, 2000. – 146 стр.
4. *Лич Дж.* Зарубежная лингвистика II. пер. с англ. / Общ. ред. В.А. Звегинцева, Б.А. Успенского, Б.Ю. Городецкого. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1999. – 247 стр.
5. *Беляева Е.И.* Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык. Воронеж, 1992. – 41стр.
6. *Еремеев Я.Н.* Директивные высказывания с точки зрения диалогического подхода // Теоретическая и прикладная лингвистика. – Вып. 2. Язык и социальная среда. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 105 стр.
7. *Якубинский Л.П.* Избранные работы. Язык и его функционирование. – М., 1986. – СС. 17–34.
8. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1982; 2-е изд-е. – М., 1986.

## ԴԻՐԵԿՏԻՎ ԽՈՍՔԻ ԱԿՏԻ ՀԱԶՈՂՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐ ԵՎ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐ

**Ա.Յա. Խաչիկյան**

[anaidakh@inbox.ru](mailto:anaidakh@inbox.ru)

*Բ.գ.դ., պրոֆեսոր, Վ.Յա.Բրյուսովի անվան Պետական համալսարանի  
ռուսաց լեզվի և ռուս մշակույթի կենտրոնի գիտական խորհրդատու,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Լեզվաբանության մեջ խոսքի ակտը ուսումնասիրելիս մեծ ուշադրություն է դարձվում դրա հաջող իրականացմանը: Հաջողված երկխոսությունն իրականացվում է խոսողի ռեպլիկների ընկալման առավել ճշգրիտ կանխատեսման և լսողի մտածողության ընթացքը կանխագուշակելու նրա ունակության շնորհիվ: Ընդ որում, ընկալումը գնահատվում է որպես վարքագծային ակտ:

**Բանալի բառեր՝** խոսքը, խոսքի հաջողվածությունը, լեզվական վարքագծի սկզբունքները, էթիկետային խոսքային վարքագիծը:

### SUCCESS OF A DIRECTIVE SPEECH ACT: FACTORS AND CONDITIONS

**A. Khachikyan**

[anaidakh@inbox.ru](mailto:anaidakh@inbox.ru)

*Doctor of Philological Sciences, Professor,  
Scientific Consultant of the Centre of Russian Language  
and Culture of the V. Brusov State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

## **ABSTRACT**

In linguistic science when studying a speech act much attention is paid to its successful implementation. A successful dialogue is realized thanks to the most accurate prediction of the speaker's perception of replicas and his ability to predict the course of thinking of the listener. In this case perception is evaluated as a behavioral act.

**Keywords:** speech act, success of speech act, principles of language behavior, etiquette speech behavior.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 20 декабря 2020 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 18.02.2021 г.*

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

### ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ В ВУЗАХ И ШКОЛАХ РА

Армен Суренович Акопян  
[armen.hakobyan@rau.am](mailto:armen.hakobyan@rau.am), [AAS-1979@yandex.ru](mailto:AAS-1979@yandex.ru)

ORCID: 0000-0001-9263-6791  
<https://orcid.org/0000-0001-9263-6791>  
SPIN-код: 1465-8539 / Author ID: 1045228

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

#### АННОТАЦИЯ

Для полноценной работы студентов и школьников в рамках LMS-системы *Google Classroom* можно отрабатывать навыки письменной речи, после чего необходимо разработать тесты в своей веб-аудитории для проверки знаний испытуемых. В статье представлена пошаговая разработка и форма оценивания тестов, созданных в формате *Google Документы*.

**Ключевые слова:** *Google Classroom*, текстовый документ, задание, электронные учебники, электронная таблица.

Применение информационных технологий в процессе лекционно-практических занятий в вузе или уроках в школе, при создании онлайн-курсов (онлайн-уроков) в интернет-пространстве, при использовании тестов и самого процесса тестирования для контроля знаний студентов по предмету

«Русский язык как иностранный»<sup>1</sup> или на уроках русского языка в национальной школе<sup>2</sup> даёт возможность учащимся иметь неограниченный доступ ко всем наработкам и учебникам (учебным пособиям), требуемым для освоения материала, и, в свою очередь, позволяет преподавателю детально проанализировать ответы по пройденному материалу, выявив при этом уровень и качество знаний учащихся, объективно оценить их показатели и, безусловно, воздействовать на повышение их компетентности.

В настоящее время поставлена цель максимальной компьютеризации и интенсификации процесса обучения в школах и вузах РА. А с появлением с марта 2020 года пандемии COVID-19 учителя школ и преподаватели вузов РА вообще перешли на онлайн-режим работы. В связи с этим мы представляем вниманию специалистов программное обеспечение – мультимедийную систему *LMS*.

*LMS (Learning Management System)* – это система управления обучением, которая используется для разработки и распространения учебных материалов с предоставлением совместного доступа к ним, обеспечивая высокий уровень интерактивности [1: 128]. Многие специалисты разных стран уже достигли настоящих высот в данной сфере, используя такие системы управления обучением как *Google Classroom* (или ее китайскую версию *Rain Classroom*), *Moodle*, *eLearning Server*, *UDEMY*, *eliademy* и др.

В данной статье мы попробуем представить одну из вышеперечисленных систем – *Google Classroom*. Развернуть и настроить *Google Classroom* очень просто. Все данные хранятся на сервере

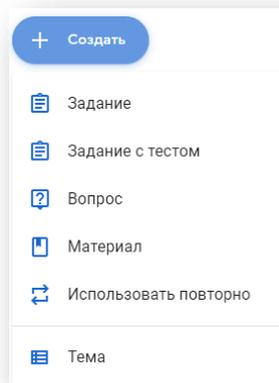


Рис. 1. Меню в разделе «ЗАДАНИЯ»

<sup>1</sup> Данный предмет ведётся в Российско-Армянском университете по всем направлениям армянского сектора.

<sup>2</sup> Применение нижеизложенной методики и информационных технологий было организовано на базе 10 класса школы «Усмунк» при Российско-Армянском университете.

рах *Google*: видеоуроки на *YouTube*, электронные учебники на *Google Диск*, а слушатели выполняют письменные работы в *Google Документах* или же в *Google Формах*.

После того, как веб-классы созданы и пароли доступа к ним распространены среди обучающихся, начинается онлайн-работа. Оговорим, что к классу может присоединиться любой слушатель (обучающийся или же преподаватель, который может зарегистрироваться для получения опыта ведения онлайн-работы), имеющий персональный доступ<sup>3</sup> [1: 129].

Здесь можно добавлять объявления (распространяя учебную литературу), задания (домашнюю и проверочную работы), оформлять/задавать вопросы (при этом вопрос можно обсуждать всей группой, предоставив учащимся возможность комментировать ответы друг друга) и др. (См.: *Рис. 1*).

Объявление – это обычный текст, к которому можно прикрепить файлы, находящиеся на *Google Диск*, видеоматериалы с *YouTube* и/или ссылки на сторонние ресурсы (сайты, порталы и др.).

Для полноценной работы студентов и школьников в рамках *LMS-системы Google Classroom* преподавателю необходимо разработать тесты в своей веб-аудитории для проверки их знаний, полученных во время аудиторных занятий. Данные тесты можно набирать либо в инструменте *Google Документы*, так как набранный в *Word*-е тест не распознаётся в веб-комнате как *doc-файл* (он открывается в формате, напоминающем формат *PDF*, и, разумеется, студенты не смогут работать<sup>4</sup> на нём), либо в формате в *Google Формы*.

Для того чтобы грамотно оформить задание в своей веб-аудитории и поместить его в ленте, следует навести курсор на «Создать», после чего надо выбрать в раскрывающемся списке второй по счёту пункт – «Задание» (См.: *Рис. 1*).

---

<sup>3</sup> Об этом заранее договариваются с преподавателем веб-класса.

<sup>4</sup> Можно, конечно же, преобразовать в онлайн-режиме *Word*-файл в *Google Документ*, но это, к сожалению, не каждому удаётся, потому что некоторые учащиеся работают на устаревающих моделях телефонов и компьютеров.

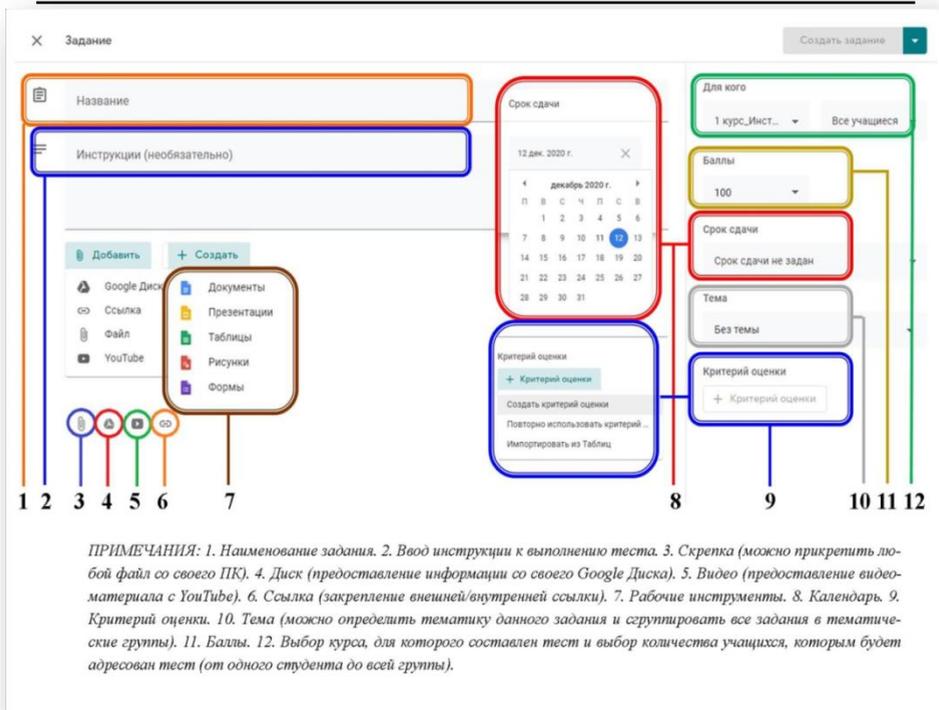


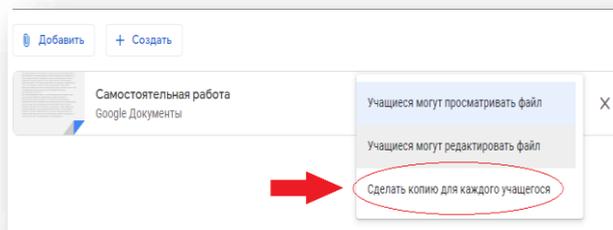
Рис. 2. Оформление задания

В открывшемся окне можно задать определённые параметры, к примеру:

- озаглавить задание;
- написать инструкцию к тесту;
- ввести дату и время;
- прикрепить ссылки на внешние и внутренние страницы или сайты;
- прикрепить ссылку на YouTube;
- прикрепить к заданию созданный тест в формате Google Документ, Google Форму и др. (См.: Рис. 2).

Далее вводятся необходимые параметры, и задание создаётся. В качестве задания можно добавлять как открытого типа, так и закрытого типа упражнения/тесты (Подробнее об этом см.: [2]).

При оформлении задания (См.: *Рис. 2*) следует учесть кое-что важное: после того, как нами набран тест в формате *Google Документы*, необходимо задать ещё один очень важный параметр, без которого может произойти непоправимое. Дело в том, что если просто поместить тест в веб-аудиторию, студенты будут видеть данный файл, но работать в нём им не удастся, так как сама система предоставляет обучаемым всю информацию только лишь для ознакомления. Если же включить опцию «Учащиеся могут редактировать файл», то все обучаемые будут иметь доступ к одному и тому же файлу и работать всей группой в нём. Поэтому правильнее поместить документ под третьим пунктом – «Сделать копию для каждого учащегося» (См.: *Рис. 3*, отмечено стрелочкой).



*Рис. 3. Выбор опции*

Таким образом, система сама будет создавать и распространять индивидуальные копии документа для каждого слушателя веб-аудитории, и каждый обучаемый получит персональную копию теста и будет работать над ним самостоятельно.

При создании любого типа задания можно указать срок сдачи (ввести конкретную дату и время), а также сгруппировать созданные задания по тематике.

Как только задание опубликовано, школьники и/или студенты получают смс-оповещение об этом. Они обязаны за определённый срок выполнить тест в онлайн-режиме, не скачивая его к себе в ПК<sup>5</sup>. После выполнения теста, сам документ закрывается и высылается преподавателю, при этом его доступ к самому документу ограничивается: менять что-либо в файле ему не удастся<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> ПК – персональный компьютер.

<sup>6</sup> Для того чтобы видоизменить отосланный преподавателю файл, следует отменить отправку и, введя соответствующие изменения, вновь выслать его. При этом

Как только пользователь сдал своё задание, система сама высылает оповещение о новом выполненном задании на электронную почту преподавателя.

Выполненные работы проверяются, ошибки выделяются характерным цветом, и вводится комментарий к каждой ошибке (от правильного написания слова до подробного правила, объясняющего ту или иную орфограмму) (См.: Рис. 4).

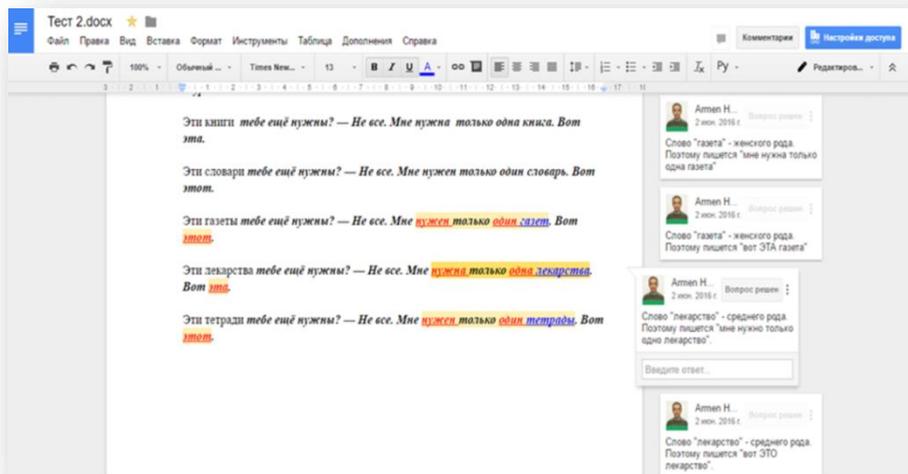


Рис. 4. Выполнение проверки

После проверки тестов, вносятся оценки, а сам документ высылается обратно обучаемым, тем самым предоставляя им снова полноценный доступ к файлу. Процесс отправки организуется в два этапа:

- Ввод оценки;
- Отправка файла.

Обучающиеся могут увидеть оценку или комментарий к выполненному заданию, которые были опубликованы преподавателем, и даже опублико-

---

совершить данное действие можно в том случае, если срок сдачи задания ещё не вышел.

вать вопросы по содержанию как в самом документе, так и в индивидуальном чате при задании.

После серии тестовых работ можно вывести статистику оценок всей группы обучаемых с выводом средней оценки не только поурочно (для всей группы) или индивидуально (средняя оценка за всё полугодие), но и можно вывести среднюю оценку всей рабочей группы за всё полугодие в целом (См.: Рис. 5).

	08 окт.	19 нояб.	1 дек.
Тест №1	100	100	100
РЕФЕРАТЫ И ПРЕЗЕНТАЦИИ			
Средняя оценка по классу	83,50%	85,25	77,25
88,15			
Aghajanyan Hermine aghajanyanherm	75,0%	63	92
70			
Azizyan Gayane azizyanyane-9@	74,33%	60	88
75			
Babayan Syuzanna babayansyuzanna-	82,33%	92	60
95			
Burnutyun Satenik burnutyunsatenik-6	86,67%	82	88
90			
Grigoryan Syuzanna grigoryansyuzannz	94,67%	96	88
100			
Hakobyan Adrine hakobyanadrine-9@	80,33%	65	84
92			
Hakobyan Lusine hakobyanlusine-9@	84,0%	98	61
93			
Hanutyunyan Anzhela hanutyunyananche	86,0%	72	96
90			
Hovhannisyan Hayastan hovhannisyanhaya	84,33%	93	62
98			
Karapetyan Lusine karapetyanlusine-6	89,33%	97	72
99			

Рис. 5. Выведение статистики

Таким образом, в веб-аудитории можно дискутировать и объяснять, следить за формированием орфографической грамотности и письменной иноязычной речи, выводить средние баллы из ряда оценок механически, не прибегая к использованию калькулятора. Тем самым можно вывести следующее: если научиться грамотно использовать данный ресурс, можно в корне облегчить свою работу не только в *Google Classroom*-е, но и в своей ученической/студенческой аудитории.

Но следует учесть тот факт, что применение систем дистанционного обучения, несомненно, помогает в организации деятельности школьников и

студентов, однако в большинстве случаев использование таких систем делает их деятельность индивидуальной, а не групповой. Как показывает практика, при устройстве на работу молодые специалисты мало приспособлены полноценно работать в команде. Поэтому при использовании систем дистанционного обучения необходимо соблюдать баланс между индивидуальным заданием и решением групповой задачи. Это позволит:

- выполнять индивидуальные задания (как в онлайн-, так и в офлайн-режимах);
- выполнять со студентами или учениками совместную работу с материалами в веб-аудитории (в рамках дополнительных приложений *Google Meet* и/или *Zoom for GSuite* обсуждение, уточнение, дополнение);
- проводить наглядный разбор ошибок (обязательно транслируя экран при работе над *Word*-файлами, *Google Документами* или же при использовании приложения *Google Jamboard*);
- вести открытое групповое обсуждение (в *Google Meet* и/или *Zoom for GSuite*).

Вышеперечисленным критериям сервис *Google Classroom* вполне удовлетворяет. Однако, несмотря на вышеперечисленные критерии, все системы дистанционного обучения школьников и студентов рекомендуется совмещать с работой в группах в офлайн-режиме, что повысит профессиональные навыки будущих специалистов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Акопян А.С.* Использование LMS-системы *Google Classroom* в преподавании РКИ // Сборник трудов III Международной научно-методической конференции «Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты». – М.: ООО «Изд-во Ипполитова»; ОАБИИ, 2017. – СС. 128–135.
2. *Акопян А.С.* Создание заданий и тестов по русскому языку в LMS-системе *Google Classroom* и их использование в студенческой аудитории // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции «Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике», посвященной 20-летию РАУ. Ереван, 24–26 сентября 2017 года. – Ереван: Изд-во РАУ, 2018. – СС. 186–194.

3. Борзилова Ю.С. Современные интернет-приложения как вспомогательное звено в организации учебной деятельности студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1444802992> (Дата обращения: 11.12.2020г.).
4. Первые впечатления о Google Classroom / Информация из блога DEN\_RAD-а на платформе «Livejournal» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://den-rad.livejournal.com/189773.html> (Дата обращения: 11.12.2020г.).

**ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ  
ՀՀ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ ԵՎ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ  
ԵՎ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ԱՌԱՋԱԴԻՄՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԻ  
ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ**

**Ա.Ս. Հակոբյան**

[armen.hakobyan@rau.am](mailto:armen.hakobyan@rau.am), [AAS-1979@yandex.ru](mailto:AAS-1979@yandex.ru)

ORCID: 0000-0001-9263-6791

<https://orcid.org/0000-0001-9263-6791>

SPIN-код: 1465-8539 / Author ID: 1045228

*Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման  
ամբիոնի ավագ դասախոս,  
Հայ-Ռուսական համալսարան  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Google Classroom LMS համակարգի շրջանակներում ուսանողների և դպրոցականների լիարժեք աշխատանքի նպատակով կարելի է զբաղվել գրավոր հմտություններով, որից հետո անհրաժեշտ է թեստեր մշակել իրենց վերլսարանում՝ գիտելիքները ստուգելու համար: Հոդվածը ներկայացնում է Google Docs ձևաչափով ստեղծված թեստերի մշակման և գնահատման քայլ առ քայլ ձևը:

Բանալի բառեր՝ Google Classroom, տեքստային փաստաթուղթ, առաջադրանք, էլեկտրոնային դասագրքեր, էլեկտրոնային աղյուսակ:

**APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES  
AS A WAY TO IMPROVE ACADEMIC PERFORMANCE  
STUDENTS AND SCHOOLCHILDREN IN UNIVERSITIES  
AND SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF ARMENIA**

**A. Hakobyan**

[armen.hakobyan@rau.am](mailto:armen.hakobyan@rau.am), [AAS-1979@yandex.ru](mailto:AAS-1979@yandex.ru)

ORCID: 0000-0001-9263-6791

<https://orcid.org/0000-0001-9263-6791>

SPIN-код: 1465-8539 / Author ID: 1045228

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

**ABSTRACT**

For full-fledged work of students and schoolchildren in the framework of the Google Classroom LMS system, you can practice writing skills, after which you need to develop tests in your web audience to test the knowledge of the subjects. This article provides a step-by-step development and evaluation form for tests created in the Google Docs format.

**Keywords:** Google Classroom, text document, task, electronic textbooks, spreadsheet.

**Информация о статье:**

*статья поступила в редакцию 30 ноября 2020 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 15.03.2021 г.*

## ПРИНЦИПЫ И ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ АРМЕНИИ

Сусанна Оганесовна Ангуриян

[susanna.anguryan@mail.ru](mailto:susanna.anguryan@mail.ru)

*К.п.н., доцент кафедры обучения иностранным языкам,  
Армянский государственный педагогический университет им. Хачатуря Абовяна,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются некоторые особенности изучения английского языка на неязыковых факультетах вузов. Обосновываются причины необходимости изучения и этапы презентации лингвистической терминологии на этих факультетах. Представлены принципы и приемы их осуществления, которые указывают на место и роль усвоенных элементов в общей лексико-грамматической системе языка и в терминосистемах любых областей знания.

**Ключевые слова:** неязыковой факультет, лингвистическая терминология, структура, функционирование, систематизация.

Мнение о том, что достаточно высокий уровень владения иностранным языком стал обязательным условием успешности и конкурентоспособности профессиональной деятельности современного специалиста, уже давно принято обществом. Этот фактор является основным для понимания того, почему овладение научным стилем речи соответствующей специальности провозглашается первоочередной задачей при изучении иностранного (английского) языка на всех факультетах вузов Армении.

Поскольку дисциплина «иностранный язык» является обязательной не только в вузах, но и в школах нашей республики, предполагается, что начальные знания учащиеся должны получать уже в школе. На практике мы можем констатировать, что уровень и качество общезыковой подготовки

выпускников школ далеко не всегда соответствует положениям программы, что затрудняет процесс профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка в вузах.

Следовательно, основным барьером, влияющим на достижение достаточно высокого уровня владения иностранным языком (в том числе и научным стилем), является низкое качество иноязычной языковой компетенции абитуриентов, которая предполагает овладение еще в школе системой сведений об изучаемом языке на разных уровнях (см. об этом подробнее: Бим 2001).

Учащийся обладает лингвистической компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике (см. об этом подробнее, например: Ріерно 2006). Этот этап освоения азов иностранного языка предусмотрен программами средней школы, а в вузе изучение языка продолжается. Однако если студенты первого курса не обладают базовыми иноязычными знаниями, навыками и умениями, то задачу их усвоения приходится решать на начальном этапе вузовской подготовки.

В этих условиях кафедры иностранных языков ищут пути модернизации процесса преподавания иностранного языка (в том числе и соответствующего научного стиля). Например, на некоторых факультетах ввели в практику распределение студентов по подгруппам в соответствии с их уровнем владения иностранным языком, что позволяет обеспечивать максимально эффективное преподавание иностранного (английского) языка как для студентов, владеющих базовым уровнем языка, и для тех, кто этого уровня не достиг; большой объем учебного материала по иностранному языку, предназначенного для слабых студентов, в том числе и в компьютерных версиях предполагает самостоятельную работу обучающегося, то есть дополнительную работу внеаудиторных занятий и т.д.

Профессионально ориентированное владение иностранным языком является обязательным пунктом подготовки студентов неязыковых факультетов вузов Армении. Важную (если не основную) роль в освоении языка специальности играет овладение его терминологией.

Термин в качестве «языкового репрезентанта научной мысли» [5: 34] и терминсистемы всех областей выполняют множество разнообразных функций (см., например: Л.Ю. Буянова 2016):

1. Информационную, с которой связаны аспекты открытия, отражения, моделирования научной картины мира. Язык науки позволяет в процессе на-

учной познавательной деятельности обмениваться информацией, хранить ее и получать новую информацию об объекте научного исследования.

2. Когнитивную, отражающую разные аспекты познания и необходимость постоянного представления его результатов (открытий, новых обобщений и передачи знаний; обеспечение взаимодействие языка науки и научного познания; выражения деятельности сознания, презентации информационной структуры познаваемого мира.

3. Коммуникативную, представляющую аспекты научного общения и сообщения, направленности языка науки на тех, кто заинтересован в его восприятии.

4. Прагматическую, доказывающую практическую ценность языка науки как средства общения, познания, выражения и воздействия в единстве универсальных свойств языка.

5. Конструктивно-аккумулятивную, выявляющую аспекты формирования мысли и образования понятий; моделирования и развития концептуальных систем, построения картины мира, что способствует накоплению, фиксации научного опыта и постоянный пост объема знаний.

6. Систематизирующую, выражающуюся в аспектах упорядочения и систематизации знаний через системы понятий, возможности организации их в концепции и теории.

7. Номинативную, с которой связано обозначение объектов, процессов и результатов познания; обеспечивающую связь между развитием научного познания и адекватностью образования наименований понятий и терминов.

8. Метаязыковую функцию, актуализирующую аспекты закона абстракции, закона знака и моделирования языка (метаязыковых образований) научного общения.

9. Дидактическую, представляющую процесс научной образованности, передачи знаний, обучения.

Вопрос о необходимости изучения лингвистической терминологии на языковых факультетах, не оспаривается, а вот вопрос о необходимости знания лингвистических терминов изучаемого языка на неязыковых факультетах, часто обсуждается (см., например: Лейчик 2009). Исходя из нашего опыта, мы решили высказать по этому вопросу свое мнение.

Сразу же отметим, что мы твердо убеждены в том, что знать английскую лингвистическую терминологию (в определенном объеме) должен учащийся любого факультета, который изучает этот язык. На то есть много при-

чин, из которых мы назовем основные.

При изучении английского языка даже на начальном этапе представляется более эффективным знание минимального количества часто повторяющихся терминов на английском языке, чем постоянное обращение к аналогичным наименованиям родного языка, поскольку в идеале изучение иностранного языка предполагает создание всеми доступными средствами соответствующей языковой среды, а обращение к армянской лингвистической терминологии естественным образом каждый раз прерывало бы учебный процесс, который должен быть единым и линейным.

Термины армянского языка обычно не имеют в своем составе интернациональных морфем, и их использование во время урока английского языка не может способствовать развитию таких лингвистических навыков, как словообразовательная системность, лексическая производность, синтаксическая валентность и т.д.

Терминосистемы всех наук являются лишь одной из обязательных для усвоения составляющих профессиональной подготовки студентов неязыковых факультетов, а изучение лингвистической терминологии должно стать органической частью всего учебного процесса, в частности, должно содействовать лучшему выполнению терминосистемами любой области всех вышеперечисленных функций и развитию общезыковых знаний, навыков и умений.

Каждый термин возникает и функционирует как элемент определенной терминологической системы, где он и соотносится с тем или иным понятием, поэтому термины, в отличие от «обиходных» слов, внутри своего терминологического поля обычно однозначны. Однако одно и то же слово может быть термином различных областей знания, тогда оно в каждой из них является специальным словом и имеет другое значение, другие сочетательные возможности с окружающими словами и т.д. Ср., например, значения термина волна в гидравлике, радиотехнике и оптике; термин ассимиляция используется и в фонетике, и в биологии, и в этнографии; термин ареал используется и в зоологии, и в лингвистике; термин агглютинация используется и в лингвистике, и в медицине; термин долгота употребляется и в географии (а также в астрономии), и в лингвистике и т.д. (см.: <http://www.textologia.ru> и др. электронные источники).

Эти факторы и следует учитывать в процессе представления и усвоения лингвистической терминологии на английском языке. При этом лингвистическая терминология должна и представляться, и усваиваться только

малыми дозами, постепенно, в общем контексте, как обязательная часть единого процесса.

Первая проблема, которая возникает перед преподавателем – это проблема минимизации лингвистической терминологии на английском языке, ведь она, как и всякая специальная подсистема, очень богата, сложна и разнообразна по всем показателям: по происхождению, по структуре, по тематике и т.д. На неязыковых факультетах точное определение параметров прохождения лингвистической терминологии зависит от уровня владения английским языком данной группой, специальности учащихся, количеством часов, отведенных учебными планами на изучение иностранного языка и других обстоятельств. Исходя из своего опыта, мы предлагаем такой вариант.

При изучении любого иностранного языка традиционно выделяются следующие уровни: графика, фонетика (фонология), лексикология (и фразеология), словообразование, морфология, синтаксис, стилистика (см., например: Ріерно 2006).

Практически не бывает случаев, чтобы в высшее учебное заведение поступил абитуриент, не знающий графики и фонетических первооснов английского языка, но если такое произойдет, то, учитывая идеальное соответствие звукового состава армянского языка английским звукам, на неязыковых факультетах на начальном этапе обучения не стоит представлять ни одного термина фонетики (*consonants, rise, vowels* и т.д.), а следует представить фонетико-графические соответствия (*h – h, ʒ – j, ʃ – p, ʀ – t, p – k* и т.д.), что можно сделать за один урок. Все другие более сложные фонетические законы станут понятны при транскрибировании, которое сопровождает каждое новое слово.

Лексикологическую терминологию (*synonymy, polysemy, historizm, phraseology* и т.д.) тоже не следует представлять, так как все связанные с ней явления – это вопросы более поздних этапов обучения. По той же причине не стоит «трогать» и терминологию стилистики. Остается только грамматика. Из всех терминов грамматики наиболее часто повторяются и являются, на наш взгляд, обязательными для понимания основ английского языка наименования частей речи и некоторых их отличительных признаков, а также основные термины синтаксиса предложения и словосочетания. Эти термины следует представлять с учетом тех словообразовательных и функциональных особенностей, которые могут быть полезны и при более глубоком изучении английского языка.

Процесс презентации и усвоения лингвистической терминологии на начальном этапе изучения английского языка на неязыковых факультетах вузов мы предлагаем условно разбить на три этапа, скорость прохождения каждого из которых зависит от уровня группы и количества часов, предусмотренных программой для изучения иностранного языка.

На первом этапе следует усвоить наименования знаменательных частей речи (их выделение в целом, они соответствует аналогичным армянским понятиям) и некоторые грамматические термины, без знания которых невозможно построить даже примитивное предложение на английском языке.

На втором этапе учащимся предлагается запомнить некоторые специальные слова, непосредственно связанные с уже знакомой терминологией. Причем на этом этапе термины и терминологические сочетания представляются, как правило, парами, что приводит к более легкому и быстрому запоминанию, поскольку они называют противоположные понятия или противопоставляемые явления. Например:

Singular ['sɪŋɡjələ] – եզակի թիվ – единственное число;

Plural ['pluə(ə)] – հոգնակի թիվ – множественное число.

Countable ['kauntəbl] – հաշվելի գոյականներ – исчисляемые существительные. Uncountable [ʌn'kauntəbl] – անհաշվելի գոյականներ – неисчисляемые существительные (вещества, жидкости, субстанции, а также абстрактные существительные).

В зависимости от уровня владения английским языком, в частности, от количества знакомых лингвистических терминов, первый и второй этапы можно частично или полностью объединить. А дальше (на третьем этапе) с учетом усвоенного материала (в том числе и основ его лингвистической терминологии) и профиля будущей специальности учащегося постоянно должна проводиться работа по привитию навыков словообразовательного и функционального анализа. Такая работа предполагает обобщение уже имеющихся знаний и их перенос на новые объекты (см. об этом подробнее: Harner 2007). Для большей эффективности такая работа должна проводиться регулярно и дойти до автоматизма.

Для достижения поставленной цели мы разработали цикл соответствующих упражнений, которые следует выполнять в конце каждого урока (5–10 минут). Покажем некоторые образцы.

1) а) Переведите приведенные ниже термины на английский язык.

Գոյական, ժամանակ (քերականական), ստորոգյալ, առարկա, նախադասություն, հարցական բառեր.

б) С некоторыми из них составьте предложения.

2) а) Сравните приведенные ниже пары слов и выделите общие для них суффиксы.

Negation – preposition, numeral – notional, regular – singular.

б) Назовите (напишите) другие слова с этими суффиксами.

3. От данных существительных с помощью суффикса *-al* образуйте прилагательные.

Verb, adverb, preposition, adjective, conjunction, information, suffix, prefix.

4. а) В словах *indirect*, *uncountable*, *irregular* выделите префикс с отрицательным значением.

б) Используйте их в других словах.

5. Употребите приведенные ниже слова в предложениях, тематически касающихся вашей специальности.

*Subject, object, direct, order, regular, general, information.*

На этом этапе (при наличии учебного времени и с учетом указанных выше причин) очень важную позитивную роль играет представление и усвоение многочисленных греко-латинских терминоэлементов, которые, с одной стороны, являются интернациональными, с другой стороны, используются не только в лингвистической терминологии, но и в терминосистемах других наук. Они восходят к разным частям речи или к морфемам и служат словообразовательным материалом для создания терминов разных типов и уровней.

При таком подходе лингвистическая терминология как подсистема, в пределах которой действуют все законы языка, становится органической частью всего учебного процесса и способствует более эффективному и систематизированному решению общезыковых задач, возникающих в ходе изучения иностранного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Horner Jeremy*. How to teach English. Pearson Longman, 2007.
2. *Piepho H.E.* Some Basic Principles of Communicative Foreign Language Learning. – Strasbourg, 2006.
3. *Бим И.Л.* Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностран-

- ным языкам // ИЯШ, 2001, № 4. – СС. 5–7.
4. Буянова Л.Ю. Терминологическая деривация в языке науки: когнитивность, семиотичность, функциональность. – М.: Флинта, 2016. – 256 с.
5. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. Учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
6. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.
7. Образовательный журнал Текстология.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.textologia.ru/> (Дата обращения: 14.02.2020г.).

**ՕՏԱՐԱԼ ԵԶՈՒԻ ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ՏԵՐՄԻՆԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ ԵՎ ՓՈՒԼԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԲՈՒՀԵՐԻ ՈՉ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏՆԵՐՈՒՄ**

**Ս.Հ. Անգուրյան**

[susanna.anguryan@mail.ru](mailto:susanna.anguryan@mail.ru)

*Մ.գ.թ., Խ. Արուլյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի օտար լեզուների ուսուցման ամբիոնի դոցենտ Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**ԱՍՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածում քննարկվում են Հայաստանի համալսարանների ոչ լեզվական ֆակուլտետներում անգլերենի ուսուցման որոշ առանձնահատկություններ: Հեղինակը ներկայացնում է այդ ֆակուլտետներում լեզվաբանական տերմինաբանության ուսուցման անհրաժեշտության պատճառները, ներկայացնում է դրանց ուսուցման սկզբունքներն ու տեխնիկան և իրականացման փուլերը:

**Բանալի բառեր`** ոչ լեզվական ֆակուլտետ, լեզվաբանական տերմինաբանություն, կառուցվածք, գործողություն, համակարգում:

## PRINCIPLES AND STAGES OF STUDYING FOREIGN LANGUAGE LINGUISTIC TERMINOLOGY AT NON-LANGUAGE FACULTIES OF UNIVERSITIES IN ARMENIA

**S. Anguryan**

[susanna.anguryan@mail.ru](mailto:susanna.anguryan@mail.ru)

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Foreign Language Teaching,  
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### ABSTRACT

This article discusses some of the features of learning English at non-linguistic faculties of universities in Armenia. The author defines reasons for the need for presentation of linguistic terminology at these faculties, as well as principles and techniques of their study and stages of implementation that indicate the place and role of the elements both in the general lexical and grammatical system of the language, and in the terminology of any other area of study.

**Keywords:** non-linguistic faculty, linguistic terminology, structure, functioning, systematization.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 14 декабря 2020 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 11.02.2021 г.*

---

## КАТЕГОРИИ АУТЕНТИЧНОСТИ В РАКУРСЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

**Виолетта Амаяковна Григорян**

[grigoryan.violetta@rambler.ru](mailto:grigoryan.violetta@rambler.ru)

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

### АННОТАЦИЯ

В последние годы в Республике Армения большое внимание уделяется проблеме аутентичности в методике обучения иностранным языкам, в том числе и РКИ. До недавнего времени основной методической категорией в обучении неродному/иностранному языку считались неаутентичные тексты. Реалии современной действительности диктуют новые редуцированные условия обучения, модернизированные формы, методы и приемы, которые закономерно реализуются уже на основе иных методических категорий, одной из которых в методике обучения иностранным языкам является аутентичность (оригинальность).

**Ключевые слова:** аутентичность, адаптированные тексты, оригинальные тексты, методика преподавания иностранных языков.

В последние годы в Республике Армения большое внимание уделяется проблеме аутентичности в методике обучения иностранным языкам, в том числе и РКИ. До недавнего времени основной методической категорией в обучении неродному/иностранному языку (в нашем случае – русскому) считались **неаутентичные тексты**, разработанные методичтами-лингвистами в учебных целях специально для изучающих иностранный язык с учетом интерференции и транспозиции, а также с учетом специфики национального мышления.

Подобные искусственно созданные тексты естественным образом вводятся в учебный процесс для презентации новой темы, либо для закрепления определенного тематического вокабуляра, грамматического материала, либо для автоматизации навыков и т.д. Это в значительной мере облегчает усвоение языкового материала, что представляется весьма комфортным как для преподавателей, так и для учащихся. Однако вышесказанное имеет и «оборотную сторону», поскольку в результате учащиеся не могут вступить в реальную коммуникацию с носителями языка из-за отсутствия коммуникативных навыков, фоновых знаний и соответствующей подготовки, которую можно приобрести только с применением в учебном процессе категории аутентичности.

Таким образом, совершенно очевидно, что реалии современной действительности диктуют новые редуцированные условия обучения, модернизированные формы, методы и приемы, которые закономерно реализуются уже на основе иных методических категорий, одной из которых в методике обучения иностранным языкам является аутентичность (оригинальность). И это естественно. Ведь совершенно ясно, что полноценное общение на межкультурном уровне (что в настоящее время является практической необходимостью и одновременно требованием в методической системе обучения иностранным языкам) предполагает, в первую очередь – умение грамотно строить свое речевое поведение в соответствии с нормами изучаемого языка, во вторую очередь – умение извлекать информацию из воспринимаемой письменной и устной речи.

Развитие данных умений, невозможно без включения в процесс обучения РКИ так называемых аутентичных (неадаптированных, оригинальных) текстов, которых, на наш взгляд, в современных учебниках и пособиях, функционирующих в системе школьного и вузовского обучения РКИ для армянской аудитории представлены в недостаточной степени (а нередко и вовсе отсутствуют). Данный факт представляется нам вполне естественным, поскольку аутентичный текст, согласно многим исследователям (лингвистам и методистам), изначально не приспособлен для учебных целей (*Scarcella R., Oxford R.J.; Wallace C.; Nuttal C.; Nunan D.; Morrow K.; Harmer J.; Wilkins D.A.*). Этот текст написан для носителей языка носителями этого языка. Поэтому здесь нет учета интерферирующего влияния родного языка, учета трудностей психологического плана, связанных с национальным мышлением, менталитетом учащихся. В данных текстах не учтена и предметная интерференция, языковые лакуны, специфические особенности различных стилей речи, присущих изучаемому иностранному языку. Однако,

тем не менее, в настоящее время работа с аутентичными текстами при обучении РКИ является насущной необходимостью, ибо она играет главенствующую роль в познании культуры страны изучаемого языка (России), в поддержании интереса, располагает неограниченными возможностями обеспечения взаимосвязи обучения с жизнью, что, на наш взгляд, является очень важным фактором. Ведь оригинальные тексты отражают, в первую очередь, реальную языковую действительность. Далее, из них можно почерпнуть сведения, необходимые для общего развития и повышения уровня культуры каждого человека, для обогащения его родного языка, для его лингвистического образования. Здесь мы уже можем перенестись на плоскость интеллектуализации и интенсификации процесса обучения РКИ, а также коснуться вопросов аккультурации учащихся в процессе изучения иностранного языка, что возможно лишь на основе изучения аутентичных текстов.

Мы однозначно согласны с мнением большинства методистов-русистов РА, что работа над оригинальными (аутентичными) текстами создает реальную мотивацию для изучения иностранного языка. Понимание текстов, написанных носителями языка для носителей языка, которые специально не предназначены для инофонов и не учитывают уровень владения языком, придает уверенность, желание изучать чужой язык [1: 124]. Хотя данная точка зрения оспаривается рядом исследователей. Обосновывая применение в процессе изучения РКИ аутентичных (неадаптированных, оригинальных) текстов, предназначенных для носителей языка, мы предлагаем вниманию методистов следующие аргументы: использование искусственных, упрощенных (адаптированных) текстов может впоследствии реально затруднить переход к пониманию текстов, взятых из «реальной жизни», обработанные, специально адаптированные, а нередко самостоятельно созданные (разработанные) методистами для учебного процесса материалы теряют характерные признаки оригинального текста как особой единицы коммуникации. Такие тексты лишены авторской индивидуальности, а также национальной специфики, что на современном этапе представляется совершенно необходимым для инофона, изучающего иностранный язык, аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у обучаемых и в значительной мере способствует интеллектуализации и интенсификации учебного процесса, что также немаловажно, аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка, средством приобретения фоновых знаний, а также навыков коммуникации в реальных ситуациях

общения, аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте. То есть учащиеся имеют возможность познакомиться как с кодифицированной формой изучаемого языка, так и с его разговорным вариантом. Это в настоящее время приобретает особую актуальность, поскольку на современном этапе обучать только книжно-письменному языку недостаточно. Ведь не секрет, что лица, изучающие иностранный язык по текстам и грамматикам кодифицированного литературного языка, жалуются на плохое понимание разговорной речи, несмотря на то, что многие исследователи считают, что разговорный стиль не требует для своего применения специального обучения. Это являет собой зону риска при обучении ИЯ.

Нам представляется совершенно очевидным, что для обеспечения полноценной коммуникации в различных сферах при обучении иностранному языку и минимизации рисков следует обратить внимание на обе функциональные разновидности речи, что можно реализовать на основе использования в учебном процессе аутентичных текстов.

Однако использование в процессе обучения РКИ аутентичных текстов вызывает целый ряд проблем. Так, например, Н.В. Барышников в аспекте сложности восприятия оригинальных текстов в методической категории аутентичности выделяет разнообразие лексики и грамматических форм и индивидуальные особенности авторского стиля. В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются как своеобразием лексики (в них присутствует много местоимений, частиц, междометий, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, модных слов), так и своеобразием синтаксиса (краткость и неразвернутость предложений, фрагментарность, наличие структурно-зависимых предложений, употребленных самостоятельно). В аутентичных текстах возможна также определенная недосказанность, обрыв начатого предложения, предпочтение отдается простым предложениям. Нельзя также сбрасывать со счетов фоновую и безэквивалентную лексику, реалии, связанные с отдыхом, времяпрепровождением, досугом, реалии повседневной жизни. Все вышеперечисленное вызывает значительные трудности при восприятии аутентичного текста инофоном. Однако в то же время данные лексические единицы позволяют реально проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителей языка. Поэтому представляется оправданным, что некоторые преподаватели иностранных языков предлагают соответствующую методическую обработку или адапта-

цию оригинальных текстов, при которой, в целом, не нарушается их аутентичность. Это может быть, например, сокращение объема [2: 47]. Однако при адаптации текста в учебных целях с сохранением его оригинальности преподаватели вузов нередко сталкиваются с трудностями. Так, например, как показали наши исследования, учебные аутентичные тексты для учащихся вузов, отобранные с целью профессиональной направленности обучения РКИ и «обработанные» русистами и методистами без участия преподавателей профильных дисциплин, часто представляют искаженную информацию, что недопустимо в учебном процессе.

В целом, аутентичность являет собой сложную методическую категорию. Поэтому при разработке методики работы с аутентичными текстами возникает ряд вопросов, наиболее частотным из которых является следующий: *Могут ли неаутентичные материалы, особенно если они далеки от реального языка, сделать студентов хорошими читателями и слушателями?* Ответ, на наш взгляд, будет отрицательным. Однако это отнюдь не означает, что при обучении чтению и аудированию текстов на иностранном языке должны использоваться только аутентичные материалы. Вероятно, на первый взгляд, ответ должен быть положительным. Однако в реальной действительности дело обстоит несколько иначе. Конечно же, аутентичность структуры текста, его содержания и оформления в значительной степени способствуют повышению мотивации учащихся и создают условия для наиболее эффективного погружения в иноязычную языковую среду на уроке. Однако совершенно очевидно, что для адекватного и грамотного восприятия оригинального текста нужны прежде всего базовые знания (*лексические, грамматические, фоновые*), без которых говорить о методической категории аутентичности, на наш взгляд, бессмысленно, и с этим согласятся многие методисты и лингвисты.

Таким образом, можно утверждать, что в процессе изучения иностранного языка (РКИ) не должны использоваться крайние позиции (слишком адаптированные и полностью оригинальные тексты), ибо в обоих случаях процесс обучения не будет эффективным, а цели обучения не будут достигнуты. Поэтому представляется вполне оправданным присутствие в учебниках РКИ и учебных пособиях как аутентичных, так и неаутентичных текстов. И те, и другие должны быть адекватно понятны и осознаны студентам, должны соответствовать их языковой/лингвистической компетенции и отражать реалистические модели письменного или разговорного языка (имеется в виду изучаемого ИЯ). Использование аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое про-

изведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, имитировать погружение в естественную языковую/речевую среду на уроках иностранного языка. Включение аутентичных текстов в работу над разговорной темой создаст благоприятную почву для развития коммуникативных умений и навыков учащихся, обеспечит активность и личную заинтересованность учащихся на занятии. Все это будет способствовать повышению эффективности обучения, а также его интенсификации и интеллектуализации.

На наш взгляд, начинать работу с аутентичными текстами при обучении русскому языку как иностранному необходимо только с переходом на базовый уровень изучения языка, поскольку при работе с подобными текстами инофоны, во-первых, познают культуру, образ жизни, традиции и обычаи страны изучаемого языка, во-вторых, значительно пополняют свой словарный запас, в-третьих, вырабатывают умение понимать организацию неадаптированного текста. Кроме того, аутентичные тексты предоставляют массу ситуаций для говорения и вызывают потребность высказаться на изучаемом языке. Включение в процесс обучения РКИ аутентичных текстов вовсе не означает отказ от обычных адаптированных учебных текстов. Более того, на элементарном (начальном) уровне изучения русского языка как иностранного аутентичных текстов нет совсем, ибо их использование представляется нецелесообразным. На базовом уровне они постепенно вводятся, однако в процентном соотношении не преобладают, и это оправдано. Они могут преобладать только на Первом (базовом) уровне, когда учащиеся уже хорошо понимают изучаемый иностранный язык, и их словарный запас достаточен для восприятия неадаптированного (аутентичного, оригинального) текста. Таким образом, учебные и аутентичные тексты значительно отличаются друг от друга по содержанию, информативности, эмоциональности, специфике лексики, синтаксическим, грамматическим и функциональным особенностям, и в учебном процессе (в зависимости от его этапа) необходимо использовать (в разных процентных соотношениях) как аутентичные, так и учебные тексты, поскольку что они не могут подменять друг друга, и каждый из них имеет свою обучающую ценность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе, 1999. – № 2. – СС. 6–12.
2. Барышников Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: Диссертация на соискание уч. степени доктора педагогических наук. – Пятигорск, 1999. – 530 с.

## ԻՍԿՈՒԹՅԱՆ ԿԱՏԵԳՈՐԻԱՆ՝ ՌՕԼ-Ի ԴԱՍՍՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՅԻ

Վ.Հ. Գրիգորյան

[grigoryan.violetta@rambler.ru](mailto:grigoryan.violetta@rambler.ru)

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

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Վերջին տարիներին Հայաստանի Հանրապետությունում օտար լեզուների, այդ թվում՝ ՌՕԼ-ի ուսուցման մեթոդիկայում մեծ ուշադրություն է դարձվում իսկության խնդրին: Մինչև վերջերս ոչ մայրենի/օտար լեզվի ուսուցման հիմնական մեթոդական կատեգորիան համարվում էր ադապտացված տեքստերը: Ժամանակակից իրականությունը թելադրում են ուսուցման նոր պայմաններ, արդիականացված ձևեր, մեթոդներ և հնարքներ, որոնք օրինաչափորեն իրականացվում են արդեն այլ մեթոդական կատեգորիաների հիման վրա, որոնցից մեկը օտար լեզուների ուսուցման մեթոդիկայում ինքնատիպությունն է: **Բանալի բառեր՝** իսկություն, ադապտացված տեքստեր, բնօրինակ տեքստեր, օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա:

## CATEGORIES OF AUTHENTICITY IN THE ASPECT OF RFL TEACHING METHODS

**V. Grigoryan**

[grigoryan.violetta@rambler.ru](mailto:grigoryan.violetta@rambler.ru)

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

### ABSTRACT

In recent years in the Republic of Armenia much attention has been paid to the problem of authenticity in the methods of teaching foreign languages, including RFL. Until recently inauthentic texts were considered the main methodological category in teaching a non-native/foreign language. The realities of modern reality dictate new reduced learning conditions, modernized forms, methods and techniques which are naturally implemented on the basis of other methodological categories, one of which in the methodology of teaching foreign languages is authenticity (originality).

**Keywords:** authenticity, adapted texts, original texts, methods of teaching foreign languages.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 18 января 2021 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 04.03.2021 г.*

---

## ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕЕ ВЛИЯНИЕ МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ: ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Юлия Александровна Мельник**

[uliy0783@mail.ru](mailto:uliy0783@mail.ru)

*К.ф.н., старший преподаватель,  
Военный университет Министерства обороны РФ,  
Москва, Российская Федерация*

**Елена Евгеньевна Петренко**

[petrenkoe@mail.ru](mailto:petrenkoe@mail.ru)

*К.ф.н., доцент,  
Омский автобронетанковый инженерный институт,  
Омск, Российская Федерация*

### АННОТАЦИЯ

Поднимается проблема интерферирующего влияния монгольского языка на результаты усвоения норм иноязычного произношения в процессе изучения русского языка как иностранного. Наиболее оптимальным видится коммуникативно-направленное обучение, позволяющее выработать правильное произношение русских звуков, в полной мере удовлетворяющее коммуникативным потребностям обучающихся.

**Ключевые слова:** фонетическая интерференция, русский язык как иностранный, РКИ, монгольский язык, русский язык.

### Введение

В научной литературе феномен межъязыковой интерференции описан достаточно подробно, но до настоящего времени не выработано единого представления о характере данного явления, его механизмах и путях преодоления [3, 5, 9, 11, 13, 15, 16].

Вопрос интерференции освещается на пяти уровнях: фонологическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом, а так же семантическом, но, в то же время, наблюдается разнообразие подходов к определению термина. В «Новом словаре методических терминов и понятий» мы находим следующее определение: «Интерференция – это взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонениях от нормы системы второго языка под влиянием родного» [1: 87]. При этом различают межъязыковую (возникает из-за различий в системах сопоставляемых языков) и внутриязыковую (ранее сформированные навыки интерферируются с новыми) интерференцию. В обоих случаях интерферирующее влияние родного (ранее изученного) языка приводит к ошибкам в иноязычной речи [11: 466]. Обычно в фокусе внимания лингвистов и преподавателей находится отрицательная сторона явления, исследуемая с целью прогнозирования и предупреждения возможных ошибок.

#### **Фонетическая интерференция как причина нарушения формирования слухо-произносительных навыков**

С проблемой интерферирующего влияния родного или другого, ранее изучаемого, языка, обучающиеся и преподаватели обычно сталкиваются на самых ранних этапах изучения русского языка, с момента знакомства с фонетикой. Фонетический уровень русского языка является одним из самых строго системных, жестко теоретически выстроенных, он редко допускает исключения, поэтому требует особых усилий при усвоении языка со стороны иностранца и особого внимания со стороны преподавателя. У. Вайнрайх, описавший явления интерферирующего влияния языков еще в 1979 году, говорил о следующих факторах, лежащих в основе проблем фонетической интерференции: собственно фонетических, внутриязыковых/внелингвистических, а также некоторых ошибочных случаях интерференции [4]. Описанное является причиной, определяющей возникновение явлений межъязыковой фонетической интерференции, в результате которой происходит искажение или нарушение произносительных норм языка, а в русской речи обучающихся возникает акцент, затрудняющий понимание речи на слух. Кроме того, фонетическая интерференция «имеет самые разнообразные проявления и является зоной риска при билингвальном образовании» [19: 346].

Задача преподавателя – спрогнозировать, вовремя предупредить и попытаться скорректировать ошибки, вызванные интерферирующим влиянием родного языка. Но преподаватель далеко не всегда может определить причину возникновения той или иной ошибки в русской речи обучающихся: кроется ли она в сложности изучаемого языка или же в системных особенностях их родного языка. Результат интерференции – ошибки (часто типичные), появляющиеся в русской речи иностранца. Подобные ошибки не только создают специфический иностранный акцент, но и могут служить препятствием для адекватной коммуникации на русском языке. Кроме того, «фонетическая интерференция тормозит формирование фонетической базы на данном языке. Её действие проявляется как при производстве, так и при восприятии речи. Результатом этого является нарушение взаимодействия слуховых и произносительных навыков на изучаемом языке» [8: 17].

#### **К вопросу о фонетических несоответствиях русского и монгольского языков**

Анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме показал, что вопросы сопоставительной фонетики русского и монгольского языков описаны достаточно подробно. Кроме того, имеются исследования, посвященные изучению фонологических нарушений, возникающих в речи монголов, говорящих на русском языке, изучающих русский язык [6, 7, 10, 12, 14, 17]. Данные научные источники, как нам кажется, могут быть полезны практикующему преподавателю РКИ, работающему в монголоязычной аудитории, заинтересованному в улучшении фонетической стороны русской речи своих учеников.

Наиболее подробно систематизация основных фонетических трудностей, возникающих у монголов, изучающих русский язык, на наш взгляд, описана в работе А.Ю. Саркисовой «Интерференционные трудности освоения русской фонетики носителями монгольского языка» [14]. В данном исследовании автор представляет системный анализ типичных произносительных ошибок в русской речи монголов, вызванных интерференционным влиянием генетически далеких языков. Разный тип фонетического строя сопоставляемых языков (русский – консонантный, а монгольский – вокалический) определяет их основные фонетические несоответствия. Системы вокализма в русском и

монгольском языках значительно отличаются. Если в русском языке 5 гласных фонем, то в монгольском их 21, из них 14 гласных и 6 дифтонгов не имеют прямой аналогии в русском языке, а остальные проявляют некоторое сходство.

Несоответствие артикуляционных баз, безусловно, оказывает влияние на качество произносимого звука. Так, «гласные звуки монгольского языка произносятся при меньшем растворе рта и меньшей напряженности органов речи, при определенной сдвинутой назад языка в момент артикуляции... Носитель языка при визуальном восприятии констатирует как бы скованность, сдержанность или вялость органов речи (главным образом губ) при артикуляции гласных» [7: 67]. Данную особенность монголы бессознательно переносят на русский язык, вследствие чего появляется акцент.

Отметим, что типичный монгольский акцент проявляется в неразличении звуков *и/ы*: во всех фонетических позициях *и* произносятся как *ы*: *ты* – [ти], *мы* – [ми], *был* – б[и]л, *быстро* – б[и]стро, *мышь* – м[и]шь. Преподавателю рекомендуется обращать внимание обучающихся на подобные ошибки и, демонстрируя эталонное произношение звуков, предлагая тренировочные упражнения, требовать от обучающихся чистоты произнесения русских звуков. В области консонантизма также наблюдаются значительные расхождения, связанные, в частности, с отсутствием некоторых звуков. Например, в монгольском языке отсутствует звук [з], заменяемый в речи монголов звуком [с] ([с]амок (замок), [с]има (зима) и др. Кроме того, в русской речи монголов также наблюдаются такие нарушения как : смягчение конечного [р], [л], неразличение русских звуков [ф/н], [н/м], смешение [б/в], [д/т], дифтонговое употребление [й] и др.

Кроме того, необходимо учитывать, что для произнесения русского звука или сочетания звуков монголам необходим иной объем воздуха, нежели для произнесения похожего звука на родном языке.

### **Пути преодоления, коррекции и предотвращения ошибок**

Корректировочная работа при работе с фонетическими навыками обычно требует максимальной отдачи как от преподавателя, так и от обучающегося, так как практика показывает, что акцент в русской речи обучающихся-монголов обычно очень стойкий. Необходим комплексный подход по преодо-

лению (недопущению) акцента сразу на нескольких уровнях (звукоупотребление, акцентирование и интонирование) и одновременно в двух направлениях: в системе вокализма и в системе консонантизма.

Отмечается, что обучение русскому произношению будет более эффективным при условии одновременной работы над звуками, ритмикой и интонацией, а также если фонетическая тренировка будет проводиться в связи с формированием и развитием навыков и умений в разных видах речевой деятельности (например: слушание – говорение, слушание – письмо – чтение вслух, слушание – письмо – говорение, слушание – чтение вслух и т.п.). Кроме того, необходимо совмещение в ходе занятия единиц разных уровней (фонемы /звука – слова – словосочетания – предложения – текста). Всё это, в свою очередь, интенсифицирует процесс овладения русским языком [18: 48].

При работе над фонетическим аспектом важным представляется устное опережение, так как «успешное овладение произношением звуков изучаемого языка в значительной мере зависит от опережающего развития фонематического слуха. Только при этом условии человек, обладающий нормальным слухом, способен контролировать артикуляцию и управлять ею» [9: 14]. Конечно, далеко не все обучающиеся способны имитировать русские звуки и ритмические модели, так как не обладают идеальным фонематическим слухом. В данном случае наиболее эффективным является, по нашему мнению, коммуникативно-направленное обучение с опорой на родной язык.

По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, при работе над формированием слухо-произносительных навыков, в целях предотвращения (коррекции) устойчивых ошибок необходимо придерживаться имитативного и сознательного методов обучения, а также учитывать особенности родного языка, что позволит работать в направлении преодоления отрицательной фонетической интерференции и появления типичных устойчивых ошибок в русской речи обучающихся. Методисты предлагают отрабатывать необходимые элементы артикуляции системно, регулярно занимаясь постановкой проблемного звука как изолированно, так и в составе слова (до получения стойкого положительного результата) [1: 19].

При произнесении того или иного звука или сочетания, отсутствующего в родном языке, обучающийся ощущает сильное мышечное напряжение

органов речевого аппарата, а также мышц лица и шеи. Один из способов компенсации подобного напряжения является регулярная тренировка – фонетическая разминка перед каждым уроком, артикуляционный тренинг и др., которыми не стоит пренебрегать. Так, Т.Е. Токарева предлагает такую методику работы над слухо-произносительными навыками, показавшую свою эффективность, в частности, при работе в монголоязычной аудитории [18]. Исследователь считает, что нарушение произносительных норм русского языка затрудняет понимание речи на слух, мешает усвоению языка, снижает мотивацию его изучения, поэтому обучающийся должен уметь оформлять свою речь по законам русского языка, в том числе и фонетическим (акцентологическим, орфоэпическим, интонационным). Каждое занятие по РКИ методически целесообразно начинать с фонетико-речевой/фонетико-риторической разминки (в зависимости от этапа обучения). В качестве материала рекомендуется (для коррекции и автоматизации артикуляционных навыков русской речи, работы над ритмикой и интонацией, слитным произношением и т.д.) использовать скороговорки, пословицы, небольшие стихотворения, загадки, высказывания знаменитых людей, афоризмы, тексты/фрагменты текстов разных функциональных стилей и функционально-семантических типов, разных жанров. Подобный материал выступает, с одной стороны, в качестве развлекательного, для активного отдыха, психологических разрядок, с другой, – как культурологический компонент, знакомящий с русским фольклором, русской литературой, общемировой культурой и общечеловеческими ценностями. Также данный материал, имеющий интеллектуальный и эмоциональный характер, даёт возможность для коррекции и совершенствования не только навыков произношения, но и общения, речевой коммуникации: выражения своих чувств, оценки, согласия/несогласия, сравнения, одобрения, порицания и т.д., то есть способствует формированию навыков и умений в разных видах речевой деятельности, воспитанию культурно-языковой личности, диалогу культур, толерантности в межкультурной коммуникации. Работа по фонетике проводится с учётом явлений интерференции (межъязыковой и/или внутриязыковой, то есть имеющих фонетических трудностей) и предполагает: а) одновременное развитие (коррекцию и совершенствование) артикуляционной базы, слухо-произносительных навыков, речевого слуха в пределах изучаемого лексико-

грамматического и текстового материала/учебной темы; б) связь фонетической тренировки с формированием и развитием навыков и умений в разных видах речевой деятельности; в) совмещение в ходе занятий единиц разных уровней фонемы/звука – слова – словосочетания – предложения – текста.

Приемы обучения русскому произношению достаточно подробно описаны Т.М. Балыхиной и могут быть использованы преподавателем (с учетом особенностей монгольского языка) на практическом занятии [2].

Итоговая корректировочная работа по преодолению акцента в русской речи учащихся-монголов должна проводиться систематично, комплексно, затрагивая такие уровни как: звукоупотребление, акцентирование, а так же интонирование. Обучение звукоупотреблению проводится в двух направлениях: в системе вокализма и в системе консонантизма. В системе консонантизма определяются следующие направления для отработки материала: фонематическая категория мягкости-твердости и звонкости-глухости в русском языке в отличие от монгольского; артикуляционные различия родственных звуков; различия на уровне групп согласных в слове [7: 67–68]. Для отработки произношения в системе вокализма выделяются: гласные [*a, o, y, e, ы*] под ударением и безударные [*a, o, e*].

### **Выводы**

Современная методика преподавания РКИ оперирует сопоставительно-лингвистическими знаниями и стремится к систематизации всего набора нарушений с точки зрения национально-ориентированного подхода. Практикующему преподавателю важно знать характерные языковые особенности изучаемого и родного языка обучающихся при постановке или корректировке произношения, в том числе и на начальном этапе обучения. Исследователи, говоря о том, что интерференционный перенос может быть как положительным, так и отрицательным, заостряют внимание на том, что положительный перенос – явление довольно редкое, особенно если речь идет о генетически неродственных языках, как например, русском и монгольском.

Основные интерференционные трудности, возникающие у монголов при овладении фонетикой русского языка, появляются по причине типологических несоответствий контактирующих языков. Важную роль в данном вопро-

се играет сингармонизм, имеющий первостепенное значение в монгольской фонологии.

Представляется недопустимым как игнорирование ошибок, так и форсирование хода занятия.

Наиболее оптимальным при обучении фонетическому аспекту видится коммуникативно-направленное обучение с опорой на родной язык, основанное на принципах сопоставительной методики и языковой системности, позволяющее выработать правильное произношение русских звуков монголоязычными обучающимися на уровне, в полной мере удовлетворяющем их коммуникативным потребностям. Важной представляется работа по созданию национально-ориентированного учебника (~ корректировочного курса, включающего материал на звуки речи, ритмику и интонацию), где будут представлены те области языковых явлений, где чаще всего проявляются типичные ошибки, а проблемные участки проиллюстрированы конкретными примерами из родного языка. Наличие таких дидактических материалов облегчит процесс изучения русского языка монголами, а также позволит более эффективно работать над предупреждением и устранением ошибок, вызванных интерференцией.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.
3. *Бесценная В.В., Федяева Е.В.* Категория склонения имен существительных: сознательно-сопоставительный метод в помощь курсантам-франкофонам // Наука и военная безопасность, 2018. – № 2 (13). – СС. 121–125.
4. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. – Киев: Вища школа. КГУ, 1979. – 263 с.
5. *Вахромеева Г.Э.* Эволюция взглядов на проблему языковой интерференции // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества, 2014. – № 5. – СС. 17–22.

6. *Галсан С.* Сопоставительная грамматика русского и монгольского языков. – Улан-Батор: Госиздат, 1975. – Ч. 1. – 23 с.
7. *Лебедева Ю.Г.* Особенности обучения монголов русскому произношению на продвинутом этапе // *Русский язык за рубежом*, 1980. – № 6. – СС. 66–71.
8. *Любимова Н.А.* Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. – М., 2011. – 240 с.
9. *Матюшина Н.В.* Лингвистическая интерференция на различных языковых уровнях // *Научный вестник Воронежского гос. архитектурно-строительного ун-та*, 2015. – № 2 (26). – СС. 159–168.
10. *Мельник Ю.А., Биякаева А.В.* Типичные фонетические ошибки в русской речи монголов // *Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы V Международной научно-методической конференции.* – Военная академия материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулева, Омский автобронетанковый инженерный институт, 2019. – М.: ООО «Изд-во Ипполитова», 2019. – СС. 235–239.
11. *Рогожникова Т.П., Усатюк Н.Б.* Явления фонетической интерференции в речи лаосских студентов // *Язык. Текст. Дискурс.* – Выпуск 9. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – СС. 465–470.
12. *Рогозная Н.Н., Ербаева Л.Л.* Сопоставительная инновационная модель анализа фонофрентов в области консонантизма (на материале русской речи монголов) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – Тамбов, 2019. – № 9-1 (87) – СС. 153–158.
13. *Рогозная Н.Н., Зиманстанчук Д.Э.* Интонация как объект лингвистической интерференции // *Вестник Бурятского государственного университета.* – Улан-Удэ, 2005. – № 10-4 – СС. 49–56.
14. *Саркисова А.Ю.* Интерференционные трудности освоения русской фонетики носителями монгольского языка // *Вестник ТГПУ*, 2016. – № 7 (172). – СС. 39–44.
15. *Саркисян И.Р.* О межъязыковой интерференции в билингвальной среде // *Вестник университета Месроп Маштоц (Степанакерт)* // *Сборник научных трудов.* – № 1 (12). – Ереван: Лимуш, 2012. – СС. 233–238.
16. *Саркисян И.Р.* Проблемы двуязычия в аспекте фонетической интерференции // *Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных*

- языков. Материалы III Международной заочной научно-практической конференции. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2015. – СС. 26–30.
17. *Соболева Р.И.* Отбор и организация учебного материала в начально-коррективном курсе фонетики для монголов-нефилологов // Проблемы повышения эффективности обучения монгольских студентов: сб. науч. тр. / Отв. ред. Т.Я. Кулакова. – Иркутск, 1985. – СС. 3–9.
18. *Токарева Т.Е.* Русский язык. Основы речевой коммуникации: технология обучения: учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 2012. – 236 с.
19. *Хачикан А.Я., Саркисян И.Р.* Фонетическая интерференция как один из рисков билингвального образования // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы VI Международной научно-методической конференции. – Военная академия материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулева, Омский автобронетанковый инженерный институт, 2019. – М.: ООО «Изд-во Ипполитова», 2019. – СС. 342–346.

**ՄՈՆԻՏՈՐԻՆԳ ԱՆ ԼԵԶՎԻ ԲԱՑԱՍՍԱԿԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ  
ՌՕԼ-Ի ՌԻՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ՝  
ՀԱՉՅՈՒՆԱԲԱՆԱԿԱՆ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆ**

**Յու.Ա. Մելնիկ**

[uliy0783@mail.ru](mailto:uliy0783@mail.ru)

*Բ.գ.թ., ավագ դասախոս,  
ՌԴ պաշտպանության նախարարության ռազմական համալսարան,  
Մոսկվա, Ռուսաստանի Դաշնություն*

**Ե.Ե. Պետրենկո**

[petrenkoe@mail.ru](mailto:petrenkoe@mail.ru)

*Բ. Գ. թ., դոցենտ,  
Օմսկի ավտոգրահատանկային ինժեներական ինստիտուտ,  
Օմսկ, Ռուսաստանի Դաշնություն*

## **ԱՍՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածում բարձրացվում է ՌՕԼ-ի ուսուցման գործընթացում մոնղոլական լեզվի բացասական ազդեցության խնդիրը օտարալեզու արտասանության նորմերի յուրացման արդյունքների վրա: Առավել օպտիմալ է հաղորդակցային-ուղղորդված ուսուցումը, որը թույլ է տալիս մշակել ռուսաց լեզվի հնչյունների ճիշտ արտասանությունը, ընչը լիովին բավարարում է սովորողների հաղորդակցման կարիքները:

**Բանալի բառեր՝** հնչյունական միջամտություն, ռուսերենը որպես օտար լեզու, ՌՕԼ, մոնղոլերեն, ռուսերեն:

## **THE INTERFERING INFLUENCE OF THE MONGOLIAN LANGUAGE IN THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: PHONETIC ASPECT**

**Yu. Melnik**

[uliya0783@mail.ru](mailto:uliya0783@mail.ru)

*Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer,  
Military University of the Ministry of Defense of Russia,  
Moscow, Russian Federation*

**E. Petrenko**

[petrenkoe@mail.ru](mailto:petrenkoe@mail.ru)

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Omsk Tank-Automotive Engineering Institute,  
Omsk, Russian Federation*

**ABSTRACT**

The issue of interferential influence of a students' mother tongue on learning foreign pronunciation standards results is studied. The best possible teaching to phonetic aspect is seemed to be communicative one that allows working out the correct pronunciation of Russian sounds by Mongolian-speaking students enough for maintaining communication at high level satisfying their communication needs.

**Keywords:** phonetic interference, Russian as a foreign language, Russian language, Mongolian language.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 03 ноября 2020 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 21.03.2021 г.*

---

## ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО УСВОЕНИЮ СТУДЕНТАМИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА ЭКОНОМИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ЕГУ

**Асмик Микаеловна Шатирян**  
[rusphil@ysu.am](mailto:rusphil@ysu.am)

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

### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена особенностям обогащения словарного запаса специальной лексики в условиях развития рыночной экономики. Излагаются основные принципы отбора учебного терминологического минимума, а также конкретные способы и приемы, которые используются в процессе обучения студентов – экономистов языку специальности.

**Ключевые слова:** специальная терминология, отбор лексического минимума, устойчивые терминологические словосочетания, способы и приемы обучения.

Любое новое научное направление сравнительно быстро обогащается специальной терминологией, а экономика как наука в наше время переживает расцвет. Социально-политические события в СССР, приведшие к его распаду, отказ от прежней системы хозяйствования и переход к рыночной экономике, наряду с прочими изменениями, значительно расширили наш словарный запас. В языке появилось большое количество слов, обозначающих реалии новой жизни. Такие слова, как маклер, спонсор, менеджер, бартер, биржа, акция и др., прочно вошли в наш речевой обиход, а что касается экономических дисциплин, то их язык постоянно пополняется новыми термина-

ми, знание которых необходимо для будущих специалистов. Поэтому проблема отбора лексического минимума терминов для процесса обучения языку специальности чрезвычайно злободневна. Отбор терминологического минимума производится по следующим критериям:

Выбор и ограничение языкового материала, вводимого в обучение, причем эта работа должна быть проведена с учетом качественных параметров языковых единиц: сочетаемости, частотности отобранных лексических единиц, методической целесообразности, методической продуктивности, коммуникативной ценности.

Выявление методически значимых системных отношений внутри научной лексики связано с выделением разных ее пластов, имеющих определенную лингвистическую специфику и требующих различной методической интерпретации.

Опыт преподавания русского языка на экономическом факультете ЕГУ позволил нам выделить в данной терминосистеме следующие пласты:

1. Термины интернациональной лексики, совпадающие в русском и армянском языках по значению и звучанию: холдинг, концерн, олигополия и др.

2. Слова интернациональной лексики, вошедшие в русский и армянский языки либо в виде перевода, либо в виде калек:

а) в переводе: competition – конкуренция – Վրցալցութիւն, depreciation – обесценивание – արժեզրկում и др.;

б) в виде калек: inelasticity – неэластичность – ոչ անաձգալիսնութիւն, subtask – подзадача – ենթախնդիր и др.

3. Слова, употребляющиеся в нейтральном стиле, но получившие узкоспециальное значение термина: ниша – сегмент рынка товаров и услуг, который свободен от конкуренции и гарантирует компании финансовый успех; воздушная яма – резкое падение курсов ценных бумаг после информационного сообщения негативного характера и др.

4. Устойчивые терминологические сочетания: ликвидные средства, подушный налог, плавающий валютный курс, капитальные вложения, узкие места и др.

«Принципы отбора лексики, необходимые для речевой практики учащихся, также определяются общими принципами методики, но на первый

план в работе по лексике выдвигается принцип методической целесообразности, так как в отборе материала в первую очередь должна быть учтена категория учащихся и целевые установки обучения, – пишет Г.И. Рожкова. – Именно поэтому для разных категорий учащихся составляются тематические словники, то есть списки слов, нужных учащимся для работы по языку в определенной области» [6: 78].

Установлено, что количество лексических единиц в узкоспециальных словниках не превышает 220–250 по каждой специальности [1: 34]. Нами составлен рабочий словник (240 слов) по экономике на основе сплошной выборки из текстов «Учебное пособие по русскому языку для студентов экономических факультетов», созданного на кафедре русского языка для естественных факультетов ЕГУ, а также выборки наиболее употребительных терминов из словаря «Практическая рыночная экономика» В.А. Новикова и трехязычного словаря С.А. Симоняна «Армяно-русско-английский экономический толковый словарь» (на армянском языке).

Заглавные лексемы мы распределили по вышеуказанным пластам терминологической лексики и вычислили приблизительное количество слов по группам в процентах:

I группа – 11%    III группа – 30%

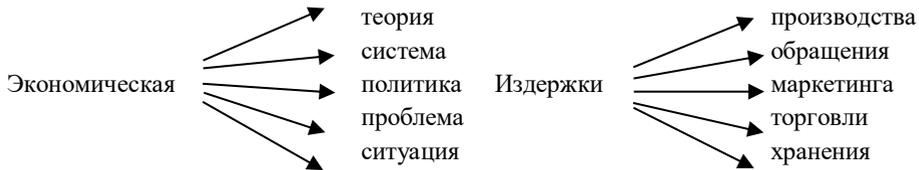
II группа – 9%    IV группа – 50%.

Конечно, основным способом представления слов-терминов является их семантизация типа: debit – дебет – դեբետ (запись в бухгалтерском счете, которая свидетельствует о том, что стоимость актива сократилась) или армянский эквивалент, например: учетная ставка – գեղշադրույթ, платежный баланс – հաշվեկշիռ:

Причем, в русском языке прослеживается тенденция заимствования иноязычных слов, а в армянском – их перевода. Отсюда в армянском языке и большее количество терминов – дуплетов типа: фрикционный – հաշվեկշիռ, ֆրիկցիոն; акция – բաժնետոմս, ակցիա; экспорт – արտահանում, էկսպորտ: Время покажет, которые из них останутся в языке специальности. Ведь, к примеру, перевод слова матрица – ձևախմբը в армянском языке не прижился.

Как видим, на долю четвертой группы пришлось половина лексического материала. И это понятно, так как термины этой группы, образованные в основном из различных единиц общелитературной лексики, вступая друг с другом во всевозможные сочетания, в рамках данной терминосистемы приобретают устойчивую языковую форму и специализированное содержание. Например: первичный рынок, первичный капитал, первичные ресурсы, или: рынок труда, рынок услуг, рынок ценных бумаг, рынок «быков», рынок «медведей», рынок золота и др.

В целях обучения студентов устойчивым терминологическим словосочетаниям нами практикуются устные упражнения на развитие языковой «фотопамяти» и автоматического заполнения языковых терминологических структур. К примеру, студентам предлагается восстановить по опорным словам словосочетания:



Эти упражнения лучше проводить посредством записи на доске, что обеспечивает наглядность и участие в работе всей группы.

Однако наиболее разнообразных форм и методов работы требуют слова третьей группы в силу их многозначности: ведь общелитературные слова, попадая в научные тексты и приобретая значения узкоспециального термина, теряют прежнее значение и обретают новое содержание.

Анализ допускаемых студентами ошибок, выражающихся в использовании многозначных общелитературных слов, выявил необходимость разграничения и выяснения условий их употребления в узкоспециальном значении. При отборе значений многозначных слов регулирующим также является принцип учебно-методической целесообразности.

Устойчивой тенденцией в языке науки, как известно, является стремление к однозначности. Так, к примеру, слово окно имеет следующие значения (по «Толковому словарю русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова).

1. Отверстие в стене здания для света и воздуха; 2. перен. просвет, отверстие в чем-либо; 3. перен. ничем не занятое время, промежуток в расписании. Значение термина окно в экономике: кратковременное улучшение рыночной конъюнктуры.

Или многозначные слова, в которых лексическое значение настолько расходится, что, в ряде случаев приводит к омонимии. Сильно, например, расходятся в значении словосочетания со словом *партия*. Сравним: партия лейбористов, партия геологов, партия в шахматы и партия сольная, партия скрипки. В экономике это слово употребляется только в значении *партия продукции* (термин должен быть однозначным и не допускать вариативности).

Общепотребительные слова, выступающие в качестве терминов, приобретают иные значения, иной семантический объем, иные сочетательные возможности, синонимические и антонимические связи, а порой и грамматические формы, что порождает немалые трудности в процессе преподавания. Преподавателю следует вырабатывать у студентов умение различать сдвиги, смещения в значениях, ориентироваться в суммарном объеме их функционирования.

Именно в силу вышеизложенных соображений, на наш взгляд, слова третьей группы должны быть в поле зрения преподавателя-русиста. Для пояснения содержания терминов третьей группы нами чаще всего на занятиях используется прием сопоставления общепотребительного и терминологического значений с целью выбора сферы их функционирования в разных речевых ситуациях. Например: окно в экономике имеет сходство с оконным проемом в стене в том смысле, что является просветом в рыночной конъюнктуре. Практикуются также упражнения игрового характера. К примеру, задается вопрос: *Что общего испытывают пассажиры самолета и бизнесмены, когда оказываются в воздушной яме?* Итак, мы показали некоторые способы, приемы, а также упражнения устного характера, которыми мы пользуемся в аудитории при обучении учащихся профессиональной лексике.

Сейчас мы хотим остановиться на основных типах лексических упражнений, которыми пользуются на экономическом факультете ЕГУ.

Первая задача – это ознакомление студентов со словарем, дающим перевод выбранных из текста терминов, терминологических словосочетаний, а

также трудных единиц общелитературной лексики. Данные термины относятся, в основном, ко второй и четвертой группам классификации и нуждаются, в первую очередь, в переводе, а не в толковании. Например, толкование словосочетания *издержки производства – денежные доходы, которыми жертвует фирма, используя их для собственного производства товаров, а не продавая их на рынке другим потребителям*. Понятно, что подобное странное толкование понимается студентами намного хуже, чем перевод.

Но принцип толкования понятий нашел применение в следующем задании: *к данным дефинициям подберите соответствующие термины и терминологические словосочетания, пользуясь данными ниже словами для справок*. Следует отметить, что данные упражнения очень результативны, так как заставляют студентов вчитываться в дефиниции, осмысливать их, а затем идентифицировать с самими терминами.

Все 22 урока пособия содержат упражнения на нахождение антонимичных и синонимичных пар слов спецтекста с использованием слов для справок. Подбор и составление подобных пар из данных в разброс цепочек слов не только облегчает понимание смысла новых, порой довольно трудных слов, но и закрепляет их в памяти учащихся.

Задания на отработку многозначных слов с нахождением прямых и косвенных значений опорных слов: *черный хлеб, черная измена, черный рынок, черные списки, черная биржа* и т.д.

Упражнения с использованием паронимов, где к каждому из помещенных в скобки слов подбирается соответствующее определение. Например: *экономический, экономичный, экономный* (реформа, способ изготовления чего-либо, процесс, санкции, ведение хозяйства).

Предлагаются также упражнения:

на замену несогласованных определений согласованными: *политика цен, активность в делах, регулирование государства, спад в экономике, ресурсы денег*;

на словообразование: *возобновлять – возобновление, поощрять – поощрение, интегрировать – интеграция, формулировать – формулировка, растратить – растрата* и др.;

на составление словосочетаний по принципу управления: *лишиться ресурсов, заработной платы...; стимулировать потребление товаров, НТП...; способствовать развитию экономики, прогрессу* и др.

Вышеописанные упражнения имеют целью активизировать лексику спецтекста, подготовить к его полноценному восприятию, а также к выполнению притекстовых и послетекстовых заданий.

*Итак, подведем итог всему сказанному:* словарная работа как один из этапов изучения спецтекстов имеет особо важную значимость в процессе усвоения языка специальности, способствуя формированию научного мышления студентов, столь необходимого в их будущей профессии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бакая Р.М.* Опыт составления словаря-минимума // Русский язык за рубежом, 1979. – № 1. – СС. 96–100.
2. *Виноградов В.В.* Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания, 1953. – № 5. – СС. 3–29.
3. *Ерицян Ф.П., Шатирян А.М.* и др. Учебное пособие по русскому языку для студентов экономических факультетов. – Ереван, 1997.
4. *Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи; проблемы обучения. – М., 1976. – 199 с.
5. *Новиков В.А.* Словарь. Практическая рыночная экономика. – М., 1999. – 369, [2] с.
6. *Рожкова Г.И.* К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам: Спецкурс для иностранных студентов-филологов / Г.И. Рожкова. – 2-е изд-е, доп. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 128 с.
7. *Միմոնյան Ս.Հ.* Հայերեն-ռուսերեն-անգլերեն տնտեսագիտական բացատրական բառարան: – Ե., 1999.

**ԵՊՀ ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ  
ԿՈՂՄԻՑ ՏԵՐՄԻՆԱԲԱՆԱԿԱՆ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ  
ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՄԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ**

**Հ.Մ. Շատիրյան**

[rusphil@ysu.am](mailto:rusphil@ysu.am)

*Բ.գ.թ., դոցենտ,*

*Երևանի պետական համալսարանի ռուս բանասիրության ֆակուլտետի  
ռուսաց լեզվի ամբիոնի (բնագիտական ֆակուլտետների համար) դոցենտ,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է շուկայական տնտեսության պայմաններում մասնագիտական բառապաշարի հարստացման յուրահատկություններին: Շարադրվում են ուսումնական տերմինաբանական նվազագույն բառապաշարի ընտրության հիմնական սկզբունքները, ինչպես նաև ուսանող տնտեսագետներին՝ մասնագիտական լեզվի ուսուցման ընթացքում օգտագործվող կոնկրետ ձևերն ու հնարքները:

**Բանալի բառեր**՝ մասնագիտական տերմինաբանություն, նվազագույն բառապաշարի ընտրություն, կայուն տերմինաբանական բառակապակցություններ, ուսուցման ձևեր և հնարքներ:

## PRINCIPLES OF TEACHING THE TERMINOLOGICAL VOCABULARY AT THE YSU DEPARTMENT OF ECONOMICS

**H. Shatiryan**

[rusphil@ysu.am](mailto:rusphil@ysu.am)

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Russian Language  
(Faculties of Natural Sciences), Yerevan State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

## ABSTRACT

The present article is devoted to the methods of enriching the students' special vocabulary on market economy development. The main principles of choosing the basic terminological word stock, as well as specific methods and techniques used while teaching the special vocabulary to the economics students, are presented.

**Keywords:** special terminology (vocabulary), choosing the basic word stock, terminological set expressions, teaching methods and techniques.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 16 декабря 2020 г.,*

*подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 02.03.2021 г.*

## ПСИХОЛИНГВИСТИКА

### СУБЪЕКТИВНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ЭМОЦИОГЕННОГО ВЕРБАЛЬНОГО СТИМУЛА ОТ ЯЗЫКА ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ

**Гаяне Акоповна Казарян**

[ghazaryan.psy@gmail.com](mailto:ghazaryan.psy@gmail.com)

*К.пс.н., доцент,*

*доцент кафедры медицинской психологии*

*Ереванский государственный медицинский университет им. М. Гераци,*

*Ереван, Республика Армения*

**Вали Фатехович Енгальчев**

[valiyen@gmail.com](mailto:valiyen@gmail.com)

*Д.пс.н., профессор,*

*профессор кафедры общей и юридической психологии,*

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Калуга, Российская Федерация*

**Наира Аветисовна Дашян**

[naira.dashyan@rau.am](mailto:naira.dashyan@rau.am)

*К.ф.н., ст. преподаватель кафедры русского языка*

*и профессиональной коммуникации,*

*Российско-Армянский университет;*

*Ереван, Республика Армения*

## АННОТАЦИЯ

В статье представлена проблема определения внешне регистрируемой субъективной значимости эмоциогенного вербального стимула в ситуациях его предъявления на родном

и иностранном языках. Рассматривается понятие значимости стимула. Анализируется понятие «билингвизм», рассматриваются ведущие аспекты билингвизма. Проводится связь влияния языка предъявления стимула на силу эмоционального отклика. Концептуальная разработка понятия субъективной значимости с позиций лингвистической специфики предъявления стимула предполагает расширить теоретические рамки изучения эмоциональной сферы человека.

**Ключевые слова:** язык, речь, значимость стимула, эмоциональная реакция, двигательные единицы, детекция эмоциональных состояний, билингвизм, двуязычие.

Решение фундаментальной научной задачи определения внешне регистрируемой субъективной значимости эмоциогенного вербального стимула в ситуациях его предъявления на родном и иностранном языках является новым шагом в решении психофизиологической проблемы. Влияние языка предъявления стимула на силу эмоционального отклика является весьма существенным, о чем свидетельствует, например, опыт производства экспертиз в юридической практике в ситуациях, когда подэкспертный владеет двумя и более языками. Концептуальная разработка понятия субъективной значимости с позиций лингвистической специфики предъявления стимула предполагает расширить теоретические рамки изучения эмоциональной сферы человека.

Понятие «значимость стимула» широко используется в психологии и психофизиологии и определяется, как заметный в многоэлементном массиве, который легко обнаруживается и идентифицируется. Значимость, обозначает параметр стимула, который определяет эффективность его обнаружения и идентификации [30]. Есть и другое определение значимости стимула: качество стимула, выделяющее его из окружающей его структуры, определяющее его известность, заметность, отличительную особенность [29]. Значимость – ситуационное и контекстно-зависимое свойство (характеристика) стимула определяющая его способность привлекать и удерживать внимание человека, вызывая при этом комплекс физиологических реакций. При этом можно говорить о том, что человек в определенной ситуации и контексте обладает чувствительностью к определенным стимулам. Дифференциальная значимость стимулов рассматривается в качестве ключевого механизма внимания, ко-

торый облегчает обучение и выживание, позволяя организмам сосредоточить свои ограниченные перцептивные и когнитивные ресурсы на наиболее актуальных (релевантных) стимулах.

Одной из категорий возможных стимулов являются вербальные, или языковые, словесные, речевые стимулы – это отдельные слова, фразы, вопросы, утверждения или задания, выраженные в словесной форме [13]. Язык – устойчивая система знаков, являющаяся средством сообщения знаний, мнений, выражения переживаемых состояний не только между теми, кто находится в непосредственном общении, но и между теми, кто разделен во времени. Основоположник современной концепции об экспрессивности языка Ш. Балли говорил о том, что синтаксические средства способны придавать речи аффективный заряд [2]. Согласно исследованиям М.Б. Бергельсона, язык выполняет не только функции взаимодействия и воздействия на адресата, информирующую, изобразительную, но и аффективную функцию (выражение эмоций) [3].

Одним из немаловажных факторов значимости стимула (в нашем случае – вербального) является язык предъявления этого стимула. К настоящему времени выполнены исследования, результаты которых свидетельствуют, что в зависимости от языка, на котором предъявляется тот или иной вербальный стимул, человек будет испытывать различный эмоциональный отклик [15, 25]. Так, например, А. Павленко и М. Pavlenko и J.M. Dewaele в своих исследованиях пришли к выводу, что общение на первом языке лучше позволяет выражать и воспринимать эмоциональную информацию, чем на втором языке [17, 25]. Некоторые клинические исследования показали, что пациенты, обсуждающие травматические или эмоциональные события в основном на втором языке, используют второй язык как защиту, снижая тем самым эмоциональное влияние информации [17, 26]. Согласно исследованиям Боаз Кизар из Бостонского университета (так называемая «проблема вагонетки»), даже при отличном владении вторым языком он вызывает гораздо меньший эмоциональный отклик, чем родной [11]. Анета Павленков своих исследованиях пришла к выводу, что выбор эмоционального языка определяется множеством различных факторов, в том числе такими, как отношения с родителями и детский опыт в целом [25].

Согласно А.Е. Кибрик, передаваемая вербальная информация сопоставляется с текущей коммуникативной ситуацией и прошлым опытом, хранящимся в памяти коммуникантов, в результате чего полученная информация актуализируется и преобразуется из абстрактного языкового значения в конкретный смысл [9]. Таким образом, значимая информация (значимый стимул) в многообразии получаемой информации быстрее обнаруживается и идентифицируется. С точки зрения взаимоотношения языка и мышления Л.В. Щерба выделял два вида сосуществования языковых систем в сознании человека в ситуации двуязычия – независимую связь при чистом билингвизме, когда контактирующие языки образуют две отдельные системы ассоциаций в сознании индивида и зависимую связь при смешанном типе билингвизма, когда контактирующие языки образуют лишь одну систему ассоциаций [14].

Одним из популярных программных средств детекции эмоциональных реакций по мимике является сервис FaceReader [16, 23] нидерландской компании Noldus Information Technology. Программа способна интерпретировать экспрессивные микродвижения лица, выделяя основные эмоции: радость, грусть, гнев, удивление, страх, отвращение и нейтральная (neutral), а также с достаточно высокой точностью определять по лицу человека его возраст и пол. Принципы работы программы базируются на трехмерном моделировании лица с использованием ААМ (Active Appearance Models) – статистических моделей изображений, которые путем разного рода деформаций могут быть подогнаны под реальное изображение. При этом используется дополненная классификация эмоций по Полу Экману, включающая 8 базовых выражений лица: счастье, грусть, страх, отвращение, удивление, гнев, нейтральное выражение, презрение [20].

Эмоции – это дискретные автоматические реакции на универсально общие, культурные и индивидуальные события. Термины эмоций, такие как гнев, страх и т.д., обозначают семейство связанных состояний, обладающих как минимум 12 характеристиками, которые отличают одно семейство эмоций от другого, а также от других аффективных состояний. Эти аффективные реакции заранее запрограммированы и произвольны, но также формируются жизненным опытом.

Система кодирования лицевых движений (СКЛиД) (англ. Facial Action Coding System FACS)) представляет собой систему для классификации выражений лица человека, изначально разработанную Полом Экманом и Уоллесом Фризеном в 1978 году [18].

П Экман и У. Фризен так же разработали ЭмСКЛиД – Эмоциональную систему кодирования лицевых движений (англ. Emotion Facial Action Coding System (EmFACS)) и FACSАID (Facial Action Coding System Affect Interpretation Dictionary) которые рассматривает только лицевые движения, связанные с эмоциями [19].

FACS способна кодировать все возможные анатомически мимические выражения лица. Анализ движения – это основа системы кодирования выражений лиц, поэтому динамика мимических актов исследуется прежде всего. FACS оперирует так называемыми единицами действия (ЕД), имеющими свои коды. Уоллес и Экман создали систему кодирования выражения лиц путем сведения воедино всех возможных сочетаний ЕД, а также исчерпывающих правил их считывания и толкования. Единицы действия, сокращаемые как «ЕД», в оригинале звучат как ActionUnits (AUs).

Так, двигательные единицы (ДЕ) представляют собой основные движения, совершаемые отдельными мышцами или группой мышц. Двигательные (ДД) представляют собой движения, совершаемые группами мышц (например, выдвигание нижней челюсти вперед). Для обозначения интенсивности задействования ДЕ, в СКЛиД к номеру ДЕ добавляют латинские буквы с А по Е, в зависимости от минимальной-максимальной интенсивности движения: А. Слабо различимое, В. Незначительное, С. Заметное или ярко выраженное. Двигательные единицы относительно воображаемой вертикальной оси лица могут быть: двусторонние, симметричные (В – bilateral), односторонние (U – unilateral), левая (L – left), правая (R – right). ААМ используется для вычисления правдоподобия и интенсивности выражения эмоций по шкале от 0 до 1.

Кроме того, FaceReader содержит 4 модели лиц: общая (европейская), детская (3–10 лет), восточноазиатская, а также модель пожилого возраста (60 лет и старше) [23]. По утверждениям разработчиков программного комплекса, классификация происходит посредством нейронных сетей с тренировочным корпусом в 10 тыс. фотографий. Результаты исследования Skiendziel T,

Rösch AG, Schultheiss OC свидетельствуют о конвергентной валидности автоматизированной классификации эмоций с помощью программы FaceReader. Выражения эмоций FR были правильно классифицированы в 80% случаев [27].

К настоящему времени проведены различные исследования, целью которых является детекция с помощью программы FaceReader эмоциональных состояний по выражениям лица в различных задаваемых ситуациях. Так, в исследовании M.C. Gandolphe, J.L. Nandrino, G. Delelis, et al впервые были изучены выражения лица во время самоопределяющихся воспоминаний – ярких и эмоционально насыщенных воспоминаний о непрекращающихся проблемах или неразрешенных конфликтах [22]. FaceReader также широко применяется для маркетинговых исследований эмоций потребителей [23]. Одной из тенденций развития метода является соединение видео- и аудиоряда, что позволяет классифицировать эмоции более точно [24].

Идея того, что нервная система определённым образом фильтрует поток поступающих из внешнего мира сигналов и выделяет наиболее значимые для организма была высказана еще Ф. Фрименом и Ч. Шеррингтоном в 1907 году, где они изложили принцип организации эффекторной реакции, который назвали «принципом общего конечного пути» (final common path). Ч. Шеррингтон обнаружил схождение к одним и тем же промежуточным или эффекторным нейронам различных афферентов от разных участков общего рецептивного поля (в спинном и продолговатом мозге) или даже от разных рецептивных полей (в высших отделах головного мозга) [21].

Было также проведено много поведенческих и психофизиологических исследований различий эмоционального проявления на первом и втором языках [15]. Так, например, в своем исследовании В. Opitz и J. Degner пришли к выводу, что эмоциональная насыщенность на втором языке ниже, так как слова обрабатываются на нем не автоматически, как это происходит на первом языке (Opitz, Degner, 2012). Y.J. Wu и G. Thierry показали, что различие в эмоциональной значимости вербального стимула на первом и втором языках связано с защитой, блокировкой мозгом доступа к потенциально вредной информации [28].

Определение внешне регистрируемой субъективной значимости эмоциогенного вербального стимула в ситуациях его предъявления на родном,

втором, иностранном языках является новым шагом в решении психофизиологической проблемы. Уникальной выборкой для такого рода исследования могут быть билингвы. В настоящее время не существует единого мнения о том, что такое билингвизм и кого считать билингвами, нет установленных уровней владения языком, позволяющих определить, является ли человек двуязычным или просто выучил неродной язык [4, 7, 8, 10].

В современной науке можно встретить большое количество определенных термина «билингвизм». Классической трактовкой билингвизма, в широком понимании, можно считать определение У. Вайнрайха. Крупнейший теоретик языковых контактов утверждает, что билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения: «Практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, ее осуществляющих, двуязычными» [4]. Сходное определение дает В.Ю. Розенцвейг: «Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [10]. С позиций психолингвистики, билингвизм – это способность употреблять для общения две языковые системы [7].

Билингвов можно классифицировать по синхронности освоения языков, по степени владения ими и по времени нахождения в среде того или иного языка. В случае синхронного овладения двумя языками с рождения говорят о синхронном билингвизме или о последовательном билингвизме. Последовательных билингвов, в свою очередь, разделяют на ранних и поздних в зависимости от возраста начала обучения второму языку. При одинаковом уровне владения двумя языками мы имеем дело со сбалансированным, полным билингвизмом, или эквилингвизмом, или амбилингвизмом. Неполное, частичное двуязычие называют несбалансированным билингвизмом, или билингвизмом доминантным, т.е. один из языков доминантный. Выделяют естественный билингвизм – самостоятельное овладение языком в среде, подобно тому, как языком овладевают монолингвы. Или это может быть искусственный билингвизм, когда специально создается билингвальная среда, ситуация, то есть искусственно выращивают билингва.

Иногда под билингвами в узком смысле понимают только так называемых «истинных» билингвов, т.е. синхронных сбалансированных билингвов.

Е.М. Верещагин выделяет три уровня билингвизма: рецептивный (понимание речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе), репродуктивный (умение воспроизводить прочитанное и услышанное) и продуктивный (умение не только понимать и воспроизводить, но и «строить цельные осмысленные высказывания»). Таким образом, билингвизм – это «психический механизм..., позволяющий воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам», а «лингвистические типы билингвизма соответствуют определенным типам «аккультурации», при этом «полной аккультурации соответствует координативный билингвизм..., обеспечивающий производство правильной речи, последовательно относящейся к двум языковым системам» [5].

Существует комплексное определение, согласно которому под билингвизмом понимают психологическое и социальное состояние, вызванное взаимодействием людей на двух или более языках, с целью осуществления коммуникации [16].

В зависимости от временного порядка усвоения языка, принадлежности к тому или иному этносу, активного и свободного использования языка в социуме выделяют родной язык (первый) и неродной язык (второй). Если ребенок воспитывается в биэтнической семье, где родители общаются с ним на двух разных языках, то он будет усваивать их одновременно и познавать действительность на этих двух языках [12]. «Первый язык» – это язык, усвоенный билингвом в детстве, его еще называют «этнический язык». Под «вторым языком» понимают язык, выученный позже или одновременно с первым языком, при этом усвоение происходит естественным путем (естественная ситуация общения, родной язык родителей) или в иноязычном окружении, в живом общении от носителей языка в результате социализации. Многие авторы отмечают как важный признак, что усвоение происходит без целенаправленного обучения, в отличие от «выученного языка», или «иностранный язык», которые усваиваются индивидом путем специального обучения (в специальных организациях или самостоятельно), с использованием специальных методов и приемов [7, 9]. Критерии родного языка [1, 12]: 1) первоочередность усвоения языка; 2) принадлежность к определенному этносу; 3) язык окружающего общества; 4) уровень владения языком.

При двуязычии (билингвизме) возможно одновременное усвоение двух языков, в то время как обычный процесс усвоения второго языка предполагает, что человек уже полностью или частично полностью имеет сформированный и усвоенный родной (первый) язык, а потом уже изучает неродной (второй).

Исследование психологического аспекта билингвизма помогает дать «соотносительную характеристику лингвистических категорий, понятий, «отложившихся» в языковом сознании носителей двуязычия; своеобразия закрепления в памяти, осознания, осмысления, слухового (в речи) и зрительного (на письме) восприятия двуязычным коллективом, индивидом признаков, особенностей, категорий и понятий, специфичных для второго языка и отсутствующих в их языковом сознании как носителей первого языка» [6].

Таким образом, анализ современного состояния научных исследований по проблеме объективной оценки психического состояния человека по внешним поведенческим проявлениям и физиологическим реакциям (психофизиологическая проблема) показал научную и практическую значимость решения с позиций доказательной психологии задачи определения внешне регистрируемой субъективной значимости эмоциогенного вербального стимула, предъявляемого на каждом из двух языков, которым владеет респондент. Важным шагом на пути решения обозначенной проблемы станет экспериментальная проверка гипотезы о конгруэнтности субъективной значимости эмоциогенного вербального стимула, предъявляемого на русском и армянском языке для лиц, свободно владеющих обоими языками.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ахунзянов Э.М. Двуязычие и лексико-семантическая интерференция. – Казань: Каз. ун-т, 1978. – 189 с.
2. Балли Ш. Французская стилистика. – М: Иностранная литература, 1961. – 595 с.
3. Бергельсон М.Б. Прагматическая и социокультурная мотивированность языковой формы: М.Б. Бергельсон; Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Факультет иностранных языков и регионоведения. – М.: Университетская кн., 2007. – 320 с.

4. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
5. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.
6. *Дешериев Ю.Д.* Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – СС. 26–42.
7. *Залевская А.А., Медведева И.А.* Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учебное пособие / А.А. Залевская, И.Л. Медведева; М-во образования Рос. Федерации. Тверской гос. ун-т. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – 194 с.
8. *Зинчук И.В.* К проблеме соотношения понятий билингвизма и раннего изучения иностранного языка // Вестник современной науки, 2015. – № 5. – СС. 123–126.
9. *Кибрик А.Е.* Введение в науку о языке / Под ред. О.В. Федорова, С.Г. Татевосова. – М: Буки Веди, 2019. – 672 с.
10. *Розенцвейг В.Ю.* Основные вопросы языковых контактов // Новое в лингвистике. Языковые контакты. – М., 1972. – Вып. VI. – 536 с.
11. *Фурман И.* Двое против одного: как билингвизм влияет на эмоции, память и эмпатию // Theory&Practice – Электрон. дан. – [Б. м.], 2009–2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://theoryandpractice.ru/posts/13647-bilingualism> (Дата обращения: 04.03.2018г.).
12. *Чиршева Г.Н.* Родной и неродной языки в условиях формирования раннего детского билингвизма // Филологический класс, 2014. – Т. 35. – № 1. – СС. 101–104.
13. *Чудинов А.Н.* Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. – СПб: В.И. Губинского, 1910. – 676 с.
14. *Щерба Л.В.* Избранные работы по языкознанию и фонетике [Текст] / акад. Л.В. Щерба; [отв. ред. доц. Маргарита Ивановна Матусевич]; Ленинградский ордена Ленина гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1958. – Т. 1. – 182 с.
15. *Altarriba J., Basnight-Brown D.M.* The representation of emotion vs. emotion-laden words in English and Spanish in the Affective Simon Task // Int. J. Biling. 2011. – Vol. 3, #15. – PP. 310–328.

16. *Butler Y.G.* Approaches to bilingualism and second language acquisition // *Handb. Biling.*, 2004. – PP. 114–146.
17. *Dewaele J.-M.* Emotions in multiple languages. England: Palgrave Macmillan, 2010. – 260 p.
18. *Ekman P., Friesen W.V.* Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, 1978.
19. *Ekman P., Friesen W.V., Hager J.C.* Facial Action Coding System Investigator's Guide. Research Nexus, 2002. – 197 p. – ISBN 0-931835-01-1.
20. *Ekman P., Cordaro D.* What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 2011, #3(4). – PP. 364–370.
21. *Freeman F.N., Sherrington S.* The Integrative Action of the Nervous System. // *J. Philos. Psychol. Sci. Methods*, 1907.
22. *Gandolphe M.C. & all.* Positive facial expressions during retrieval of self-defining memories // *J. Integr. Neurosci.*, 2018. – Vol. 17, #3-4. – PP. 367–376.
23. *Lewinski P., Trzaskowski J., Luzak J.* Face and Emotion Recognition on Commercial Property under EU Data Protection Law // *Psychol. Mark.*, 2016. – Vol. 33, #9. – PP. 729–746.
24. *Meng Z. & all.* Audiovisual Facial Action Unit Recognition using Feature Level Fusion // *Int. J. Multimed. Data Eng. Manag.*, 2016. – Vol. 7, #1. – PP. 60–76.
25. *Pavlenko A.* Affective processing in bilingual speakers: disembodied cognition // *Int. J. Psychol.*, 2012, #47. – PP. 405–428.
26. *Schwanberg J.S.* Does language of retrieval affect the remembering of trauma? // *J. Trauma Dissociation Off. J. Int. Soc. Study Dissociation*, 2010. – Vol. 1, #11. – PP. 44–56.
27. *Skiendziel T., Rösch A.G., Schultheiss O.C.* Assessing the convergent validity between the automated emotion recognition software Noldus FaceReader 7 and Facial Action Coding System Scoring // *PLoS One*, 2019. – Vol. 14, #10. – PP. 1–18.
28. *Wu Y.J., Thierry G.* How reading in a second language protects your heart // *J. Neurosci.*, 2012. – Vol. 19, #32. – PP. 6485–6489.
29. *A Dictionary of Psychology* – Andrew M. Colman: Oxford University Press, 2015. – Vol. 4th editio. – 883 p.
30. *APA dictionary of psychology* – G.R. VandenBos. Washington, DC: American Psychological Association, 2016. – 2nd edition.

**ԷՄՈՏԻՈԳԵՆ ՎԵՐԲԱԼ ԽԹԱՆԻ ՍՈՒԲՅԵԿՏԻՎ  
ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿԱԽՎԱԾ ՏԵՂԵԿԱՏՎՈՒԹՅԱՆ  
ՆԵՐԿԱՅԱՑՄԱՆ ԼԵԶՎԻՑ**

**Գ.Հ. Ղազարյան**

[ghazaryan.psy@gmail.com](mailto:ghazaryan.psy@gmail.com)

*Հ.գ.թ., դոցենտ, Երևանի Մ. Հերացու անվան Պետական բժշկական  
համալսարանի բժշկական հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**Վ.Ֆ. Ենգալիչև**

[valiyen@gmail.com](mailto:valiyen@gmail.com)

*Հ.գ.դ., պրոֆեսոր,  
Կալուգայի Կ.Է. Ցիալկովսկու անվ. Պետական համալսարանի ընդհանուր և  
իրավաբանական հոգեբանության ամբիոնի պրոֆեսոր  
Կալուգա, Ռուսաստանի Դաշնություն*

**Ն.Ա. Դաշյան**

[naira.dashyan@rau.am](mailto:naira.dashyan@rau.am)

*Բ.գ.թ., Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի  
և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածում ներկայացված է էմոցիոգեն վերբալ խթանի արտաքին գրանցված սուբյեկտիվ նշանակության որոնման խնդիրը կախված մայրենի և օտար լեզուներով այն ներկայացնելու պարագայում: Դիտարկվում է խթանի նշանակության գաղափարը: Վերլուծվում է «բիլինգվիզմ» հասկացությունը, դիտարկվում են բիլինգվիզմի կարևոր կող-

մերը: Կապ է ստեղծվում խթանի ներկայացման լեզվի ազդեցության և հուզական առձագանքի ուժի միջև: Խթանի ներկայացման լեզվաբանական առանձնահատկությունների տեսանկյունից սուբյեկտիվ նշանակություն հասկացության կոնցեպտուալ մշակումը ենթադրում է ընդլայնել մարդու հուզական ոլորտի ուսումնասիրման տեսական շրջանակները:

**Բանալի բառեր՝** լեզու, խոսք, խթանի նշանակություն, հուզական հակազդում, շարժողական միավորներ, հուզական վիճակների բացահայտում, բիլինգվիզմ, երկլեզվություն:

## **SUBJECTIVE SIGNIFICANCE OF EMOTIOGENIC VERBAL STIMULUS FROM THE LANGUAGE OF PRESENTATION**

**G. Ghazaryan**

[ghazaryan.psy@gmail.com](mailto:ghazaryan.psy@gmail.com)

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Medical Psychology,  
Yerevan State Medical University after M. Heratsi,  
Yerevan, Republic of Armenia*

**V. Engalychev**

[valiyen@gmail.com](mailto:valiyen@gmail.com)

*Professor, Doctor of Psychological Sciences,  
Professor at the Department of General and juridical psychology,  
Kaluga State University after K.E. Tsiolkovsky,  
Kaluga, Russian Federation*

**N. Dashyan**

[naira.dashyan@rau.am](mailto:naira.dashyan@rau.am)

*Candidate of Philological Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Russian Language  
and Professional Communication,*

*Russian-Armenian University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

## **ABSTRACT**

The article presents the problem of determining the externally registered subjective significance of an emotiogenic verbal stimulus in situations of its presentation in the native and foreign languages. The concept of the significance of a stimulus is considered. The concept of "bilingualism" is analyzed, the leading aspects of bilingualism are considered. A connection is made between the influence of the language of presentation of a stimulus on the strength of the emotional response. Conceptual development of the idea of subjective significance from the standpoint of the linguistic specifics of stimulus presentation involves expanding the theoretical framework for studying the emotional sphere of a person.

**Keywords:** language, speech, the significance of the stimulus, emotional reaction, motor units, detection of emotional states, bilingualism.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 03 декабря 2020 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 25.03.2021 г.*

## СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ОМОНИМИИ В РУССКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Марина Дмитриевна Кесаян

[rusphil@ysu.am](mailto:rusphil@ysu.am)

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

### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена явлению фразеологической омонимии как одной из актуальных проблем русской фразеологии. Проблемы омонимии давно привлекают внимание фразеологов, однако спорными остается вопрос о соотношении фразеологизма и его прототипа, а также вопрос о характере омонимических отношений внутри фразеологической системы русского языка. В статье проводится сравнение с аналогичной проблемой в армянской фразеологии.

**Ключевые слова:** фразеология, фразеологизм, языковые единицы, омонимия, омоним, гнезда омонимов.

Интерес к проблеме омонимии возник в русском языкознании еще в 20-е годы прошлого столетия. Данной проблеме посвящены работы Л.А. Булаховского, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова. Позже вопросы омонимии исследовались О.С. Ахмановой и А.И. Смирницким.

Несмотря на то, что все исследователи, говоря об омонимии, понимают под этим явлением, казалось бы, одно и то же, единого, общепринятого определения омонимов до сих пор нет. В лингвистической литературе приводятся десятки различных определений, общим элементом которых являет-

ся лишь признание тождества языковых единиц в плане выражения (ПВ) и различие их в плане содержания (ПС). Под тождеством чаще всего понимают тождество звучания омонимичных пар, внешней звуковой формы слов, их звукового строя, внешнее совпадение по звуковой оболочке.

Существенной особенностью омонимов (как внутриязыковых, так и межъязыковых) является их соотносительный характер. По общему признанию, слово попадает в категорию омонимов лишь в том случае, когда оно соотносится с каким-либо другим словом (омонимичная пара) или словами (омонимичный ряд), имеющими такую же форму, но другое значение.

В ряде работ отечественных и западноевропейских лингвистов термин «омонимия» употребляется в широком значении, как синоним слова омофония. Омонимией в широком смысле слова называют «одинаковое произношение нетождественных одноименных значимых языковых единиц любого характера (одинаковых или разных по происхождению и написанию, совпадающих в произношении во всех или не во всех формах): минимум двух приставок, корней, суффиксов, окончаний, слов или словоформ, фразеологических оборотов, свободных или синтаксически несвободных словосочетаний, предложений. Омонимия, как и паронимия – лишь часть омофонии, то есть всегда одинаково произносимое в языке» [2: 37–46].

Существует традиционный взгляд на омонимию, позволяющий выявить общие черты в классификациях: омонимия как явление понимается достаточно широко. Большинство ученых придерживаются уже ставшей традиционной классификации, в которой все омонимы делятся на четыре типа: лексические омонимы, фонетические омонимы (омофоны), графические (омографы), лексико-грамматические (омоформы).

По аналогии с выделением в рамках одного языка лексических омонимов, омофонов, омографов, можно говорить о подобных разновидностях межъязыковых соответствий омонимичного характера.

Многочисленные толкования омонимов, разнообразие их классификаций красноречиво свидетельствует о том, что довольно трудно дать строгое определение соответствующему лингвистическому понятию.

Широкое истолкование понятия омонимии как звукового совпадения разных языковых единиц, которые семантически не связаны друг с другом,

предполагает ряд уточнений, которые будут раскрыты в дальнейшем изложении.

Вопросы омонимии во фразеологии давно привлекают внимание фразеологов, однако спорными остаются вопросы о том, как соотносятся между собой фразеологизм и его прототип, а также вопрос о характере отношений омонимии внутри фразеологической системы.

Факт омонимичности ФЕ и свободного словосочетания признается многими учеными (В.В. Виноградов, Л.И. Ройзензон, М.И. Сидоренко и др.). Исследуя парадигматические отношения во фразеологии, М.И. Сидоренко пишет: «Омонимичность фразеологизма и переменного сочетания слов очевидна: означающие одни и те же, означаемые абсолютно разные: *заткнуть за пояс* «превзойти кого-либо в чем-либо» и *заткнуть за пояс* (рукавицу)» [4: 57]. Однако исследователи рассматривают такие факты как особое явление, и терминологически обозначают его по-разному. В.В. Виноградов выделил подобные случаи и назвал их «омонимическими соответствиями ФЕ и переменного сочетания» [1: 13–32.]. Л.И. Ройзензон использует термины «совмещенная омонимия», «омонимия межуровневая, синтаксически-фразеологическая» [3: 54]. При существующей разнице в терминологии эти исследователи фактически выводят данные языковые явления за пределы собственно фразеологической омонимии, так как в парадигматическом ряду семантически объединяются языковые единицы однородного порядка (т.е. фразеологизмы). Выведение межуровневой омонимии за рамки собственно фразеологической омонимии нам представляется обоснованной, так как соотношение качественно различных единиц противоречит сущности омонимии. Однако как методический прием рассмотрение ФЕ и свободного словосочетания в рамках омонимии может быть оправданным для выделения различий между этими единицами и выявления качественного своеобразия ФЕ.

В случае вынесения межуровневой омонимии за пределы собственно фразеологической омонимии фразеологическими омонимами признаются однотипные единицы, т.е. фразеологизмы. Однако при общности понимания собственно омонимии во фразеологии исследователи выдвигают разные критерии выделения и разграничения фразеологических омонимов.

Впервые попытка рассмотрения и описания омонимических отношений внутри фразеологической системы была предпринята авторами «Фразеологического словаря русского языка» под редакцией А.И. Молоткова. Фразеологическими омонимами они называют ФЕ, «тождественные по своему компонентному составу и по своей структуре», но различающиеся своим лексическим значением настолько, что не могут быть рассмотрены как один фразеологизм с двумя значениями, а только как два самостоятельных, отдельных фразеологизма» [6: 14]. В 60-е гг., когда создавался словарь, проблема фразеологической омонимии теоретически не была разработана, поэтому составители словаря отметили в качестве омонимических только те единицы, которые бесспорно являются таковыми, т.е. ФЕ структурно однотипные, неизменяемые, не имеющие вариантов и использующиеся в языке только в одной форме употребления, например:

**за глаза** – 1) заочно, в отсутствие кого-либо (говорить о нем что-либо, смеяться над ним и т.п.); 2) не видя (купить, нанять и т.п.);

**за глаза** – вполне, с избытком (хватит, достаточно, довольно и т.п.);

**на память** – наизусть, не смотря в текст, учить, читать и т.п.;

**на память** – для того, чтобы помнить, не забывать кого-либо (давать, дарить, вручать и т.п.).

Именно поэтому омонимия представляется как явление исключительное – во «Фразеологическом словаре русского языка» всего четыре случая.

Между тем в языке часто встречаются ФЕ, у которых совпадают отдельные формы употребления:

**с голоса** (с голосу) – на слух (учить, запоминать и т.п.);

**с голоса** чьего – в соответствии с чьим-либо мнением, следуя чьему-либо мнению (говорить, судить и т.п.).

На факт омонимичности отдельных форм употребления ФЕ обратил внимание М.И. Сидоренко. Он предложил включить в сферу фразеологической омонимии единицы, у которых одни формы употребления совпадают, а другие нет. При этом критерием является омонимичность ФЕ в исходной форме: «Омонимичными называются фразеологизмы, которые в исходной форме полностью совпадают в структурно – фонетическом (структурно – графическом) отношении и ничего общего не имеют в своем значении» [4: 45]. Эта

трактовка лежит в основе понимания омонимии в «Школьном фразеологическом словаре русского языка» под ред. В.П. Жукова. Хотя в предисловии к словарю авторы не раскрывают своего понимания омонимии, материалы показывают, что омонимичные ФЕ могут быть изменяемыми, иметь совпадающие вариантные формы, отличаться синтаксической функцией, словесным окружением.

В соответствии с подобным пониманием не включаются в состав омонимичных ФЕ примеры типа:

*до конца (кончиков) ногтей* – 1) обст., совершенно, до последней степени; 2) опред., самый настоящий, убежденный.

Эти единицы не включаются в состав фразеологических омонимов, так как относятся к разным лексико-грамматическим разрядам и выполняют разные синтаксические функции. Такого рода соотношения в языке довольно частотны:

*по (самое) горло (глотку)* – очень сильно, чрезвычайно; адверб.;

*по (самое) горло (глотку)* – много; неопред.-колич.;

*язык проглотить* – замолчать, перестать говорить; глаг.;

*язык проглотить* – очень вкусный; адект.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что омонимия как лексико-семантическая категория представлена во фразеологии весьма узко.

В армянском языке фразеологизмы-омонимы образуются в следующих случаях.

1. Омонимы образуются на основе действия правила разграничения полисемии и омонимии.
2. Омонимы образуются на основе этимологии. Фразеологизмы, которые имеют те же самые компоненты, выражают разные, этимологически обусловленные понятия.
3. Омонимы образуются по причине смещения падежных форм (напр. именительного и винительного), так как в словосочетаниях слова подчиняются синтаксическим законам и выражаются внешне схожими, но разными падежными формами.
4. Иногда, омонимы образуются, когда в ФЕ с одинаковым компонентным составом один из компонентов является многозначным словом,

употребленным в разных своих значениях, а другие компоненты идентичны.

Как в русском, так и в армянском языках фразеологизмов-омонимов несравненно меньше, чем синонимов. Гнезда омонимов немногочисленны, в подавляющем большинстве состоят из двух, в некоторых случаях из трех фразеологизмов [7: 108–113].

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов В.В.* Основные понятия русской фразеологии // А.А. Шахматов. Сборник статей и материалов / Под ред. С.П. Обнорского. – М.-Л., 1947. – 474 с.
2. *Данилов А.А.* О некоторых проблемах омонимии // Слово в лексико-семантической системе языка. – Л., 1972. – 98 с.
3. *Ройзензон Л.И., Абрамец И.В.* Совмещенная омонимия в сфере фразеологии // Вопросы языкознания, 1969. – № 2. – СС. 54–63.
4. *Сидоренко М.И.* Парадигматические отношения фразеологических единиц в современном русском языке: Учебн. пособие к спецкурсу. – Л., 1982. – 103 с.
5. *Жуков В.П., Сидоренко М.И., Шкляров В.Т.* Словарь фразеологических синонимов русского языка. – М.: Рус. яз., 1987. – 440 с.
6. Фразеологический словарь русского языка / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; под ред. А.И. Молоткова. – 4-е изд-е, стереотип. – М.: Рус.яз., 1986. – 543 с.
7. *Գևորգյան Ե.Հ.* Հայերենի դարձվածքները: – Երևան, 1969: – 156 էջ:

ԴԱՐՉՎԱԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՄԱՆՈՒՆՈՒԹՅԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՌՈՒՍԵՐԵՆՈՒՄ  
ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ

Մ.Դ. Կեսայան

[rusphil@ysu.am](mailto:rusphil@ysu.am)

*Մ.գ.թ., դոցենտ,*

*Երևանի պետական համալսարանի ռուս բանասիրության ֆակուլտետի  
ռուսաց լեզվի ամբիոնի (բնագիտական ֆակուլտետների համար) դոցենտ,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է ռուսաց լեզվի դարձվածաբանական համանունության երևույթին՝ որպես դարձվածաբանության արդիական խնդիրներից մեկի: Համանունության խնդիրները վաղուց են գրավում դարձվածաբանների ուշադրության տեսադաշտում է գտնվում, սակայն որոշ հարցերը շարունակում են վիճահարույց մնալ՝ ինչպես են հարաբերակցվում դարձվածքն ու նրա նախատիպը, դարձվածաբանական համակարգի ներսում համանունական հարաբերությունների բնույթը և այլն: Համեմատություն է անցկացվել հայերենի դարձվածաբանության նույնօրինակ խնդրի հետ:  
**Բանալի բառեր**՝ դարձվածաբանություն, դարձվածք, լեզվական միավորներ, համանունություն, համանուն, համանունների բներ:

## CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL HOMONYMY IN THE RUSSIAN AND ARMENIAN LANGUAGES

**M. Kesayan**

[rusphil@ysu.am](mailto:rusphil@ysu.am)

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Russian Language  
(Faculties of Natural Sciences), Yerevan State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

## **ABSTRACT**

The article is devoted to the phenomenon of phraseological homonymy as one of the topical problems of phraseology. The issues of homonymy have for a long time attracted the attention of phraseologists, however the issues on how the phraseologism and its prototype correlate with each other as well as the issue of the character of relations of homonymy within the phraseological system are still disputable. The comparison with an analogous problem in the Armenian phraseology is presented in the article as well.

**Keywords:** phraseology, phraseological unit, linguistic units, homonymy, homonym, nests of homonyms.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 09 ноября 2020 г.,*

*подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 18.02.2021 г.*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

## КОММЕРЧЕСКАЯ КОРРЕСПОНДЕНЦИЯ КАК ФРЕЙМ-АНАЛИТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОММУНИКАЦИИ

Наталья Юрьевна Гурьева

[rggu-rus@yandex.ru](mailto:rggu-rus@yandex.ru)

*К.ф.н., доцент,  
доцент кафедры русского языка  
Российский государственный гуманитарный университет  
Москва, Российская Федерация*

### АННОТАЦИЯ

В статье тексты деловых писем анализируются как объект и средство фреймовой коммуникации. Основной вывод: повышение речевой культуры коммерческой переписки становится не только общегуманитарной, но и социально-экономической задачей.

**Ключевые слова:** коммерческая переписка, модель коммуникации, фрейм, деловое письмо, официальный документ.

Коммерческая переписка в практике взаимодействия деловых партнеров обусловлена конкретной речевой ситуацией – сложившейся традицией контактов в профессиональной среде, обусловленной стратегией идеализации процесса коммуникации с целью оптимизации диалога, и позитивной самопрезентацией. Хотя современное деловое письмо – это прежде всего послание в виде официального документа, оно остается важнейшей частью процесса воздействия на адресата, выстраивания взаимоотношений между деловыми партнерами. Именно поэтому требования к тексту предъявляются наиболее высокие: от правильности его составления зависит успех сотрудничества или управленческого решения.

Концептуальный анализ семантических свойств деловых писем дает возможность определить стратегии речевого взаимодействия (фреймирование) в целях достижения практически значимых результатов. Таким образом, коммерческая корреспонденция может рассматриваться как концептуальный продукт, обладающий всеми признаками фрейма, в частности, заранее определенным сценарием стандартно воспроизводимых ситуаций.

В условиях современного общества прослеживаются новые тенденции взаимодействия деловых партнеров, обусловленные распространением рыночных равноправных отношений, формированием либерального и демократического дискурса социальной коммуникации, стремлением к «нормативной положительности в коммуникации, избегая конфликтных ситуаций». Анализируя традиции и инновации в деловом и повседневном общении, Р. Ратмайр полагает, что под влиянием вестернизации формируется «новая русская вежливость», которая воспринимается как составляющая идеологии «успешности», пришедшей вместе с новой экономикой и новым укладом жизни, и что носители языка видят в этой модели речевого поведения «рыночную рациональность и коммерческую необходимость» [3: 38]. Данные тенденции находят отражение прежде всего в осуществляемой деловой переписке, в ее сценариях. Поэтому комплексный анализ коммерческой корреспонденции и определение фреймируемых экономических стратегий может представлять ценность для подготовки методических рекомендаций составления деловых писем с целью оптимизации деятельности хозяйствующих субъектов.

Фрейм-аналитическая модель коммуникации наиболее полно изучалась в социологии как способ социальной организации событий и вовлеченности в них, как интерпретация смысла коммуникативной ситуации с помощью фреймов. Одной из задач полагался поиск правил, согласно которым одно событие трансформируется в другое, т.е. транспонирование деятельности, а фрейм-анализ рассматривается как возможность включения конкретной ситуации «в качестве элемента коммуникативной цепочки» [2: 430]. И. Гофман рассматривал связь между однотипными или взаимосвязанными коммуникативными ситуациями, создав теорию фреймов, с помощью которой определялось отношение каждого контекста с остальными. Его вывод о том, что «фреймы заключают в себе ожидания нормативного характера относительно того, насколько глубоко и полно индивид должен быть вовлечен в деятельность, организуемую этими фреймами» [2: 435], может служить иллюстрацией речевой ситуации, складывающейся в процессе переписки коммерческого характера. Поэтому ее комплексный анализ и определение фреймируемых стратегий может представлять ценность для формирования необ-

ходимых навыков речевого этикета деловой переписки. В практической сфере исследовательская работа с целью дефиниции данной формы коммуникативной деятельности может послужить основанием для подготовки методических рекомендаций для оптимизации экономической деятельности хозяйствующих субъектов.

Несмотря на сформулированность в научных исследованиях и методических пособиях значимых теоретических и методологических наблюдений и выводов, фреймирование экономических стратегий в коммерческой переписке как в особой форме коммуникативной деятельности в качестве объекта с позиций когнитивной семантики практически не рассматривалось. В представляемой статье тексты деловых писем анализируются как объект и средство фреймовой коммуникации. Также на основе совмещения лингвистических и документоведческих представлений, а также положений теории управления продемонстрирована прямая прагматическая связь между языковыми средствами, используемыми в деловой переписке, и функционально-целевой значимостью коммерческой корреспонденции. В связи с этим деловое письмо по конкретной тематике рассматривается не только с формальной точки зрения на основе описания структурных элементов и композиции текстов, специфики лексики, фразеологии и синтаксиса, но и с целью объяснения, почему именно используемые языковые средства позволяют осуществлять успешную деловую коммуникацию и оптимизировать ее процесс.

Исследование официально-деловой переписки как особой формы речевого взаимодействия коммуникантов в ситуации делового общения с позиций прагматики позволяет проанализировать и когнитивную семантику, и синтаксические особенности (коммуникативный синтаксис) текста. В связи с тем, что переписка в рамках конкретной деловой ситуации представляет собой стандартно воспроизводимую систему обмена информацией, идентификацию изучаемых ситуаций с ранее встречавшимися аналогичными ситуациями, возникает возможность ее категоризации. В этом случае в соответствии с процессом категоризации деловое письмо может быть рассмотрено как многокомпонентный концепт, обладающий всеми признаками фрейма – наличием устойчивой структуры и смысловой рамки.

Жесткая и полужесткая схемы составления текста делового письма, стереотипность языковых средств передачи информации обуславливают «телекоммуникативное определение ситуации, основанное на управляющих событиями принципах организации» [2: 56]. В частности, **определение** как функциональный тип текста традиционно используется в целях дефиниции содержания понятия или при необходимости разъяснить смысл какого-либо

термина. Структура текста **определения** соответствует следующей формуле: T1 (определяемое понятие) – T2 (определяющая часть). Тест, разъясняющий словоупотребление, представляет собой **номинальное определение** «*Городское сообщество – жители города в своей совокупности*».

В коммерческой корреспонденции **номинальное определение** может иметь иллокутивный характер, что характерно прежде всего для рекламных текстов: «*Банковская карта А – твое преимущество*». В пресуппозиции моделируется речевая ситуация непосредственного диалога: причем, использование местоимения второго лица единственного числа призвано подчеркнуть его конфиденциальность, доверительность.

**Реальное определение** предполагает описание отличительных особенностей класса предметов, о которых идет речь: «*сберегательный сертификат – ценная бумага, удостоверяющая сумму вклада, внесенного в банк, и права вкладчика (держателя сертификата) на получение по истечении установленного срока суммы вклада и обусловленных в сертификате процентов*». Персуазивный характер данного типа дискурса выявляется, в частности, в том, что коммерческая реклама традиционно включает в текст реального определения субъективно-оценочную и эмоционально-оценочную лексику с целью (в аспекте перлокуции) изменить коннотативное значение предмета речи для адресата информации: «*Пещера X – одна из самых больших в мире пещер, где в таинственной темноте при свете ламп Вы увидите чудесные картины, что создала природа из сталактитов и сталагмитов. Где живописный мир пещер как пришельцы с данных планет (из рекламной информации)*». Использование в данном случае местоимения второго лица множественного числа в его традиционной для официально-делового стиля этикетной форме определяет характер речевой дистанции между адресантом и адресатом, его особый статус, что соответствует тактике комплиментарного типа диалога. Синтаксическая структура определения приобретает экспрессивно-оценочную выразительность вследствие употребления парцелляции при описании предмета речи.

Именно стратегия персуазивного речевого действия отличает и другие, вышеперечисленные функционально-смысловые типы текстов в коммерческой переписке, придает деловым письмам неформальный характер. Подобное речевое взаимодействие коммуникантов моделирует сценарий непосредственного диалога с использованием в целях оптимизации делового сотрудничества индивидуального психологического подхода к адресату и позитивной самопрезентации адресата.

В зависимости от предметного наполнения и, в частности, от темы и функции текст делового письма строится в соответствии с определенными структурными схемами, основанными на логической дифференциации. Так, в соответствии с логическими особенностями выделяются следующие функционально-смысловые типы суждений: **определение** (номинальное и реальное); **перечисление** (описание или повествование); **рассуждение** и **предписание**. Поэтому для выявления когнитивной семантики коммерческой корреспонденции необходим экспериенциальный подход к анализу структурных компонентов текста, позволяющий учитывать не только их логическую взаимосвязь, но и характер восприятия и интерпретации текстового, затекстного и подтекстного содержания как в иллокутивном, так и перлокутивном аспектах.

При этом синтаксические особенности делового письма рассматриваются исходя из их значения с позиций коммуникативного синтаксиса и его функционально-стилистических особенностей. В частности, анализ пунктуационного членения текста с использованием рубрицированной записи позволяет объяснить, на какой информации предполагается сфокусировать внимание адресата, как трансформировать представление о значении предмета суждения, каково должно быть его эмоциональное восприятие (эмпатия). Именно эмоциональное восприятие позволяет предельно «загрузить» каждый из вычлененных семантически однородных (однотипных) компонентов.

Причем персуазивный характер построения подобных информационных сообщения может быть воспринят как агрессивный, регулятивный, доминирующий; *управляя деньгами; контролируй расходы и движения средств в (...); пополний одновременно баланс ЛЮБЫМ способом их ЛЮБОЙ точки мира; совершай покупки ВЕЗДЕ (...); добавь карту в электронный кошелек и оплачивай покупки в ОДНО касание; оформи в два счета.*

Коммерческая переписка с позиций когнитивной семантики представляет собой реализацию определенного стандартного сценария (инвариант деловой речевой игры) с помощью фреймовой сети деловых писем, а каждого из включенных в такую фреймовую сеть текста в качестве отдельного фрейма, «фрейма любого уровня обобщенности» [4: 286]. Концептуализация (осмысление) передаваемой информации, т.е. концептуальный анализ семантики делового письма предполагает не только понимание текста и умение его профессионально оценить, но и определить стратегию речевого взаимодействия (фреймирование) в целях достижения конкретных результатов. Примером подобной фреймовой сети могут служить следующие сценарии деловой переписки: 1) информационное письмо – письмо-предложение со-

трудничества (инвариант: письмо-реприманд как один из возможных вариантов реализации сценария деловой коммуникации) – письмо-ответ на предложение о сотрудничестве/на предложение отказаться от реализации коммерческого проекта; 2) письмо-договор (контракт) – благодарственное письмо с предложением пролонгации делового взаимодействия партнеров (инвариант: письмо-претензия о нарушении условий договора (как один из возможных сценариев развития деловых отношений)). Анализ каждого из возможных сценариев позволяет детализировать пропозиционную структуру подобной фреймовой сети: вычленив аргументацию, дать ее характеристику, установить логическую взаимосвязь суждений. Таким образом, семантика текста в полной мере определяется его темой – единственной и важнейшей (по справедливому суждению Т.А. ван Дейка [1: 310]) пропозицией, а также коммуникативной целевой установкой адресанта, рассматриваемой в иллюкутивном аспекте.

Для успешной реализации поставленной в процессе деловой коммуникации цели необходимо учитывать основные принципы продуцирования текстов коммерческой переписки прежде всего потому, что в основу осуществляемого речевого действия должно быть положено отнюдь не только информационное сообщение. В процессе осмысления содержания делового письма адресат не только делает вывод о его информационно-тематической значимости, но и получает возможность выявить некоторую подтекстную информацию, пропозицию текста, относящуюся, например, к персонификации адресанта.

Именно по этой причине структурным элементам делового письма – его вершинные и терминальные узлы обусловлены конкретной деловой ситуацией – дается когнитивное обоснование и объяснение. Выявляются соответствующие интенции в позиции адресанта и осуществляется выбор стратегии и тактики делового взаимодействия в рамках информативного диалога и, в частности, наличие или отсутствие перспективы деловой коммуникации. Результаты современных исследований в области психологии управления показывают, что коммуникативный режим общения, т.е. диалогичность формы речевого этикета, способствует оптимизации связей между деловыми партнерами и благотворно влияет на различные сферы осуществления коммерческой деятельности. Таким образом, повышение речевой культуры коммерческой переписки становится не только общегуманитарной, но и социально-экономической задачей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ван Дейк Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация – М.: Прогресс, 1989 – 310 с.
2. *Гофман И.А.* Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта – М.: Институт социологии РАН, 2004 – 316 с.
3. *Ерофеева М.* Фрейм-аналитическая модель коммуникации: возможности и ограничения // Социология власти, 2012. – № 8 – СС. 36–49.
4. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность – М.: Наука, 1987 – 286 с.

## ԱՌԵՎՏՐԱՅԻՆ ՆԱՄԱԿԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ՝ ՖՐԵՅՄ-ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ՄՈՂԵԼ

Ն.Յու. Գուրյեվա  
[rggu-rus@yandex.ru](mailto:rggu-rus@yandex.ru)

*Բ. գ. թ., դոցենտ,  
Ռուսաստանի պետական հումանիտար համալսարանի  
ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ,  
Մոսկվա, Ռուսաստանի Դաշնություն*

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում առևտրային նամակագրության տեքստերը վերլուծվում են որպես ֆրեյմային հաղորդակցության օբյեկտ և միջոց: Առևտրային նամակագրության խոսքային մշակույթի բարձրացումը դառնում է ոչ միայն հումանիտար, այլև սոցիալ-տնտեսական խնդիր:

**Բանալի բառեր՝** առևտրային նամակագրություն, հաղորդակցման մոդել, ֆրեյմ, գործարար նամակ, պաշտոնական փաստաթուղթ:

## COMMERCIAL CORRESPONDENCE AS A FRAME ANALYTICAL MODEL OF COMMUNICATION

**N. Guryeva**

[rggu-rus@yandex.ru](mailto:rggu-rus@yandex.ru)

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Russian Language  
Russian State University for the Humanities  
Moscow, Russian Federation*

### **ABSTRACT**

In the article the texts of business letters are analyzed as an object and a means of frame communication. Main output: improving the speech culture of commercial correspondence becomes not only a general humanitarian, but also a socio-economic task.

**Keywords:** commercial correspondence, communication model, frame, business letter, official document.

#### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 24 октября 2020 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 03.12.2020 г.*

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

### РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В РАКУРСЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ ЯЗЫКА

**Анаида Гагиковна Варданян**

[anahit-1@mail.ru](mailto:anahit-1@mail.ru)

*К.ф.н., доцент, зав. кафедрой русского и славянских языков,  
Государственного университета имени В.Я. Брюсова,  
Ереван, Республика Армения*

#### АННОТАЦИЯ

Речевой этикет представляет собой широкую область стереотипов общения. Вся человеческая деятельность, в том числе и общение, отражает социальные условия, в которых она протекает. Специальное этикетное общение совершается лишь время от времени, а вот видоизменения речевого и неречевого поведения под влиянием человеческих отношений происходят всегда. Это одно из самых важных средств выразить этикетное содержание – средство, которое всегда в нашем распоряжении.

**Ключевые слова:** речевой этикет, национальная специфика языка, этикетное общение, речевое поведение.

Речевой этикет представляет собой широкую область стереотипов общения. В процессе воспитания, социализации человек, становясь личностью и все более совершенно овладевая языком, овладевает культурой общения. В каждом обществе этикет постепенно развивался как система правил поведения, система разрешений и запретов, организующих в целом морально-нравственные нормы: оберегай младших, заботься о жене, уважай старших, будь добрым к окружающим, не обижай, не оскорбляй зависящих от тебя, будь

трудолюбивым, совестливым – и т.д. и т.п. Л.А. Введенская в книге «Русский язык и культура речи» даёт следующее определение этикета: «Этикет представляет собой совокупность принятых правил, определяющих порядок какой-либо деятельности» [1: 93]. Так этикет и этика объединяются: ведь недаром второе значение слова «этика» словари определяют как систему норм нравственного поведения человека, какого-либо класса, общественной или профессиональной группы.

Естественно, что этикет и речь связаны теснейшим образом. Об этом убедительно говорится в книге В.Е. Гольдина «Речь и этикет» [2]. «Манера речи, стиль, разрешение или запрет говорить одно и не говорить другое, выбор языковых средств как помета своей принадлежности к среде – все это заметно в наших повседневных речевых проявлениях» [2: 89]. Л.А. Введенская даёт другое определение речевому этикету: «Под речевым этикетом понимаются разработанные правила речевого поведения, система речевых формул общения в избранной тональности» [1: 34].

Соблюдение речевого этикета людьми имеет и воспитательное значение, способствует повышению как речевой, так и общей культуры общества.

Какие же факторы определяют формирование речевого этикета и его использование?

Во-первых, речевой этикет строится с учётом особенностей партнёров, вступающих в деловые отношения, ведущих деловой разговор: *социального статуса субъекта и адресата общения, их места в служебной иерархии, их профессии, национальности, вероисповедания, возраста, пола, характера.*

Во-вторых, речевой этикет определяется ситуацией, в которой происходит общение.

Основу речевого этикета составляют речевые формулы, характер которых зависит от особенностей общения. Любой акт общения имеет начало, основную часть и заключительную часть. В связи с этим **формулы речевого этикета** разделяются на 3 основные группы: 1) *речевые формулы для начала общения*; 2) *речевые формулы, применяемые в процессе общения*; 3) *речевые формулы для окончания общения* [3: 132].

Кроме того, речевой этикет имеет национальную специфику. Каждый народ создал свою систему правил речевого поведения. Например, особен-

ностью русского языка является наличие в нём двух местоимений – «**ТЫ**» и «**ВЫ**», при этом местоимение «**ВЫ**» может восприниматься как форма второго единственного числа. Выбор той или иной формы зависит от социального положения собеседников, характера их отношений, официальной/неофициальной обстановки. Обращаться на «ты» не принято с незнакомыми людьми; в официальной обстановке; со старшими по возрасту, чину, должности. В то же время на «вы» не стоит обращаться к друзьям и родственникам, одноклассникам или коллегам по работе. Итак, учёт факторов, которые формируют и определяют речевой этикет, знание и соблюдение норм речевого этикета создаёт благоприятный климат для взаимоотношений, способствует эффективности, результативности деловых отношений.

В русском языке личных местоимений немного, но их вес в речевом этикете достаточно велик. Особенно важен выбор между *Ты* и *Вы*. *Вы* вместо *Ты* в обращении к одному у русских появилось относительно недавно (в XVIII в.) и закрепилось прежде всего среди образованных дворян. До этого *Ты* само по себе этикетного содержания не имело. Но в сравнении с *Вы* оно приобрело значение близости, а в общении людей не близких стало выражать социальное неравенство, общение *сверху вниз*. *Ты* говорили простолюдинам, слугам. Захватывая постепенно все новые и новые слои горожан, употребление *Ты* и *Вы*, соответственно, получало разнообразные оттенки в соответствии с типичными для каждой общественной группы отношениями.

Наличие в русском языке форм обращения на «ты» и на «вы» дает возможность быть учтивыми. Личные местоимения имеют прямое отношение к речевому этикету. Они связаны с самоназваниями и названиями собеседника, с ощущением того, что «прилично» и «неприлично» в таком назывании. Например, когда человек поправляет собеседника: «Говорите мне "вы"», «Не тычьте, пожалуйста», он выражает недовольство по поводу направленного к нему «неуважительного» местоимения. Значит, «вы» не всегда пустое, а «ты» - не всегда сердечное? Обычно «ты» применяется при обращении к близкому человеку, в неофициальной обстановке и когда обращение грубовато-фамильярное; «вы» – в вежливом обращении, в официальной обстановке, в обращении к незнакомому, малознакомому. Хотя здесь существует множество нюансов.

У русских не принято называть присутствующее при разговоре третье лицо местоимением *он (она)*. Русский речевой этикет предусматривает название третьего лица, присутствующего при разговоре, по имени (и отчеству), если уж приходится при нем и за него говорить. Видимо, русские явно ощущают, что *Я* и *Ты*, *Мы* и *Вы* – это как бы включающие местоимения, то есть такие, которые выделяют собеседников из всех остальных, а *Он*, *Она*, *Они* – местоимения исключаящие, указывающие не на того, с кем в данное время общаются, а на нечто третье. Между тем этикет многих стран не запрещает такого речевого действия – «исключения» присутствующего.

Среди множества *вводных слов* русского языка есть такие, которые, как и этикетные средства подтверждения или отрицания можно считать специальным приемом *этикетной модуляции речи* (видите ли, знаете ли, понимаете ли, поверьте, представьте).

Совершенно очевидно, что вводные слова хотя и служат в основном выражению связи с собеседником, т.е. имеют самые общие этикетные значения, сохранили все же и следы смысла соответствующих глаголов. Поэтому при одинаковом этикетном содержании *видите ли*, *знаете ли*, *понимаете ли*, *представьте себе* и подобные им вводные слова полностью в смысловом отношении все-таки не равны. Каждый из них несет и свое дополнительное значение.

Способов передавать в речи этикетные значения невероятно много. Каждый раз, когда мы выбираем, что сказать и как сказать, мы обязательно учитываем (хотя не всегда сами это замечаем) и то, с кем и в какой обстановке говорим. Поэтому речи, не имеющие никакого отношения к этикету, пожалуй, вообще не бывает. Если в языке выработалось несколько стилей (книжная речь, разговорная, научный стиль, деловой и т.д.) и есть различие в речи отдельных общественных групп (речь образованных людей и не образованных, литературная и диалектная, речь молодых и немолодых и т.д.), то уже сам выбор типа речи оказывается этикетным знаком, выражает отношение к слушателю или к тому, кого мы упоминаем.

В речевом этикете бывают такие ситуации когда очень большое значение имеет невербальная коммуникация, а именно – язык жестов. У каждой нации существует своя специфика жеста: *русские, англичане, американцы в*

качестве приветственного жеста пожимают друг другу руки; китаец в прежние времена, встречая друга, пожимал руку себе самому; лапландцы трутся носами; молодой американец приветствует приятеля, хлопая его по спине; латиноамериканцы обнимаются; французы целуют друг друга в щеку и т.д. Не зная национальных особенностей жестов, можно попасть в неловкое положение. Например, в Болгарии жестовые знаки «да» и «нет» противоположны общеевропейской форме, и представители коренного населения могут неправильно истолковать ответ на заданный вопрос. Что должен думать японец, если европеец, вступая в деловую беседу, не пожимает ему руку? Он может считать, что собеседник уважает его национальные обычаи, ибо в Японии не принято здороваться за руку. Но, с другой стороны, он может счесть это неуважением лично к нему: японец знает, что в обществе, к которому принадлежит партнер, жест рукопожатия принят. Даже сходные жесты могут в разных национальных культурах применяться по-разному. Например, в Венгрии мужчина при приветствии всегда приподнимает шляпу, а в России это делать совсем не обязательно и более свойственно людям старшего поколения. Жест рукопожатия при приветствии в Болгарии применяется значительно чаще, чем это принято в России или Армении. Там, приветствуя группу собеседников, желательно пожимать руку каждому, равно как и в Армении, а в России это необязательно. Таким образом, жест может сказать о многом. В частности, охарактеризовать человека, производящего жест, со стороны национальных особенностей. Например, в Чехословакии при перечислении чего-либо не загибаются пальцы в кулак, начиная с мизинца, как это принято в Армении, России, а, наоборот, из сжатого кулака «открываются», начиная с большого, палец за пальцем. В русской среде такой жест сразу же выдает иностранца.

В одних ситуациях речевого этикета проявляется больше жестов, в других меньше. В одних ситуациях допустимо полное замещение реплик, в других – нет, и, конечно же, каждый жест отличается своей «стилистикой», и каждый раз человек выбирает наиболее уместный в данной обстановке [4: 233]. В сущности, каждый язык – неповторимая национальная система знаков. В речевом этикете на национальную специфику языка накладывается

специфика привычек и обычаев народа. Поэтому в формах речевого этикета складывается своеобразная фразеология [5: 64].

Этикетное общение играет большую роль в жизни каждого из нас, но, конечно, человеческое общение вовсе не сводится к одним только ритуалам. Этикетные ситуации составляют лишь некоторую часть общения. Вся человеческая деятельность, в том числе и общение, отражает социальные условия, в которых она протекает. И наша речь, несомненно, строится по-разному в зависимости от того, кто общается, с какой целью, каким образом, какие между общающимися отношения. Мы так привыкли менять тип речи в зависимости от условий общения, что делаем это чаще всего неосознанно, автоматически. Автоматически происходит и восприятие информации о человеческих отношениях, передаваемой особенностями речи. Но стоит допустить ошибку в выборе типа речи, как автоматизм восприятия нарушается и мы сразу замечаем то, что раньше ускользало от нашего внимания. Речь колеблется в такт человеческим отношениям – это и есть этикетная модуляция речи. Специальное этикетное общение совершается, как мы уже знаем, лишь время от времени, а вот видоизменения (модуляция) речевого и неречевого поведения под влиянием человеческих отношений происходят всегда. Значит, это одно из самых важных средств выражать этикетное содержание – средство, которое всегда в нашем распоряжении.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Введенская Л.А.* Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 539 с.
2. *Гольдин В.Е.* Речь и этикет. – М., 1983. – 109 с.
3. *Формановская Н.И.* Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 156, [3] с.
4. *Будагов Р.А.* Язык и речь в кругозоре человека. – М.: Добросвет-2000, 2000. – 302, [1] с
5. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261, [2] с.

ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԷԹԻԿԵՏՐ՝ ԼԵԶՎԻ ԱԶԳԱՅԻՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆՆԻՑ

Ա.Գ. Վարդանյան

[anahit-1@mail.ru](mailto:anahit-1@mail.ru)

*Բ.գ.թ., դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան ՊՀ-ի ռուսաց  
և սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի վարիչ,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Խոսքի էթիկետը հաղորդակցման կարծրատիպերի լայն ոլորտ է: Մարդու ամբողջ գործունեությունը, այդ թվում՝ շփումը, արտացոլում է սոցիալական պայմանները, որոնցում այն ընթանում է: Հատուկ էթիկետային հաղորդակցությունը տեղի է ունենում միայն ժամանակ առ ժամանակ, իսկ խոսքի ու ոչ խոսքային վարքի ձևափոխումները մարդկանց հարաբերությունների ազդեցության տակ տեղի են ունենում մշտապես: Այսպիսով, դա էթիկետային բովանդակություն արտահայտման ամենակարևոր միջոցներից մեկն է:

**Բանալի բառեր**՝ խոսքային էթիկա, լեզվի ազգային առանձնահատկություն, էթիկետային հաղորդակցություն, խոսքի վարքագիծ:

**SPEECH ETIQUETTE IN THE PERSPECTIVE  
OF THE NATIONAL SPECIFICS OF THE LANGUAGE**

A. Vardanyan

[anahit-1@mail.ru](mailto:anahit-1@mail.ru)

---

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

## **ABSTRACT**

Speech etiquette is a broad area of communication stereotypes. All human activity, including communication, reflects the social conditions in which it occurs. Special etiquette communication occurs only from time to time, but modifications of speech and non-speech behavior under the influence of human relations always occur. This means that it is one of the most important means of expressing the etiquette content – a means that is always at our disposal.

**Keywords:** speech etiquette, national specifics of the language, etiquette communication, speech behavior.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 19 октября 2020 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 04.02.2021 г.*

**ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**  
**ШУШИНСКИЕ ПОГРОМЫ**  
**В РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ**

**Лариса Рафаэловна Фарамазян**

[flaralara@mail.ru](mailto:flaralara@mail.ru)

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

**АННОТАЦИЯ**

В статье рассматриваются художественные произведения, отражающие тему шушинских армянских погромов 1920 года. Это поэтические тексты, принадлежащие перу Осипа Мандельштама, Бориса Чичибабина, Инны Лиснянской, а также прозаические произведения (очерк Мариэтты Шагинян «Нагорный Карабах», книга Кима Бакши «Духовные сокровища Арцаха», документальная повесть Саркиса Кантарджяна «Дневник шушинки»).

**Ключевые слова:** шушинские погромы, резня, скелеты домов.

Первым по времени написания произведением, в котором отразилась шушинская трагедия, является очерк «Нагорный Карабах», принадлежащий перу талантливой писательницы Мариэтты Сергеевны Шагинян (1888–1982), автора свыше 70 книг романов, повестей, рассказов, стихов, мемуаров, литературоведческих статей. Будучи профессиональной писательницей, Мариэтта Шагинян на протяжении всей своей жизни сотрудничала с ведущими периодическими изданиями СССР, на страницах которых выступала с актуальными статьями как о литературной, культурной, так и экономической жизни страны. В 1922 году редакция газеты «Правда» отправила ее в качестве свое-

го корреспондента в длительную командировку с заданием – детально ознакомить читателей с достижениями и проблемами трех молодых закавказских республик. Одним из творческих итогов командировки Мариэтты Шагинян стал очерк «Нагорный Карабах», впервые опубликованный в шестом номере журнала «Звезда» за 1926 год, а отдельной книжкой изданный в Москве и Ленинграде в 1927 году. Композиционно очерк состоит из шести глав. «Нагорный Карабах» – это совмещение проблемного и путевого очерка, где акценты смещены в сторону публицистического освещения проблем.

В первой главе, озаглавленной «Страна, которую не открыли», Мариэтта Шагинян описывает свое первое впечатление от этого края после однообразной и скучной дороги из Баку в Карабах: «Вы попадаете в страну, чье очарование напоминает сон или сказку, рассказанную в детстве. Пройдут годы, и весь этот край сделается, подобно Крыму, «всесоюзной здравницей», туристы понаедут сюда из отдаленных концов мира, кодаки защелкают, как пулеметы, их мирная стрельба вытеснит память о пулях и лужах крови...» [б: 3].

Мариэтта Шагинян, отличавшаяся своими энциклопедическими знаниями и способностью с лету схватывать суть вещей и явлений, верно усмотрела возможность превращения Нагорного Карабаха во «всесоюзную здравницу». Но, как потом сокрушался автор «Карабахской поэмы» Леонид Гурунц, лишь мусульманскому Шуши была уготована эта роль.

Далее Шагинян констатирует неоспоримый факт, основанный на статистике (ведь для публицистического очерка характерно привлечение статистических данных, других фактографических материалов): «Нагорный Карабах – страна армянская, с преобладающим армянским населением, крайне характерным для понимания недалекого от нее и схожего Зангезура» [б: 3].

В шестой главе, озаглавленной «Призрак Шуши», Мариэтта Шагинян рассказывает о недалеком прошлом – зверском истреблении коренного армянского населения города Шуши в 1920г. Подчеркнув, что Шуши до его разрушения был одним из красивейших городов («Шуша вставала перед путниками, словно сплошной дворец» [б: 36]), очеркист с горечью замечает, что если для расцвета города понадобились десятилетия, то для его гибели хватило и трех дней.

Писательница была ошеломлена встречей с этим некогда прекрасным городом: «Подъем, в полной тишине и одиночестве, длился около часу, когда внезапно, вступив в прогалину, я увидела остов Шуши. Два холма стояли передо мною, уставленные скелетами домов» [6: 38]. Шагинян, описав ужасы, сопровождавшие ее во время пребывания в Шуши (ощущение давящей тишины, переходящей, словно в сюрреалистическом фильме, в бормотание погибших, шушуканье и движение надгробных камней), сравнивает трагедию Шуши с трагедией Помпей и Геркуланума. Правда, она добавляет, что если эти древнеримские города были разрушены слепой природной стихией, то виновником трагедии Шуши явилась «слепая стихия зверя, разбуженная в человеческой массе при помощи человеческого слова» [6: 36]. Будучи писателем страны, провозгласившей интернационализм основой своего существования, Мариэтта Шагинян не могла написать иначе об этом. Но мы, бесспорно, благодарны ей за сведения о резне армян Шуши, которые были зафиксированы в очерке «Нагорный Карабах» через 6 лет после этих печальных событий.

Спустя несколько лет после Мариэтты Шагинян разрушенный город Шуши посетил Осип Мандельштам со своей женой Надеждой Яковлевной. Он поехал в Нагорный Карабах в рамках своей творческой командировки в Армению. Бытует мнение, что встреча с Арменией – среди лучшего, что случилось в трагедии жизни Осипа Мандельштама. Жена поэта писала: «Путешествие в Армению не туристская прихоть, не случайность, а, может быть, одна из самых глубоких струй мандельштамовского историсофского сознания... Для Мандельштама приезд в Армению был возвращением в родное лоно – туда, где все началось, к отцам, к источнику. После долгого молчания стихи вернулись к нему в Армении и уже больше не покидали» [4: 78].

А стихи и проза, рожденные в результате этой встречи под пером уже зрелого и истинного поэта, являются, бесспорно, лучшими произведениями об Армении, созданными на русском языке. Армении Мандельштам посвятил стихотворный цикл «Армения», названный Анной Ахматовой «бессмертным», а также «Путешествие в Армению», написанное прозой.

Одно из стихотворений цикла называется «Фаэтонщик» и рассказывает о трагедии карабахских армян, коренных жителей города Шуши. Что пред-

ставилось взору четы Мандельштам, приехавших в этот город, узнаем из «Воспоминаний» Н.Я. Мандельштам: «В этом городе, когда-то, очевидно, богатом и благоустроенном, картина катастрофы и резни была до ужаса наглядной. Мы прошли по улицам, и всюду одно и то же: два ряда домов без крыш, без окон, без дверей... Дома из знаменитого розового туфа, двухэтажные. Все перегородки сломаны, и сквозь эти остовы всюду сквозит синее небо. Говорят, что после резни все колодцы были забиты трупами. Если кто и уцелел, то бежал из этого города смерти. На всех нагорных улицах мы не встретили ни одного человека. Лишь внизу – на базарной площади копошилась кучка народу, но среди них ни одного армянина, только мусульмане. У О.М. создалось впечатление, будто мусульмане на рынке – это остатки тех убийц, которые с десятков лет назад громили город, только впрок им это не пошло: восточная нищета, чудовищные отрепья, гнойные болячки на лицах» [4: 79].

В армянском цикле появляется сквозной мотив позднего творчества Мандельштама – мотив смерти, навеянный как трагической судьбой армянского народа, так и предчувствием («всеведение поэта») своей собственной гибели. И в замечательном по силе воздействия на читателя стихотворении «Фазтонщик» эта тема звучит уже наиболее явственно, начиная с первой же строфы:

На высоком перевале  
В мусульманской стороне  
Мы со смертью пировали –  
Было страшно, как во сне.

Интонация стиха довольно зыбка, но прочерчиваются основные его образы: смерть, страх, сон. Указываются и пространственные координаты: «на высоком перевале» и «в мусульманской стороне». Карабах, который на протяжении веков являлся рубежом между христианской Арменией и мусульманским Востоком, в годы советизации был насильственно отдан «мусульманской стороне» (Азербайджану). Исследователи творчества Мандельштама отмечают в «Фазтонщике» аллюзии на «Пир во время чумы» и стихотворение «Бесы» А.С. Пушкина. Некоторые склонны в образе возницы в маске, в фазтонщике, который «словно дьявола погонщик», видеть Сталина. Поэт

тут, бесспорно, затронул тему рока, сверхъестественной силы, которая вершит судьбами людей.

Лирический герой из состояния то ли сна, то ли забытья возвращается к яви. И тут перед его глазами открывается холодящая душу жуткая картина погромов Шуши:

Так в Нагорном Карабахе,  
В хищном городе Шуше,  
Я изведал эти страхи,  
Соприродные душе.  
Сорок тысяч мертвых окон  
Там видны со всех сторон.  
И труда бездушный кокон  
На горах похоронен.  
И бесстыдно розовеют  
Обнаженные дома,  
А над ними неба мреет  
Темно-синяя чума.

В поэте при виде картины варварского уничтожения армянской части города пробудились дремлющие в подсознании «соприродные» страхи – воспоминания об ужасах еврейских погромов.

Замечательный русский советский поэт Борис Алексеевич Чичибабин, воспевший Армению в своих четырех вдохновенных Псалмах, в годы Великой Отечественной войны служил в Карабахе и очень полюбил этот край, населенный армянами. Карабаху он посвятил два стихотворения в этот период, а два – во время Карабахского движения. Мы рассмотрим раннее стихотворение Чичибабина «И вот дарован нам привал...», навеянное, возможно, «Фаэтонщиком» Мандельштама и посвященное Шуши. Чичибабин описывает сложный путь восхождения на гору, где расположен «великолепный город» Шуши, мысленно ведет диалог с Лермонтовым, некогда побывавшем тут. И возникает ощущение преемственности поколений русских поэтов, влюбленных в Кавказ:

Здесь в прошлом Лермонтов бывал,

И мы теперь бываем.

Лирический герой стихотворения вопрошает камни, горы о пребывании здесь Лермонтова, желает узнать, какие мысли и чувства обуревали душу одного из самых таинственных русских поэтов XIX века:

Скажи, скажи мне, камень гор,  
Единственному в свете,  
Не здесь ли Лермонтова взор  
По-доброму стал светел...

Интересно, что Борису Чичибабину было известно о пребывании Михаила Юрьевича Лермонтова в Шуши. Думается, ему рассказали об этом местные жители. Все знают, что Лермонтов в 1837 году был сослан в свою первую ссылку на Кавказ за «непозволительные стихи», написанные на смерть горячо любимого им Пушкина. Русский поэт был направлен в Нижегородский драгунский полк и на пути в полк, действительно, побывал в Шуши, о чем сам написал в конце 1837 года в письме своему другу Святославу Раевскому.

Но в стихотворении Чичибабина присутствует и другой мотив – обращение к трагическому прошлому Шуши, кровавой резне армян города, учиненной в 20-ые годы XX века варварами-турками и кавказскими татарами (азербайджанцами):

А на заре иных времен  
Кровавым страшным летом  
Здесь турки резали армян  
По вражеским наветам.

Нам кажется, что об этой черной странице города Шуши Борису Чичибабину стало известно из рассказов очевидцев, поэтому в стихотворении только констатация трагического факта.

Писатель, сценарист, прекрасный знаток древних армянских манускриптов, К. Бакши свою седьмую «армянскую» книгу посвятил Арцаху-Карабаху и назвал ее «Духовные сокровища Арцаха». Тринадцатая глава книги называется «Город-призрак (Шуши)». В этой небольшой главе автор дает краткий

экскурс в историю Шуши, чья судьба «состоит из тесно сплетенных друг с другом прекрасных и трагических страниц» [1: 166], приводит цитаты о бывшей столице Карабаха великого русского полководца Александра Суворова, рисует картины разрушенного в Карабахской войне города (книга К. Бакши писалась, когда Шуши еще не был восстановлен). В этой главе писатель поведал и о шушинских армянских погромах 1905 и 1920 годов, в частности, процитировал Серго Орджоникидзе, возглавлявшего с 1920 года Кавказское бюро РКП (б): «Сегодня я с ужасом вспоминаю те картины, которые мы видели в мае 1920 года в Шуше. Красивый армянский город был разрушен до основания и лежал в руинах...» [1: 168].

К городу Шуши обратилась в своем творчестве и Инна Лиснянская. Армянка по матери («Я дочь армянки, крещена / В слегка подсоленной купели...»), поэтесса была связана и с Нагорным Карабахом, где проживала ее бабушка. Детские воспоминания, связанные с Шуши, отразились в ее поэме «Ступени», написанной в 1984 году:

...Мы проводим лето  
В безлюдной, турками порушенной Шуше,  
Где что ни дом – то каменный скелет,  
Я куклу нянчу в пустоте скелета...  
Молчат меж балок звезды... О резне  
Лишь виноград вопит меж серых ребер.

Время действия, изображенного в этом пассаже, – середина 1930-х, когда еще свежи были следы армянского погрома. Как видим, описание трагедии города у Лиснянской совпадает и с текстом Мариэтты Шагинян и со стихотворением Мандельштама, особенно образ скелета вместо домов. Образ разрушенного, разгромленного города Шуши (возможно, одно из самых сильных и кошмарных воспоминаний детства) вновь возникает у Инны Лиснянской в стихотворении «Виноград», написанном спустя двадцать лет после поэмы «Ступени»:

Под масками снов из далеких годов  
Зияют душе  
Скелеты домов, скелеты домов

В армянской Шуше.  
С безумным чутьем домашних зверей,  
А не наугад  
В глазницы окон, в провалы дверей  
Ползет виноград.

И если скелеты домов ассоциируются со смертью, то образ винограда, перекочевавший из поэмы в стих, бесспорно, олицетворяет жизнь и вселяет в читателя веру в торжество именно жизни.

Документальная повесть Саркиса Кантарджяна «Дневник шушинки», увидевшая свет в Ереване в 2007 году, непосредственно связана с темой шушинской резни. Это произведение создано автором на основе дневника двоюродной бабушки по материнской линии Надежды Саркисовны Шакарян (1862–1921), шушинки по рождению, ставшей впоследствии подобно своему супругу, костромичу Алексею Ивановичу Шарову, контрразведчиком царской России. Надежда стала вести дневник с 1888 года, когда поехала в Петербург учиться на провизора, причем специально писала по-армянски, чтобы никто не смог понять. Она продолжала свои записи в дневнике и в Англии, и в Баку, куда с супругом была направлена по долгу службы, и в родной Шуши, приезжая на отдых к родным. С дневником связана почти детективная история. Толстая тетрадь в коленкоровом переплете перестала волновать ее хозяйку после получения известия о смерти мужа, Алексея Шарова, и была брошена в саквояж из черной кожи. Во время шушинской резни большая семья врача Саркиса Шакаряна, который вылечил в 1888 году одного из сыновей Александра III и был за это пожалован личным дворянством, оставив два своих дома и все нажитое за долгие годы, чудом спаслась бегством. Прислуживали в домах Шакарян, как и других зажиточных армян, татары (позже названные азербайджанцами) из соседних деревень. «В дни мартовского 1920 года погрома они первыми оказались у хозяйских ворот. Сперва вломились в зимний дом, по заранее намеченному плану поделили между собой украшавшие стены знаменитые карабахские ковры, навьючились ими и всевозможной утварью, а потом, разграбив подчистую летний дом, подожгли оба» [2: 12].

Автор книги представляет читателям фото с развалинами зимнего дома, на пепелище которого в середине прошлого века архитектор Халпачьян, поехавший в Шуши выполнить обмеры пяти старинных шушинских церквей, нашел обожженный саквояж с дневником Надежды. «Рукописи не горят», – утверждал один из персонажей «Мастера и Маргариты» Булгакова. В реальной жизни дневник шушинки частично пострадал от пожара. В повести использован не только дневник родственницы, но и другие фактографические материалы (рапорты, доклады, письма консулов, послов, министров различных государств, рассекреченные донесения русских разведчиков и контрразведчиков и т.п.). Кантарджян счел нужным привлечь также материалы из книг беспристрастных авторов. Он часто приводит цитаты из книги Павла Шехтмана «Пламя древних пожаров», а также из книги итальянского дипломата и журналиста Луиджи Виллера «Огонь и меч на Кавказе», благодаря которым читателю становятся понятны причины гонений на армян со стороны царской России (нефтяной фактор), а также напрашиваются параллели между февральскими (1905 г.) погромами армян в Баку и февральскими событиями Сумгаита 1988 г. (продолжающиеся три дня массовые убийства армян совершаются при попустительстве полиции и властей).

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бакши К.* Духовные сокровища Арцаха. – Москва, «Книжный мир», 2012. – 320 с.
2. *Кантарджян С.Л.* Дневник шушинки. – Ереван: «Айагитак», 2007. – 141 с.
3. *Лиснянская И.Л.* Персональный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lisnyanskaya.poet-premium.ru/> (Дата обращения: 07.10.2020 г.).
4. *Мандельштам О.Э.* Стихотворения, проза, записные книжки. – Ереван: «Хорурдаин грох», 1989. – 384 с.
5. *Чичибабин Б.А.* – В стихах и прозе. – 3-е изд-е, испр. – Харьков: «Фолио», 2002. – 463 с.
6. *Шагинян М.С.* Нагорный Карабах. (Путевые очерки) – М.-Л., Гос. Изд-во, 1927. – 40 с.

## ՇԻՇԻԻ ԶԱՐԴԵՐԸ ՌԻՍԱԿԱՆ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻՍ

Լ.Ռ. Ֆարամազյան

[flaralara@mail.ru](mailto:flaralara@mail.ru)

*Երևանի պետական համալսարանի ռուս բանասիրության ֆակուլտետի  
ռուսաց լեզվի ամբիոնի (բնագիտական ֆակուլտետների համար) դասախոս,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

### ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում դիտարկվում են 1920 թվականի Շուշիի հայկական ջարդերը թեման արտացոլող գեղարվեստական ստեղծագործությունները: Դրանք Օսիպ Մանդելշտամի, Բորիս Զիչիբաբինի, Իննա Լիսնյանսկայայի գրչին պատկանող բանաստեղծական տեքստեր են, ինչպես նաև արձակ ստեղծագործություններ (Սարիետա Շահինյանի «Լեռնային Ղարաբաղ» ակնարկը, Կիմ Բակշիի «Արցախի հոգևոր գանձերը», Սարգիս Ղանթարջյանի «Շուշեցի կնոջ օրագիրը» վավերագրական վիպակը): **Բանալի բառեր**՝ Շուշիի ջարդերը, կոտորած, տների կմախքներ:

### SHUSHI MASSACRES IN THE RUSSIAN ART TEXTS

L. Faramazyan

[flaralara@mail.ru](mailto:flaralara@mail.ru)

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

**ABSTRACT**

This article explores the works of art reflecting the theme of the 1920 Armenian pogroms in Shushi. There are poetic texts belonging to Osip Mandelshtam, Boris Chichibabin, Inna Lisnjanskaja, as well as prose writers (essay by Marietta Shahinyan «Nagorny Karabakh», book of Kim Bakshi «Spiritual Treasures of Artsakh», documentary novel by Sarkis Kantarjian «The Diary of the Shushi Resident»).

**Keywords:** Shushi pogroms, massacres, skeletons of houses.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 19 октября 2020 г.,*

*подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 27.01.2021 г.*

---

**ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА**

**ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ ОНОМАСТИКИ В АРМЯНСКОЙ  
АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ  
СОБСТВЕННЫХ ИМЕН)**

**Рузанна Гагиковна Асатрян**

[asatryanruzanna47@aspu.am](mailto:asatryanruzanna47@aspu.am)

*К.ф.н., ассистент кафедры романо-германских языков  
и методики их преподавания факультета иностранных языков,  
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,  
Ереван, Республика Армения*

**АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена изучению английских фамилий и их обучению студентов, изучающих английский язык как иностранный. Предполагается, что ономастика может стать бесценным ресурсом для исследования прошлого нации, обучения ее культуре и знакомства с некоторыми литературными текстами, в которых фамилиям необходимо уделять особое внимание. Некоторые стратегии, отмеченные в статье, представляют новый подход к обучению языкам.

**Ключевые слова:** фамилии, ономастика, стратегии преподавания, групповая работа, чтение, креативное письмо.

**Introduction**

The aim of the present article is two-fold: it dwells upon the linguo-cultural peculiarities of the English surnames and provides some strategies for teaching this material in an ESL classroom. It is almost inevitable to read an English novel and a short story without coming across at least a few surnames. We consider it an essential step to draw students' attention to the research of English surnaming

traditions as a very interesting tool for developing their language skills. Thus, by implementing various strategies we can enhance learners' speaking, writing, reading, listening and research skills. Teachers mostly acquaint students with the style of the writer, the socio-cultural, political situation of the place of the action through literary texts, but we rarely pay attention to the fact that very much of the above-mentioned ideas can be achieved by teaching proper names as well. Teachers "ignore" the surnames used in literary texts; therefore, it is a good idea to teach the culture of a given country from the point of view of Onomastics. My students are regularly assigned to do home and individual readings but as soon as it comes to remember any proper names they encounter difficulties remembering the characters' surnames especially when they are uncommon or rather long. With the aim of facilitating this language barrier we consider it appropriate to do some research into this matter and provide methodology for teaching proper names in an EFL classroom.

English surnames as we know them today began in England as early as the eleventh century. Such hereditary names were not universally prevalent and settled, however, prior to the era of the Reformation in the sixteenth century England. It is conjectured that the introduction of parish registers in 1538 was a great influence in this, as a person entered under one surname at baptism would not be likely to be married under another name, and buried under a third.

Surnames can reveal much about your family history, but they can also be a minefield of misinformation. 'What is in a name? Very much if the wit of man could find it out.' Whoever penned this well-known saying undoubtedly had it right - in England alone there are around 45,000 different surnames – each with a history behind it [1].

Some areas of England came later to the use of surnames, however. It was not until the late seventeenth century that many families in Yorkshire and Halifax took permanent surnames.

The sources from which names are derived are almost endless: nicknames, physical attributes, countries, trades, heraldic charges, and almost every object known to mankind. Tracing a family tree in practice involves looking at lists of these names – this is how we recognize our ancestors when we find them.

Before the Norman Conquest of Britain, people did not have hereditary surnames: they were known just by a personal name or nickname.

Many individuals and families have changed their names or adopted an alias at some time in the past. When communities were small each person was identifiable by a single name, but as the population increased, it gradually became necessary to identify people further – leading to names such as John the butcher, William the short, Henry from Sutton, Mary of the wood, Roger son of Richard. Over time many names became corrupted and their original meaning is now not easily seen.

After 1066, the Norman barons introduced surnames into England, and the practice gradually spread. Initially, the identifying names were changed or dropped at will, but eventually they began to stick and to get passed on. So trades, nicknames, place of origin, and fathers' names became fixed surnames – names such as Fletcher and Smith, Redhead and Swift, Green and Pickering, Wilkins and Johnson. By 1400 most English families, and those from Lowland Scotland, had adopted the use of hereditary surnames [2: 1].

Surnames were adopted in order to legally distinguish two individuals with the same given name. By surname, we mean a fixed name by which that particular individual is known [4: 37].

Different areas of the world adopted surnames at different periods in time. For example, surnames were commonly used two thousand years ago in areas occupied or influenced by the Romans. Other areas of the world were slower to begin using surnames, but they were coming into regular use by the time of the Middle Ages, first by the nobility, then by the gentry. After the fall of the Roman Empire, Ireland was one of the first countries to adopt hereditary surnames, and Irish surnames are found as early as the tenth century [5: 51].

Surnames are generally derived from one of four sources: the name of the person's father (patronymic), the person's locality, the person's occupation, or a descriptive nickname for the person. When they were created, they answered one of the following questions: Who is this person's father? Where is this person from? What does this person do for a living? What is his or her most prominent feature?

Place names were often taken as a surname. They were derived from the name of the place where one resided or from a description of the place. More than

half the English surnames used today derive from geographic descriptions, such as Churchill. Various suffixes which indicate a topographical feature are lee (meadow), bank, don (town), field, house, and thorp (village).

Occupations also helped distinguish one person from another. John Miller may have owned the mill in the same town where John Smith was the local blacksmith. Bedell was the policeman of the village; Fletcher was the arrow-maker. You will often find names which describe ancestors' vocations, such as Baker, Shepherd, Carpenter, and Wright. Sometimes nicknames became surnames. These types of surnames were often used to describe something unusual about an ancestor's physique. Small and Petit are obvious examples, as is Blackbeard.

Having outlined some basic linguo-cultural peculiarities of English surnames, we now consider it appropriate to provide a number of strategies which are carefully chosen for EFL learners. It should be mentioned here that before attempting to teach using the below-mentioned strategies, students must be exposed to the theoretical part and be well aware of all the linguo-cultural peculiarities of English surnames.

1. Jigsaw reading: The teacher divides students into groups of three or four, then each student is given part of a text (we suggest any chapter from the novel "Vanity fair" by William Makepeace Thackeray since it is full of English surnames, e.g. Chapter XI "Arcadian simplicity"). Students read their parts and try to reassemble the text, if they come across any surnames, they should not say them, but give hints like the origin, type of the surname instead, and the rest of the group must guess the surname.
2. Role-play: Students read the first five chapters of "The woman in white" by Wilkie Collins. Then, they are assigned roles, the main one being Walter Hartright's, the narrator of the story. First, students can present the plot by means of a lively conversation, then they can shift from the actual storyline by asking and answering questions about the origin of the characters' surnames. This will develop learners' reading and speaking skills. The activity can be summed up by a student who did not take part in the conversation, giving reasons for the author's choice of surnames and what cultural nuances they reveal.

3. Matching: This can be done with the whole class or in groups. The teacher writes the descriptions of surnames on separate pieces of paper, e. g. giving information about the origin, then learners have to match them with the correct surname. This will be a fun activity for learners as they will be marked for speed and accuracy.
4. Research: students are individually assigned to read the first phase of the novel “Tess of the D’Urbervilles” by Thomas Hardy. This is an important part for the theme of the present article as the novel starts with a confusing story over two surnames “Durbeyfield” and “D’Urbervilles”. The material is an engaging source of research as students can motivate the connection between the author’s biography and the choice of the surnames. Research can be further extended by allowing students to make their own choices and explore more English proper names.
5. Survey: can be viewed as the aftermath of research activity. After presenting their individual readings, students make a list of all the proper names classifying them according to the types mentioned in this article. The compilation can lead to team work and collaboration. As a result, students end up having invaluable pieces of information about English proper names and explore onomastics more closely.
6. Another effective strategy is listening to audio books in class. The teacher may pause the audio every time a proper name is heard allowing students to jot them down. Later, students can be assessed according to spelling accuracy.
7. Comparison and contrast: students are divided into two groups, one reading a classic and the other a contemporary author. Having presented their reading and paying due attention to surnames, the groups discuss similarities and differences between the surname choices made by the authors. During the presentation students are required to come up with the answers to the following questions:
  - a) Has the choice of surnames changed over time?
  - b) Are there any particular surnames which are frequently employed by the authors’, if so, which are they?

- c) Do they necessarily reflect the period of time when the events are happening as well as the socio-cultural, political peculiarities of the given period?
  - d) Do they reveal the characters' inner world, their status, mindset, thus showing the author's attitude?
8. Creative writing: students are encouraged to make up their own stories full of personages. Together, students decide on a storyline and think of naming their characters. The theoretical knowledge will enable them to approach Onomastics creatively. With the aim of careful collaboration students will be asked to task-share so that every student can benefit. This activity will develop their critical thinking as well as writing skills. Besides, it would be a good idea to organize this task within the framework of the practical course "Writing skills" as there too, students are asked to write stories, essays, letters and various paragraphs.

We are hopeful that readers of the present article may find these strategies interesting and worthwhile both for their linguistic and pedagogical knowledge.

We find it appropriate to end the present article with some fantastic ideas about developing students' awareness of their identity taken from an article contributed by The National Council of teachers of English. "Bright ideas. A teacher's resource manual" is a compilation of such articles. The article that interested us is entitled "Search for Identity; or, what's in a name?" by Neely, Edna Loraine. She is a brilliant teacher of English at a High school in Pennsylvania. While teaching English she came up with the idea to make her students conduct a personal search for their identity, and look for information about his or her own surname [3]. To begin with, the teacher asked her students to acquire a "name" vocabulary:

- A) names indicating family status
- B) names indicating marital status
- C) names indicating occupations'
- D) alternative names

Then they hold a conversation on such topics as:

1. The way parents choose a name for a baby.
2. How and why some people change their names.

3. The recent trends in a wife's taking/not taking her husband's surname or hyphenating their surnames.
4. How we attach emotions to certain names
5. How a person's name seems to fit his/her personality

During the discussion students arrive at the decision that a person may feel the need to "live up to" a name recalling such things as "A Smith doesn't pick fights", "The Hamiltons have always been excellent mathematicians". Names and surnames, as the teacher fairly observes, sometimes define or limit who and what we are or become.

This is followed by the teacher's assignment for which must research and write about their given name and surname. The search has two parts: library research and personal interviews.

When the students complete their data they are assigned to write personal essays about their names. After reading their essays in class, students get to know one another better.

The teacher encourages her students to focus on something that makes their names truly individual, something that makes that name stand apart from others even when they have many elements in common.

### **Conclusion**

We believe that our article will get its readers to look at Onomastics and its teaching methodology from a fresh angle, giving them an opportunity to understand the origin of English surnames and the importance of teaching students highlighting certain features in literary works.

As to the linguo-cultural peculiarities of English surnames to which students should be acquainted before doing any of the activities, surnames can be summed up to have developed from four major sources:

**Patronymic and Matronymic Surnames** – These are surnames derived from baptismal or Christian names to indicate family relationship or descent. Some baptismal or given names have become surnames without any change in form. Others added an ending -son may have formed his surname by adding -s (more common in the South and West of England) or -son (preferred in the northern half of England) to his father's name. The latter -son suffix was also sometimes added to the mother's name. English surnames ending in -ing.

**Occupational Surnames** – Many English surnames developed from a person's job or trade. English surnames Smith, Wright and Taylor are excellent examples. A name ending in *-man* or *-er* implies such a trade name, as in Chapman (shopkeeper), Barker (tanner) and Fiddler.

**Descriptive Surnames** – Based on a unique quality or physical feature of the individual, these surnames often developed from nicknames or pet names. Most refer to an individual's appearance – color, complexion, or physical shape. A descriptive surname may also refer to an individual's personal or moral characteristics.

**Geographical or Local Surnames** – These are names derived from the location of the homestead from which the first bearer and his family lived, and are generally the most common origin of English surnames. They were first introduced into England by the Normans, many of whom were known by the name of their personal estate. Thus, many English surnames derive from the name of an actual town, county, or estate.

## ЛИТЕРАТУРА

1. BBC – Family History – What's In a Name? Your Link to the Past [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.bbc.co.uk/history/familyhistory/get-started/surnames\\_01.shtml](https://www.bbc.co.uk/history/familyhistory/get-started/surnames_01.shtml) (Дата обращения: 07.02.2021г.).
2. *Blake P & Collins A.* Who was your Granny's Granny? New York. 2003. – 192 p.
3. IDEAS PLUS: BOOK 4. By the National Council of Teachers of English, 1986.
4. *Pine L.G.* The Story of Surnames. Sausalito, 1967. – 152 p.
5. *Smith E.C.* The Story of Names. New York, 1950. – 296 p.

ԱՆԳԼԻԱԿԱՆ ԱԶԳԱՆՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ  
ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ  
ՏԵՔՍՏԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ

Ռ.Գ. Ասատրյան

[asatryanruzanna47@aspu.am](mailto:asatryanruzanna47@aspu.am)

- Բ.գ.թ., օտար լեզուների ֆակուլտետի ռումանագերմանական լեզուների  
և դրանց դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասիստենտ,  
Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է անգլիական ազգանունների ուսումնասիրությանը և դրանց դասավանդմանը այն ուսանողներին, ովքեր անգլերենն ուսումնասիրում են որպես օտար լեզու: Առաջարկ է արվում առ այն, որ անձնանունների ուսումնասիրությունը կարող է դառնալ որևէ ազգի անցյալի, նրա մշակույթի մասին ուսումնասիրություն կատարելու համար անգնահատելի աղբյուր, որի շնորհիվ ուսանողները ծանոթանում են այնպիսի գեղարվեստական տեքստերի, որտեղ ազգանունները կարևոր տեղ են զբաղեցնում: Փորձ է արվել մշակել անձնանունների դասավանդման ռազմավարությունների մի համակարգ, որը թույլ կտա նորովի մոտենալ լեզվի ուսումնասիրությանը: **Բանալի բառեր՝** ազգանուններ, Օնոմաստիկա, դասավանդման ռազմավարություններ, խմբային աշխատանք, ստեղծագործ գրավոր խոսք:

## STRATEGIES FOR TEACHING ENGLISH SURNAMES THROUGH LITERARY TEXTS

**R. Asatryan**

[asatryanruzanna47@aspu.am](mailto:asatryanruzanna47@aspu.am)

*Candidate of Philological Sciences,  
Assistant Professor at the Department of Romano-Germanic Languages  
and their Teaching Methods, Faculty of Foreign Languages,*

---

*Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### **ABSTRACT**

The article is devoted to the research of English surnames and their teaching to students who study English as a foreign language. It is suggested that Onomastics can be an invaluable source of investigating a nation's past, learning about their culture and getting to know some literary texts where surnames are worthy of attention. A number of strategies which have been outlined in the article present a new approach to language teaching.

**Keywords:** surnames, origin, Onomastics, teaching strategies, group work, reading, creative writing.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 13 февраля 2021 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 21.02.2021 г.*

## СЮЖЕТЫ И МОТИВЫ ЭПОСА «ДАВИД САСУНСКИЙ» В РАЗНЫХ ОТРАСЛЯХ ИСКУССТВА И КУЛЬТУРЫ

**Вардан Арамович Геворгян**

[vardangev29@gmail.com](mailto:vardangev29@gmail.com)

*Аспирант Бухарестского государственного университета,  
Бухарест, Республика Румыния*

### АННОТАЦИЯ

Народный эпос «Давид Сасунский» стал неиссякаемым источником вдохновения для писателей, представителей различных отраслей искусства и культуры.

В статье представлены разработки эпических тем и мотивов в различных областях искусства и культуры.

**Ключевые слова:** эпос, памятник, музыка, кинематография, живопись, Е. Кочар, Фресно, Х. Степанян.

### *Հուշարձաններ*

Հայաստանը հարուստ է պատմական հուշարձաններով, առասպելական հերոսների հուշակոթողներով:

Երևանի տարբեր զբոսայգիներում, պուրակներում, փողոցներում կարելի է հանդիպել առասպելական Հայկի, Վահագն Վիշապաքաղի, Վարդան Մամիկոնյանի, զորավար Անդրանիկի, Գարեգին Նժդեհի, Մարշալ Բաղրամյանի և ուրիշ առասպելական ու իրական հերոսների հուշարձանների, բնականաբար, նաև Սասունցի Դավթի, ում նկատմամբ հայ ժողովուրդն առանձնակի սեր ու վերաբերմունք ունի:

Սասունցի Դավթի լավագույն հուշարձանը՝ 6.5x2.2x9.3 մետր, կառուցված բրոնզից ու բազալտից, վեր է խոյանում Երևանի կայարանամերձ տարածքում:

Հուշարձանի հեղինակը հանրահայտ նկարիչ-քանդակագործ Երվանդ Քոչարն է, ով ցուցահանդեսներ է ունեցել աշխարհի շատ երկրներում: Հուշարձանի կառուցման գաղափարը ծագել է 1939-ին, երբ նշվում էր Էպոսի 1000-ամյակը: Այդ օրերին հայտարարվեց մրցույթ, որին շատերը հրաժարվեցին մասնակցել՝ սեղմ ժամկետում աշխատանքն ավարտելու անհնարինության պատճառաբանությամբ: Այդ ծանր գործին ձեռնամուխ եղավ Երվանդ Քոչարը, ով ընդամենը 18 օրում ավարտեց աշխատանքը, և հուշարձանը վեր խոյացավ Երևանում: Դաժան ճակատագիր էր բաժին ընկել թե հուշարձանին և թե Ե. Քոչարին. 1941թ. «ժողովրդի թշնամի» Ե. Քոչարը ձերբակալվեց, իսկ հուշարձանը տեղահանվեց ու ոչնչացվեց: Հեղինակին առաջադրվող ծանր մեղադրանքներից մեկն էլ այն էր, որ «մերկացրած սրով հեծյալը նայում է դեպի մեր բարեկամ Թուրքիա»:

1957թ. հուշարձանը նորից գտավ իր տեղը: Ծանր ժամանակներ էին, և ամեն կերպ փորձ էր արվում հուշարձանի բացումն անել աննկատ: Սակայն դա չհաջողվեց: Բացումը վերածվեց համաժողովրդական տոնակատարության: Ականատեսների վկայությամբ կայարանամերձ հրապարակի տարածքում հավաքվել էին տասնյակ հազարավոր մարդիկ, նաև հյուրեր տարբեր երկրներից: Քաղաքի փողոցներում իսկական տոնախմբություններ էին. ամենուր բացվել էին ճոխ սեղաններ, պատշգամբներից Սասնա ծռերի պատկերներով գորգեր, ասեղնագործության այլ նմուշներ էին կախված, հնչում էին Սասնա երգեր, պարային համույթները կատարում էին Սասնա պարեր:

Բացի Երևանից, Սասունցի Դավթի արձան տեղադրված է նաև աշխարհի մի շարք երկրներում, որտեղ կան հայկական գաղթօջախներ. դրանց մի մասը հայրենիքի նվերն է օտարության մեջ ապրող իր զավակներին, մի մասը կառուցվել է հանգանակությամբ:

Արտասահմանյան արձաններից լավագույնը, թերևս, Ֆրեզնոյում կանգնեցված հուշարձանն է՝ Քուռկիկ Ջալալին հեծած Դավիթը սավառ-

նում է դեպի հայրենիք: Հուշարձանը (հեղինակ՝ Վարազ Սամվելյան) տեղադրվել է 1971 թվականին: Պատրաստված է ձուլածո պղնձից և հայրենիքի նվերն է Ֆրեզոյի հայկական համայնքին: Հուշարձանը կառուցվել է «Ամերիկայի Հայկական Համագումարի» նախաձեռնությամբ՝ ամերիկահայ բարերարների ֆինանսական աջակցությամբ, շարքային ամերիկահայերի հանգանակություններով:



Սասունցի Դավթի արձանը Ֆրեզոյում (Կալիֆորնիա)

հայերի հանգանակություններով:

Երվանդ Քոչարի հոյակերտ արձանը մեծ հաջողությամբ ընդունվեց նաև ԽՍՀՄ տարբեր հանրապետություններում: ԽՍՀՄ կենտրոնական բանկի կողմից շրջանառության մեջ դրվեց հինգ ռուբլիանոց մետաղադրամ, որի դարձերեսին Սասունցի Դավթի հուշարձանն է, 1993թ. անկախ Հայաստանի բանկը շրջանառության մեջ

դրեց 10 դրամանոց արժույթ, 1968թ. ԽՍՀՄ կենտրոնական փոստը շրջանառության մեջ դրեց Սասունցի Դավթի հուշարձանի նկարով նամականիշ:



«Սասունցի Դավթի» արձանը խորհրդային մելքիորե հուշադրամի դարձերեսին (1991թ.)



Սասունցի Դավթի հուշարձանի նկարով նամականիշ (1968թ.)



Հայաստանի բանկի կողմից շրջանառության մեջ դրած  
10 դրամանոց արժույթ (1993թ.)

### ***Երաժշտության մեջ և կինեմատոգրաֆիայում***

Շուշիի ազատագրման 25-ամյակի կապակցությամբ առաջին անգամ քաղաքի ռեալական ուսումնարանի բացօթյա տարածքում կայացավ «Սասունցի Դավիթ» օպերայի պրեմիերան: Այն նվիրված էր նաև կուպոզիտոր Հարո Ստեփանյանի ծննդյան 120 և հայ անվանի գրող Դերենիկ Դեմիրճյանի 100-ամյակներին:

Արցախյան պրեմիերան համախմբեց հազարավոր ունկնդիրների աշխարհի տարբեր երկրներից: Արձագանքները չուշացան. Օպերայում առկա է ասերգային նոր ոճ, որը սերում է հայ գուսանների վերամբարձ երաժշտական արտասանությունից: Նոր ոճի այս հերոսական օպերան նշանավորում է հայկական օպերային արվեստի զարգացման նոր փուլ: Օպերան աչքի էր ընկնում նաև ժամանակին յուրահատուկ կոլորիտով, հասկապես գործող անձանց հագուստների յուրօրինակ ոճով:

Պրեմիերան կազմակերպվեց արտասահմանյան երաժիշտների մեծ խմբի և Սպենդիարյանի անվան օպերայի և բալետի դերասանների մեծ խմբի ջանքերով: Արտասահմանից հրավիրվածների թվում էին դիրիժոր Սուրեն Շահինյանը (Ֆրանսիա), ռեժիսոր Արմեն Փիրի Մասիհին (Իրան), խորեոգրաֆ Արսեն Մեհրաբյանը (Շվեդիա), Դավթի դերակատար Մկրտիչ Բաբախանյանը (Գերմանիա), դերակատարներ Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներից և եվրոպական այլ երկրներից:

Հ. Ստեփանյանի «Մասունցի Դավիթը» ավանդական օպերա չէ, և մասնագետներին ավելի շատ հետաքրքրել է իր ինքնատիպ մեկնաբանություններով, կերպարակերտման յուրահատկություններով: Օպերայի դերասանները, հատկապես Դավիթը, շատ են տարբերվում «Մասնա ծռերի» կերպարներից: Էպոսում Դավիթը ատլետիկ կազմվածքով, Քուոկիկ Ջալալին հեծած, Թուր Կեծակին մերկացրած առասպելական հսկա է, օպերայում նա ազատատենչ, նուրբ հոգու տեր անձնավորություն է և Մսրա Մելիքին հաղթում է ոչ թե իր ֆիզիկական, այլ աստվածային ուժի ու հնարամտության շնորհիվ: Դավիթն օպերայում ներկայացվում է որպես համամարդկային վեհ գաղափարների ջահակիր և ունկնդիրներին հմայում է հենց այդ տեսանկյունից:

Էպոսի թեմաներով նկարահանվել են լիամետրաժ ֆիլմեր, որոնցից լավագույնը, թերևս, 2000-ականներին նկարահանված «Ճանապարհ դեպի Մասունցի Դավիթ» ֆիլմն է: Վ. Վարդանի նովելների մոտիվներով նկարահանված այդ ֆիլմը մի տղայի մասին է, ով ձգտում է նմանվել էպոսի Դավթին: Տղայի անունը նույնպես Դավիթ է, և նա զորուգիշեր երագում է նմանվել իր նախանախապապային, լինել նրա պես քաջ ու անվախ, նաև անչափ բարի, բոլոր երեխաների համար սիրելի:

Ծնողներից թաքուն նա շրջանից գալիս է Երևան և հասնում Մասունցի Դավթի արձանի մոտ: Մասունցի Դավթի դերակատարը ծանրամարտի աշխարհի բազմակի չեմպիոն, բազմակի ռեկորդակիր, լեգենդար Յուրի Վարդանյանն է:

Ֆիլմի ռեժիսոր Արմեն Վանթյանը գրում է, որ երբ ֆիլմը ցուցադրվել է ուկրաինական մի փառատոնում, անմիջապես ձայնագրվել է նաև ուկրաիններենով. «Մեզ ասացին, որ Ուկրաինայում երեխաներին հայրենասիրական ոգով դաստիարակող կինոնկարի պակաս կա, և այդ բացը ուզում էին լրացնել մեր ֆիլմով»:

«Ճանապարհի դեպի Սասունցի Դավիթ» ֆիլմը ցուցադրվել է նաև եվրոպական մի շարք երկրներում: Երկար ժամանակ այն չէր իջնում ԱՄՆ հայաշատ գաղթօջախների էկրաններից:



«Ճանապարհի դեպի Սասունցի Դավիթ»



«Սասունցի Դավիթ» գրաֆիկական կոմպոզիցիա (1922թ.)

### **Գեղանկարչության մեջ**

Գեղանկարչական բազմաթիվ ստեղծագործություններ են ստեղծվել «Սասունցի Դավիթ» հայ ժողովրդական էպոսի թեմաներով, որոնցից լավագույնն, անշուշտ, Հակոբ Կոջոյանի 1922 թվականի ստեղծած կտավն է:

Նկարն ունի 47 սմ բարձրություն, 58 սմ լայնություն: Նկարի հիման վրա ստեղծված տուֆակերտ որմնաքանդակը գտնվում է Գաֆեսճյան արվեստի կենտրոնի «Սասունցի Դավիթ» սրահում (քանդակագործ՝ Արտաշես Հավսեփյան):

Կոմպոզիցիայի կենտրոնում Սասունցի Դավիթն է՝ Քուռկիկ Ջալալին հեծած, Թուր Կեծակին ձեռքին: Շուրջը զետեղված են էպոսի երրորդ ճյուղի թեմաներով նկարազարդումները՝ գառնարած Դավիթի մանկությունը, Կոզբադինին պատժելու տեսարանը, հաշվեհարդարը Մսրա Մելիքի հետ: Թերթի ներքին տարածությունն ամփոփված է մանրանկարային գրաֆիկական պատկերների երկրորդ շարքի մեջ, որ ասես էպոսի ժամանակային ֆոնն են կազմում՝ Սասնա ամրոցի պարիսպները, Մա-

րութա վանքը, առանձին հերոսների կերպարներն ու դրվագավոր գլխազարդեր: Դրանք ստեղծված են պաստոզային մեղմ գամմայով:

Կոչոյանի «Սասունցի Դավիթ» աչքի է ընկնում համակարգի գեղարվեստական ամբողջականությամբ: Ակվարելային հստակ ուրվանկարը զուգորդվում է ներքին գունային ռիթմի հետ, որ միավորում է կտավի բոլոր մասերը:

«Սասունցի Դավիթ» էպոսի մոտիվների ու թեմաների մշակումները արվեստի ու մշակույթի տարբեր բնագավառներում ունեն ճանաչողական ու կրթադաստիարակչական մեծ նշանակություն հատկապես Սփյուռքի մեր հայրենակիցների համար:

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Կոչոյան Հ.* Ալբոմ: – Եր., 2008:
2. Հայ գրականություն սփյուռքի դպրոցների համար: – Եր., 2016:
3. Հայկական հանրագիտարան, հ. 11: – Եր., 1962:
4. Հայկական հանրագիտարան, հ. 14: – Եր., 1963:
5. «Սասունցի Դավիթ» (Հայ ժողովրդական հերոսավեպ): – Եր., 1981:
6. *Սումանդ Շ., Գռուժո Շ.* Ծուռ Դավիթ: – Եր., 2016:
7. «Քրիստոնյա Հայաստան», Հանրագիտարան: – Եր., 2001:
8. *Քոչար Ե.* Ալբոմ: – Եր., 2002:

**«ՍԱՍՈՒՆՑԻ ԴԱՎԻԹ» ԷՊՈՍԻ ԹԵՄԱՆԵՐՆ ՈՒ ՄՈՏԻՎՆԵՐԸ  
ԱՐՎԵՍՏԻ ՈՒ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՏԱՐԲԵՐ ՃՅՈՒՂԵՐՈՒՄ**

**Վ.Ա. Գևորգյան**

[vardangev29@gmail.com](mailto:vardangev29@gmail.com)

*Բուխարեստի պետական համալսարանի ասպիրանտ,  
Բուխարեստ, Ռումինիայի Հանրապետություն*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

«Սասունցի Դավիթ» ժողովրդական էպոսը ոգեշնչման անսպառ աղբյուր է հանդիսացել գրողների, արվեստի և մշակույթի տարբեր ճյուղերի ներկայացուցիչների համար:

Հողվածում ներկայացնում են արվեստի և մշակույթի տարբեր բնագավառներում էպոսի թեմաների և մոտիվների մշակումները:

**Բանալի բառեր՝** էպոս, հուշարձան, երաժշտություն, կինոմատոգրաֆիա, գեղանկարչություն, Ե.Քոչար, Ֆրեզնո, Հ. Ստեփանյան:

## PLOTS AND MOTIVES OF THE EPIC «DAVID OF SASUNSKY» IN DIFFERENT BRANCHES OF ART AND CULTURE

V. Gevorgyan

[vardangev29@gmail.com](mailto:vardangev29@gmail.com)

*Postgraduate student at Bucharest State University,  
Bucharest, Republic of Romania*

### ABSTRACT

The folk epic «David of Sasun» has become an inexhaustible source of inspiration for writers, representatives of various branches of art and culture.

The article presents the development of epic themes and motives in various fields of art and culture.

**Keywords:** epos, monument, music, cinematography, painting, E. Kochar, Fresno, H. Stepanyan.

### **Информация о статье:**

*статья поступила в редакцию 13 сентября 2020 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 28.03.2021 г.*

## К ВОПРОСУ ПОНИМАНИЯ ПОНЯТИЯ «ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ»

Арташес Редикович Мартиросян

[artashesmartirosyan@yandex.ru](mailto:artashesmartirosyan@yandex.ru)

*К.ф.н., доцент, зам. декана факультета культуры,  
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В современной лингвистике до сих пор нет общего определения понятия лексико-семантического поля. Однако совершенно очевидно, что под этим понятием обобщаются основные задачи лексикологии: синонимия, антонимия, многозначность, границы соотношения и реализации слова и понятия.

В аспекте макета отражения языковой картины мира, исследования семантических полей и сегодня не потеряли своей актуальности, став родоначальником новой отрасли языкознания – антропологической лингвистики. Исследование семантических полей дает возможность рассматривать функционирование языка в ракурсе влияния биологических, психологических, социальных и культурно-национальных факторов.

**Ключевые слова:** лексический состав, лексико-семантическое поле, понятийное поле, парадигматические отношения, синтагматические отношения, эпидигматические отношения, классы слов, семантический признак, экстралингвистический фактор, внутрилингвистический фактор.

XX դարի վերջին տասնամյակներն ու XXI դարը լեզվաբանական ուսումնասիրություններում ծանրակշիռ տեղ են զբաղեցնում բառագիտության՝ հատկապես իմաստաբանական ոլորտին առնչվող ուսումնասիրու-

թյունները՝ ի հակակշիռ քերականականի. կառուցվածքային լեզվաբանությունն աստիճանաբար սկսեց զիջել իր դիրքերը, երբ ի հայտ եկան բառախմաստային դաշտի ըմբռնման տեսական բազմաթիվ հետազոտություններ տարբեր լեզուներում:

Հայ լեզվաբանության մեջ հայերենի բառային կազմի իմաստաբանական քննությունը սահմանափակվել է կա՛մ ծագումնաբանական (բառերի կամ արմատների՝ ըստ թեմատիկ իմաստային դաշտերի տարածամանակյա նկարագրության) [25: 108–112; 30], կա՛մ բառիմաստի փոփոխության տեսակների [29, 28: 218–248; 24: 169–189; 27: 198–268], կա՛մ բառակազմական իմաստաբանության [30] շրջանակում և այլն: Այս համատեքստում առանձնակի հիշատակման է արժանի Է. Աթայանի հիմնարար լեզվաբանական, նշանագիտական, լեզվափիլիսոփայական հետազոտությունը [23], որտեղ լեզվական և ոչ լեզվական աշխարհների պրիզմայում քննվում են լեզվական միավորների ներքին ձևավորումն ու գործառությունը, լեզվի նշանային, հաղորդակցման, ստորոգման և այլ համակարգերի փոխկապակցված դիալեկտիկական միասնության հարցերը: Հիշատակման արժանի է նաև Պ. Բեդիրյանի՝ վերջերս հրատարակած բառիմաստների թեմատիկ բառարանը [26], որտեղ բառերի թեմատիկ իմաստային խմբերը միաժամանակ ներկայացվում են՝ ըստ իրենց խոսքիմասային պատկանելության:

Ինչ խոսք, քերականական իմաստաբանությունն ավելի ուշ հայտնվեց լեզվաբանների հետազոտական տիրույթում [11, 16]. տևական ժամանակ բառն էր համարվում լեզվի հիմնական միավորը: Աստիճանաբար լեզվաբանական ուսումնասիրություններում միտում նկատվեց լեզվի համակարգը քննել նրա գործառության տեսակետից՝ դիտարկելով այն մեխանիզմների ըմբռնման տիրույթում, որոնք ապահովում են խոսքի իրացումը լեզվի համակարգում:

Շտապենք փաստել, որ բառախմաստային դաշտ հասկացությունը դեռևս ամբողջական ու հստակ բնորոշում չի ստացել լեզվաբանության մեջ. ճշգրիտ տարրոշված չեն տերմինի կիրառության սահմանները: Մակայն մի բան հստակ է. այս հասկացության ներքո ամբողջանում են բառագիտության հիմնախնդիրները՝ հոմանիշությունը, հականիշությունը, բազմիմաստություն-

նը, բառի ու հասկացության հարաբերակցության և իրացման սահմանները: Ասել է թե՛ իմաստային դաշտը բառերի մի բազմություն է, որոնք միավորված են բովանդակության ընդհանրությամբ, այսինքն՝ ունեն իմաստի մեկնաբանության չչարչրկված ընդհանուր «անվանում», ըստ որի էլ ձևավորվում է տվյալ իմաստային դաշտի անվանումը՝ «Ժամանակ», «Փոփոխություն», «Կյանք և մահ», «Հայրենիք» և այլն:

Լեզվի բառային կազմում բառերի բազմատեսակ խմբավորումներ ձևավորելու գաղափարը առաջ է քաշվել տակավին XIX դարում ռուս լեզվաբան Մ. Պոկրովսկու [17], ինչպես նաև եվրոպական մի շարք լեզվաբանների կողմից (Պ. Ռոժե, Ֆ. Դորնգայֆ, Ռ. Հալլիգ, Վ. Ֆոն Վարտբուրգ). վերջիններս ձեռնամուխ են եղել առաջին թեզաուրուսների՝ իմաստային բառարանների կազմման գործին: Սակայն լեզվում դաշտ հասկացության տեսական հիմնավորումը տրվեց XX դարի առաջին կեսին գերմանացի լեզվաբաններ Յ. Տրիբի և Գ. Իպսենի կողմից [1, 4, 3]. վերջինս անվանեց այն իմաստային դաշտ՝ որպես ընդհանուր նշանակությամբ օժտված բառերի ամբողջություն: Յ. Տրիբի բնորոշմամբ՝ հասկացական իմաստային դաշտը նախևառաջ հասկացությունների որոշակի ոլորտի կամ շրջանակի կառուցվածքն է: Իսկ լեզվում հասկացական դաշտին համապատասխանում է բառային կազմից որևէ հասկացական դաշտին հարաբերակցվող տարանջատված բառային դաշտը: Տրիբի իմաստաբանական տեսությունը զուգորդված է դիտարկում բառի՝ իմաստային՝ հասկացական դաշտով արտահայտված բովանդակության և խոսքային դաշտով արտահայտված լեզվական արտահայտության պլանները: Նրա տեսադաշտում այն չափանիշի հայտնաբերումն է, որով ընդհանուր բառապաշարից հնարավոր է տարանջատել բառերի որոշակի խումբ: Իսկ այդպիսին տվյալ բառախմբի համար կարող է հանդիսանալ ընդհանուր նշանակության առկայությունը: Տրիբի կարծիքով, խոսողի կամ խոսակցի գիտակցության մեջ բառերն առկա են ոչ թե ցրված, այլ իմաստով միմյանց հետ կապակցված, որոնք ձևավորում են որոշակի մասնատվող ամբողջություն, կառուցվածք (Gefüge), ինչը կարելի է անվանել բառային դաշտ կամ բառային նշանների (Wortzeichenfeld) լեզվական դաշտ: Բառային դաշտը

ստորադաս է անհամեմատ ներփակ հասկացական համակարգին, որի ներքին տրոհումը ներկայացված է բառային (նշանային) դաշտի մասնատված կառուցվածքում: Եզրակացությունն այն է, որ առանձին բառի նշանակությունը կախված է հարևան բառերի նշանակություններից, որոնք, լրիվությամբ ծածկելով հասկացական դաշտը, ձևավորում են մի յուրահատուկ խճանկար: Ի դեպ, այս տեսակետին էր նաև Իպսենը:

Տրիբի այս տեսությանը հարում էր կառուցվածքային լեզվաբանության ներկայացուցիչ Լ. Վայսգերբերը [6], ըստ որի բառի նշանակությունը չի կարող համարժեք նկարագրվել՝ առանց իմաստային դաշտում ներառված բառային միավորների: Նա բառի նշանակությունն ինքնուրույն միավոր չի համարում, այլ գուտ հարաբերական կառուցվածքային միավոր: Վայսգերբերը դիտարկում էր բառային դաշտերի երկու տեսակ՝ միաշերտ և բազմաշերտ: Միաշերտ դաշտերը մասնատելիս հենվում էր մեկ հատկանիշի վրա, բազմաշերտի պարագայում՝ տարբեր հատկանիշների, ընդ որում՝ առանձնացվում էր դաշտի միջուկային նշանակությունը: Թե՛ Տրիբը և թե՛ Վայսգերբերը իմաստային դաշտը դիտարկում էին հարացուցային (պարադիգմատիկ) կապվածության տեսանկյունից:

Մակայն իմաստային դաշտի այլ բնորոշումներում այն դիտարկվում է նաև որպես շարահյուսական համակարգ: Այս գաղափարի հեղինակը գերմանացի լեզվաբան Վ. Պորցիգն է [2], որն այն դիտարկում է շարակարգային (սինտագմատիկ) կապվածության տեսանկյունից: Շարակարգային դաշտերը բառակապակցություններ են և այլ շարահյուսական միավորներ, որոնք օժտված են երկու բաղադրիչների իմաստային համատեղելիությամբ. սրանք նա անվանում է տարրական դաշտեր: Դրանք բայի և գոյականի, ածականի և գոյականի յուրահատուկ հարաբերակցություններ են, որոնք նշանակում են տվյալ գործողության կամ վիճակի սուբյեկտը, գործողության գործիքը կամ օբյեկտը: Որպես բնութագրական օրինակներ Պորցիգը բերում է հետևյալ գույգերը՝ գնալ-ոտք, տեսնել-աչք, բռնել-ձեռք, լսել-ականջ, լիզել-լեզու, ծաղկել-բույս, հաչել-շուն, խրխնջալ- ձի և այլն:

Իմաստային դաշտի բնորոշման ուշագրավ դիտարկում ունի ռուս լեզվաբան Բ. Գորոդեցկին, որն այն սահմանում է հետևյալ կերպ. «Իմաստային դաշտը որևէ իմաստային շերտում ֆիքսված նմանությանը և առանձնահատուկ իմաստային հարաբերություններով կապված իմաստային միավորների ամբողջությունն է: Նշանակողական շերտի համար այս նմանությունը մեկնաբանվում է որպես կապ հասկացությունների որոշակի ամբողջության հետ, տարբերակիչ շերտի համար՝ որպես կապ արտաքին աշխարհի միևնույն օբյեկտների հետ, արտահայտման շերտի համար՝ որպես կապ խոսքային հաղորդակցման պայմանների միևնույն ամբողջության հետ, շարահյուսական շերտի համար՝ որպես կապ խոսքային հատվածների միջև շարահյուսական հարաբերությունների միևնույն ամբողջության հետ: Այսպիսով, յուրաքանչյուր իմաստային շերտում առկա են իմաստային դաշտեր» [8: 173]: Ասվածից կարելի է եզրակացնել, որ իմաստային դաշտը ներկայանում է որպես կառուցվածք, որի բաղադրիչները գտնվում են հարաբերականորեն կայուն միասնության մեջ, նրա միջոցով լեզվական տարածքը կարելի է տրոհել համաձին (հոմոգեն) մասերի, որոնցից յուրաքանչյուրն ինքնին ներկայացնում է միավորների սերտորեն փոխկապակցված և փոխներգործուն մի ամբողջություն՝ միավորված հարացուցային խմբավորումների ողջ ներկայակով: Ընդ որում, այնտեղ կարող են տեղ գտնել տարաբնույթ կարգերի պատկանող այս կամ այն իմաստային հատկանիշով նույնական լեզվական միավորներ. այս դեպքում չի բացառվում, որ նույն բառը միաժամանակ ընդգրկվի տարբեր բառահիմաստային հարացույցներում՝ դասերում, որտեղ ներառված բառերը որոշակի իմաստային հատկանիշով հակադրվում են միմյանց:

Այսպիսով, ցանկացած բառ բազում հարաբերություններով անմիջականորեն կապված է հարյուրավոր բառերի հետ, իսկ հազարավորների հետ էլ այդ կապը միջնորդավորված է: Անշուշտ այդ հարաբերություններում գլխավորը իմաստային հենքն է, որն օժտված է այս կամ այն չափով կրկնվող ձևային նմանությամբ և տարբերությամբ: Բառային հարացույցը ներկայացնող բառային հակադրությունների միջև առկա կապերի տեսանկյունից լեզ-

վի բառային կազմը ներկայանում է որպես առանձին բառերի՝ միմյանց հետ խաչաձևվող կապերի մի բարդ ու բազմաշերտ ցանց, որը հնարավոր է մեկնաբանել բառային հարացույցի մեկ այլ՝ ավելի ընդգրկուն տեսակով՝ բառերի դասերով: Սրանք ենթադրում են բառային միավորումների առավել ծավալուն ու բարդ հարացույցներ, քան բառային հակադրություններն են (հոմանիշություն, հականիշություն, համանունություն, հարանունություն են): Ցանկացած դասի հիմքում ընկած է բառերի նմանության սկզբունքը՝ ըստ որևէ ընդհանուր բաղադրիչի: Ահա հենց այս բաղադրիչն էլ հանդիսանում է տվյալ դասում միավորված բառերի ընդհանրական բնութագրիչը:

Որոշ լեզվաբաններ տարբերում են բառերի դասերի երեք տեսակ՝ ձևական, ձևական-իմաստային և իմաստային [14: 69–70]: Ձևական դասում բառերը միավորված են՝ ըստ ածանցական ձևայինների նմանության, ասենք՝ նույնատիպ խոնարհման բայեր կամ նույնատիպ հոլովման գոյականներ (խոսել, վազել, օր, ժամ, տարի, կեսօր են): Ձևական-իմաստային դասերն ավելի բնութագրական են լեզվի համար: Սրանք բառերի այն միավորումներն են, որոնց նմանությունն արտահայտվում է թե՛ ձևով, թե՛ իմաստով, ինչպես օրինակ՝ խոսքի մասերը, մենարմատ բառերի բառաբները (գիր, գրություն, գրել են), մեկ բառակազմական կաղապարով ձևավորված բառերի խմբերը (ուսանող, գրող, ընթերցող, հետազոտող են):

Լեզվում հաճախադեպ չեն «մաքուր» իմաստային դասերը, որոնք կարող են հանդես գալ հոմանիշային շարքերով, երբ շարքի անդամները ձևական նմանություն չունեն (դատարկ, սին, փուչ, թափուր, պարապ, պատիր են):

Բառերի դասերի նշված տեսակները ձևավորում են բառային հարացույցների մի բարդ ոլորտ, որտեղ դասերից յուրաքանչյուրը կարող է դիտարկվել որպես իմաստային հարացույցների դասակարգման մասնավոր, տեսակային դրսևորում: Լեզվի բառային համակարգում նման հարացուցային միավորումների բարդության և բազմաշերտության մասին ուշագրավ է Վ. Վինոգրադովի հետևյալ դիտարկումը. «Իմաստային երկույթները («նշանակությունները») լեզվում ձևավորում են ներքին կապված շարքեր՝ հիմնված

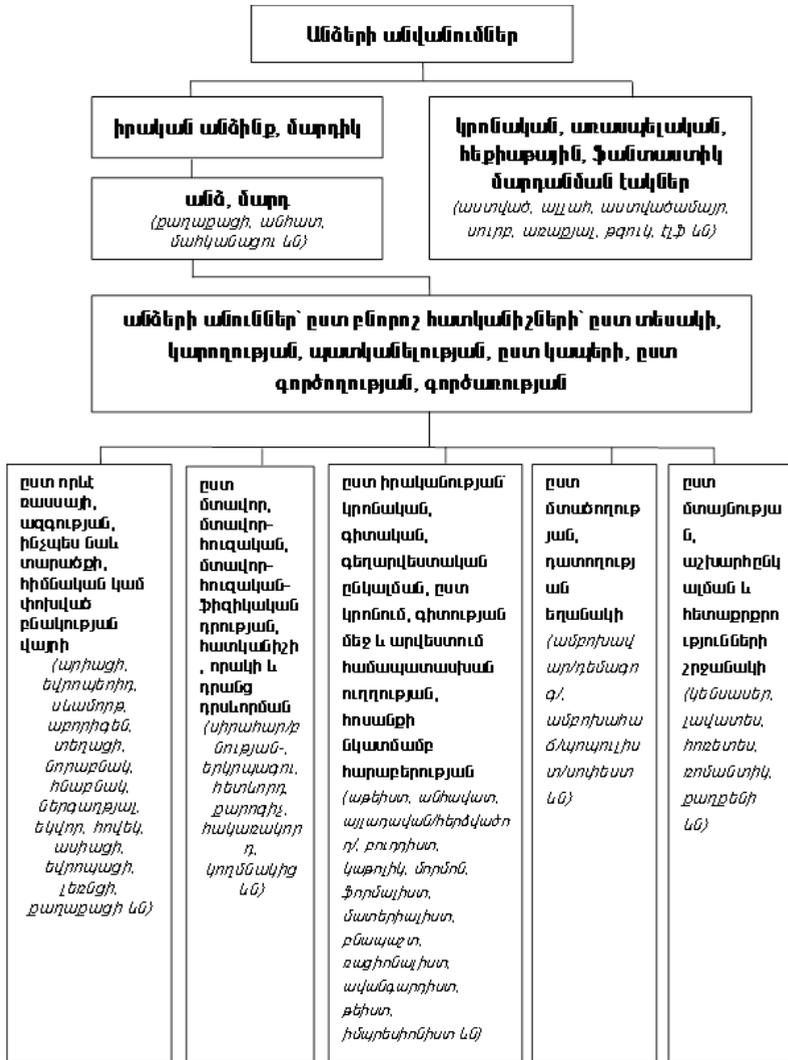
ընդհանուր բաղադրիչի կամ հատկանիշի վրա, և նախևառաջ հարաբերակցվում են այդ շարքերի ներսում: Այդ շարքերն էլ, իրենց հերթին հետևելով նույն սկզբունքին, հանդիսանում են բարձրագույն դասի անդամներ և այդպես շարունակ: Անշուշտ «այդ բոլոր շարքերը» ոչ միայն հարաբերակից են, այլև օժտված են փոխադարձ կապակցվածությամբ և կախվածությամբ» [7]:

Այսպես, դիտարկենք «Անձերի և կենդանիների ավանումներ» բառերի դասերի խումբը, որը նախապես կարելի է տրոհել չորս ենթադասի՝ 1. «Անձերի անվանումներ», 2. «Կենդանիների անվանումներ», 3. «Անձերի և կենդանիների համար ընդհանուր անվանումներ», 4. «Մարմնի, օրգանիզմի, նրա մասերի, կենսագործունեության մթերքների անվանումներ»: Միայն առաջին ենթադասը դիտարկելու դեպքում կհայտնաբերենք «անձ, անձեր» նշանակող բառերի մի հսկա շերտ՝ միավորված ընդհանուր նշանակություններով: Օրինակ, նշված վերացական իմաստային բաղադրիչն իր բառային դրսևորումներում կոնկրետանում է որպես՝ 1. մարդ, մարդիկ, 2. մարդակերպ առասպելական էակ, ինչպես՝ հրեշտակ, չարք, աստված, փերի, սատանա ևն, 3. մարդուն հավասարագոր նպատակաուղղված գործող սուբյեկտ, ինչպես՝ երաշխավոր, հովանավոր, առաքիչ, ստացող, բեռնափոխադրող ևն: «Ռուսերեն իմաստաբանական բառարանում» [18] «Անձերի անվանումներ» ենթադասը կարող է տրոհվել կամ ճյուղավորվել առնվազն իմաստով միավորված բառերի 12 ենթադասերի, որոնցից 8-ն իրենց հերթին ունեն բազում այլ իմաստային ճյուղավորումներ: Դիտարկենք այդ հիմնական ենթադասերից մի քանիսը [18: 66–80] (տե՛ս *Աղյուսակը*):

Աղյուսակում ներկայացված տրոհումները շարունակելի են՝ իրենց մակրո- և միկրո- բառերի դասերով: Օրինակներից պարզորոշ երևում է, որ դաշտ հասկացության ներքո «...ենթադրվում է լեզվական (բառային) միավորների այն ամբողջությունը, որը միավորված է ընդհանուր բովանդակությամբ (երբեմն նաև ձևական ցուցիչների ընդհանրությամբ) և արտացոլում է մատնանշվող երևույթների հասկացական, առարկայական կամ գործառութային նմանությունը» [15: 380], և որ «...դաշտը ընդհանուր (ինվարիանտ) հատկանիշներով օժտված լեզվաբանական տարրերի գոյության և խմբավոր-

ման միջոց է» [22: 135], երբ «...իմաստային դաշտի յուրաքանչյուր դաս բացահայտում է որոշակի կառուցվածք՝ մի յուրատեսակ միջուկ և կենտրոնական հատված, ինչպես նաև ծայրամասեր:

Աղյուսակ 1



Իմաստային դաշտի «ուրտոների» շրջանակում նրա տարբեր միավորներ հայտնվում են օրինաչափորեն կապված զանազան կրկնվող կանոնավոր հարաբերությունների մեջ. այդպիսի միավորները հաճախ տարբերակվում են ոճականորեն» [5: 67–68]:

Վերոնշյալ բնորոշումներից կարելի է եզրակացնել, որ բառաիմաստային դաշտում առկա հարացուցային հարաբերություններում տարբերակիչը միայն գծային «դասակարգումը» չէ. միևնույն բառը կարող է միաժամանակ ընդգրկվել տարբեր բառաիմաստային հարացույցներում, ասել է թե՛ շարքերում, որոնցում բառերը միմյանց հակադրված են որևէ իմաստային հատկանիշով:

Այս առումով երկու ուշագրավ դիտարկում ունի ռուս լեզվաբան Դ. Շմելյովը, որը, մասնավորապես, նշում է՝ նախ «...բառերի միջև առկա հարացուցային հարաբերությունները կախված են իրական առարկաների միջև առկա հարաբերություններից: Հանդես գալով որպես հենց այդ իրական առարկաների խմբավորման արտացոլում՝ բառերի նման միավորումները, սակայն, ի հայտ են բերում մի շարք այնպիսի յուրահատկություններ, որոնք բնորոշվում են կոնկրետ լեզվի հատկանիշներով...»: Երկրորդ՝ «...բառային կազմում առկա հարացուցային հարաբերությունները ոչ միայն բազմաստիճան են, այլև միազիծ չեն:

Միևնույն բառերը միաժամանակ կարող են ընդգրկվել տարբեր բառաիմաստային հարացույցներում, ուստի բառային նշանակության (իմաստային հատկանիշի) յուրաքանչյուր էական տարր ընդգծվում է որպես էական տվյալ նշանակության համար, ինչը պայմանավորված է որոշակի հարացուցային հակադրությամբ բառի՝ որևէ այլ բառի կամ մի քանի բառերի նկատմամբ» [21: 107–108]:

Հայտնի իրողություն է, որ բառի իմաստը բնորոշվում է ինչպես արտալեզվական (մարդկային գիտակցության միջոցով արտացոլվող իրական աշխարհը), այնպես էլ ներլեզվական գործոններով: Արտալեզվականի պարագայում, երբ բառերի դասերի հիմքում դրվում է բառերի միջոցով արտահայտվող երևույթների իրական էությունը, մենք գործ ունենք իմաստային

դաշտի հետ, որը «...պետք է որոշակիորեն համապատասխանի լեզվակրի մտածողության կառուցվածքին» [13: 175]: Հարկ է նշել, որ դաշտի սահմանները հստակությունից զուրկ են. նրանում կարող են ընդգրկված լինել ինչպես ուղղակի հակադրությամբ կապված տարբեր խոսքիմասային պատկանելության բառեր, այնպես էլ բառեր՝ զուտ զուգորդական հարաբերակցությամբ: Ասվածի տիպական օրինակ կարող է հանդիսանալ Յու.Կարաուլովի կողմից վերոնշյալ աշխատության մեջ ներկայացված «Հիվանդություն» դաշտի կազմը՝ բաղկացած 52 բառից՝ գոյականներ (հիվանդություն, անգինա, արյուն, օրգան, վիրահատություն, առողջություն են), բայեր (հիվանդանալ, վնասել, հազալ, թուլացնել, պառկել են), ածականներ (ներքին, վնասակար, նյարդային, բժշկական են). ընդ որում, դաշտում ներկայացված են նաև ուղղակի հակադրություններով կապված բառեր, ինչպես՝ հիվանդություն-գրիպ, հիվանդություն-մրսել, միջոց-անդորր, նաև բառեր՝ անուղղակի, հավանական զուգորդությամբ, ինչպես՝ կոտրել, տագնապ, ծերություն, վատ, հոգատարություն, պառկել, սատարել: Դաշտի նման բաղադրությունն էլ հիմք է տալիս հեղինակին իմաստային դաշտը կապել առավելապես արտալեզվական բնույթ ունեցող թեմատիկ, հասկացական և զուգորդական դաշտերի հետ:

Իմաստային դաշտի ըմբռնման համանման մոդել է առաջադրում նաև Վ. Դենիսենկոն, երբ առաջարկում է այն «...դիտարկել երեք առանցքով՝ հարացուցային, շարակարգային և էպիդիզմատիկ<sup>1</sup> ...դաշտը վերականգնելիս նպատակահարմար է հաշվի առնել նաև բառերի զուգորդական կապերը և սուբյեկտիվ գործոնը, այսինքն՝ խոսողի վերաբերմունքը իրականության, հաղորդման և խոսակցի նկատմամբ: Այս դեպքում դաշտը վերականգնվում է ոչ թե իր ներսում, այլ ուրիշ դաշտերի և աշխարհի լեզվական ողջ պատկերի

<sup>1</sup> Էպիդիզման (հուն. *Επιδοσις* – հավելում, աճե) բազմիմաստ բառերում պատմականորեն ձևավորված հիերարխիկ սերող նշանակությունների ամբողջությունն է: Բառի էպիդիզմատիկ վերլուծության պարագայում դիտարկվում են ինչպես մասերի ամբողջացման (ինտեգրալային), այնպես էլ տարբերական (դիֆերենցիալ) հատկանիշների խմբեր, որոնց միջոցով հնարավոր է դառնում սահմանել իմաստների ածանցյալ ներբառական կախվածությունները՝ իմաստներից մեկը մյուսից սահմանագատելով:

հետ նրա կապի առումով, որը ներառված է լեզվական անհատի կառուցվածքում» [9: 3–4]: Այս դրույթից կարելի է եզրակացնել, որ իմաստային դաշտը ներկայանում է ոչ միայն զուտ լեզվական կապերի (հարացուցային, շարակարգային և էպիդիգմատիկ) միջոցով, այլև միաժամանակ արտալեզվական իրողությունների գնահատմամբ:

Բառաիմաստային դաշտի այլ բնորոշումներում նրա հիմնական բնութագրիչներ համարում են նաև ծավալային ընդգրկվածությունը, իմաստային բակառությունը (նախադասության անդամների կապը՝ ըստ իմաստի) և ոչ թե երկանդամ հակադրությունը, ամբողջականությունը, կանոնավորվածությունը, բաղադրիչների փոխորոշելիությունը, լիակազմությունը, սահմանների ազատությունն ու ողողվածությունը [10: 127], երբեմն էլ էական է համարվում դաշտում ներառել տարբեր խոսքի մասեր ներկայացնող բառեր [20: 49], երբեմն էլ միևնույն թեմայի ներքո ընդգրկել նրա բաղադրիչ տարրերը:

Ասվածի համատեքստում ուշագրավ է նաև Յու. Կարաուլովի կողմից առաջարկվող լեզվի բառային կազմի իմաստային տրոհման մոդելը: Նա անհրաժեշտ է համարում «...բառային կազմի տարբեր ոլորտներ տրոհել իմաստային դաշտերի (օրինակ՝ «ուրախություն» դաշտը), բառաիմաստային խմբերի (օրինակ՝ «փոփոխություն» նշանակությամբ բառերի խումբ), թեմատիկ խմբերի (օրինակ՝ «թռչունների անվանումներ»), հոմանիշային շարքերի (օրինակ՝ «քաջ» ընդհանուր նշանակությամբ շարք), անվանողական խմբերի (օրինակ՝ «ժամանակ» հասկացության արտահայտումը գոյականների միջոցով)» [20: 314; 19]:

Ըստ էության, թեմատիկ խմբերից շատերն ինքնին բառաիմաստային խմբեր են. «արտալեզվական» իրողությունները հաճախ սերտորեն խաչաձևվում են «զուտ լեզվականի» հետ, և վերջիններիս մեկուսացված դիտարկումն ըստ էության հնարավոր էլ չէ [21: 105]: Այնուամենայնիվ, որոշակի լեզվական բնութագրիչներով օժտված բառերի դասերում կարող են ընդգրկվել խոսքի մասերը, բառաքերականական կարգերը, բառաիմաստային խմբերը և հոմանիշային շարքերը: Այսպիսի տարաբաժանման հիմքում ընկած է բառերի նշանակությունների նմանությունը՝ ըստ իմաստային բաղադրիչի, իսկ

տարբերությունը բխում է այս դասերի հիմքը կազմող այն իմաստությունների քանակից ու որակից, որոնք ընդհանուր են տվյալ դասը կազմող բոլոր բառերի համար: Ի դեպ, բառերի ամենածավալուն դասը խոսքի մասերն են, չնայած նրանցում ընդգրկված բառերի նշանակությունների նմանությունը հասցված է նվազագույնի. նրանցում առկա է քերականական կարգի մեկ ընդհանուր իմաստությո: Այսպես, գոյականի պարագայում այն «ատարկայականությունն» է, բայերի դեպքում՝ «գործողությունը», ածականինը՝ «ատարկայի հատկանիշը»: Մեր կարծիքով, լեզվի բառային համակարգի իմաստային համակցելիության խճանկարում վերոնշյալ բառերի դասերում առավել տիպական կարող են լինել բառաիմաստային խմբերը:

Բառաիմաստային խմբերում միավորված են նույն խոսքիմասային պատկանելությունն ունեցող բառերը, որոնցում բացի ընդհանուր քերականական իմաստություններից՝ առկա է առնվազն մեկ ընդհանուր կարգային-բառական դասությո (գերիմաստությո, архисема, классема): Օրինակ, «սեղան» բառի նշանակության մեջ «ատարկա» քերականական իմաստությո ճշգրտվում է «կահույք» կարգային-բառական իմաստությով, որին ստորադասվում են «գրելու/ճաշելու/վիրահատման և այլնի համար նախատեսված», «կլոր/քառակուսի և այլ ձև ունեցող, սովորաբար չորս ոտք ունեցող» ճշգրտող իմաստությոները: Նման կարգային-բառական իմաստությոներն էլ ձևավորում են հենց բառաիմաստային դաշտեր, ինչպես՝ ասացական բայեր (ասել, խոսել, հարցնել, պատասխանել են), գույն կամ երանգ նշանակող ածականներ (կարմիր, կապույտ, դեղնավուն), սպասք նշանակող գոյականներ (ափսե, բաժակ, դանակ, պատառաքաղ են): Նշենք նաև, որ այս բառաիմաստային խմբերից կարող են ածանցվել ենթախմբեր (ենթահարացույցներ), որոնցում բառերը կարող են միավորված լինել ոչ միայն կարգային իմաստությով, այլև նրանց համար ընդհանուր տարբերակիչ իմաստությով, ինչն արդեն այլ ուսումնասիրության նյութ է:

Այսպիսով, բառաիմաստային դաշտ հասկացության ներքո բառի նշանակությունն ըմբռնվում է ոչ որպես ինքնուրույն միավոր, այլ որպես հարաբերությունների համադրություն դաշտի բաղադրիչների մյուս նշանակու-

թյունների հետ: Ընդ որում, դաշտը կարող է ներառել նաև այլ լեզվական միավորներ (օրինակ՝ բառակապակցություններ), սակայն վերոնշյալ բնորոշումներից կարելի է եզրակացնել, որ դաշտը միավորում է հենց բառույթներ կամ բառախմաստային տարբերակներ: Հարկ է նշել, որ դաշտում ընդգրկված հասկացությունների աստիճանակարգված դասակարգման ընդհանրական մոտեցում չկա: Ըստ էության, իմաստային դաշտ ասելով՝ նկատի է առնվում ոչ թե բառերի խումբը, այլ նրանց միջև առկա իմաստային հարաբերությունները, ասել է թե՛ իմաստային դաշտը բառերի բազմություն է՝ նրանց իմաստային նկարագրության մի ուրվագիծ: Դաշտը բնորոշվում է երկու փոխադամանավորող հատկանիշներով՝ իմաստի միասնականությամբ և տարբերականությամբ: Այլ դեպքերում այն կարող է ներկայացնել ոչ միայն ներլեզվական, այլև արտալեզվական մշակութային համակարգ, ինչպես օրինակ, ազգակցական հարաբերություններ նշանակող իմաստային դաշտը, ինչը հնարավոր կդարձնի համեմատել տարբեր մշակույթների ազգակցական և ամուսնական համակարգերը տվյալ պատմական ժամանակաշրջանի համար (օրինակ՝ կին, ամուսին, մայր, հայր, դուստր, որդի, քույր, եղբայր, տատ, պապ, թոռ, թոռնուհի, մորաքույր, մորեղբայր/քեռի, հորաքույր, հորեղբայր, զարմիկ, զարմուհի, հարս/նու (եղբոր կին), հարսնացու, փեսա/քեռայր, զոքսանչ, սկեսուր, սկեսրայր, խնամի/խնամամայր, հարսնախոս/խնամախոս, տալ, տեգր/տայգր, քենի, քենակալ, աներորդի/աներձագ ևն):

Ժամանակակից իմաստաբանության մեջ բառապաշարի նկարագրության մեթոդների շրջանակում իմաստային դաշտը նվազ կիրառություն ունի: Մա, ինչպես արդեն նշեցինք, պայմանավորված է դաշտ հասկացության ոչ ընդհանրական ըմբռնմամբ, ինչպես նաև տարբեր իմաստային դաշտերի միջև առկա հստակ սահմանազատմամբ, երբեմն որոշ բառերի՝ բազում այլ իմաստային դաշտերին պատկանելու հանգամանքով: Ուստի ավելի նպատակահարմար է դառնում իմաստաբանական քննությունը կառուցել առավել պարզ ու կանոնավոր իմաստային հարաբերությունների՝ բառախմաստային խմբերի նկարագրության վրա:

Մի կարևոր հավելում ևս: Որպես աշխարհի լեզվական պատկերի արտացոլման մանրակերտ՝ իմաստային դաշտերի ուսումնասիրությունն այսօր էլ պահպանում է իր գիտական արդիականությունը՝ ծնունդ տալով լեզվաբանության մի նոր ճյուղի՝ «մարդաբանական» լեզվաբանությանը, երբ բառաիմաստային դաշտերի քննությամբ հնարավոր է դառնում լեզվի գործառույթունը դիտարկել որպես մարդու աշխարհընկալման կենսաբանական, հոգեբանական, սոցիալական, ազգային-մշակութաբանական գործոնների ազդեցություն:

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Ipsen G.* Der alte Orient und die Indogermanen // Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft. – Heidelberg: Winter, 1924. – SS. 200–237.
2. *Porzig W.* Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen. – Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, 1934, Bd. 58. – SS. 70–97.
3. *Trier J.* Altes und Neues vom sprachlichen Fold, Mannheim-Z., 1968. – 20 s.
4. *Trier J.* Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. – Heidelberg: Winter, 1931. – 136 s.
5. *Абрамов В.П.* Семантические поля русского языка. Монография. – М.: Акад. пед. и соц. наук РФ; – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2003 (Тип. КубГУ). – 337 с.
6. *Вайсгербер Й.Л.* Родной язык и формирование духа = Muttersprache und geistesbildung / Й.Л. Вайсгербер; пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О.А. Радченко. – 2-е изд-е, испр. и доп. – М.: УРСС, [2004] (Тип. ООО Рохос). – 229 с.
7. *Виноградов В.В.* Об омонимии и смежных явлениях // Избр. труды: Исследования по русской грамматике. – М., 1975. – СС. 295–312.
8. *Городецкий Б.Ю.* К проблеме семантической типологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, [1969]. – 564 с.
9. *Денисенко В.Н.* Семантическое поле «изменение» в русской языковой картине мира: Структурный, функциональный, когнитивный аспекты: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.01. – М., 2005. – 337 с.
10. *Денисов П.Н.* Лексика русского языка и принципы ее описания. – М.: Русский язык, 1980. – 253 с.

11. *Караулов Ю.Н.* Ассоциативная грамматика русского языка. – М.: Русский язык, 1993. – 330, [1] с.
12. *Караулов Ю.Н.* Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 366 с.
13. *Караулов Ю.Н.* Общая и русская идеография / Ю.Н. Караулов, АН СССР, Отд-ние литературы и яз., Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1976. – 354 с.
14. *Кузнецова Э.В.* Лексикология русского языка: Учеб. пос. для филол. фак. ун-тов. – 2-е изд-е, испр. и доп. – М., «Высшая школа», 1989. – 216 с.
15. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1981. – 366 с.
16. Лингвистический энциклопедический словарь / [Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкознания АН СССР]; Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682, [3] с.
17. *Покровский М.М.* Семасиологические исследования в области древних языков. – М.: Унив. тип-фия, 1895. – 132 с.
18. Русский семантический словарь: Толковый словарь систематизированный по классам слов и значений в 6-и тт. / [Н.Ю. Шведова и др.]; под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: ИРЯ РАН, 2002. – Т. 2. – 788 с.
19. *Сентенберг И.В.* Лексическая семантика английского глагола: Учеб. пособие к спецкурсу / И.В. Сентенберг. – М.: МГПИ, 1984. – 96 с.
20. *Степанова Г.В.* Введение в семасиологию русского языка: Учеб. пособие / Г.В. Степанова, А.Н. Шрамм. – Калининград: КГУ, 1980. – 72 с.
21. *Шмелев Д.Н.* Проблемы семантического анализа лексики: (На материале русского языка). – М.: Наука, 1973. – 280 с.
22. *Щур Г.С.* Теории поля в лингвистике. – М.: «Наука», 1974. – 254 с.
23. *Աթաշյան Է.Ռ.* Լեզվական աշխարհի ներքին կերպավորումը և արտաքին վերաբերությունը: – Ե.: Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, 1981: – 390 էջ:
24. *Աղաշյան Է.Բ.* Ընդհանուր և հայկական բառագիտություն: – Ե.: ԵՊՀ հրատ., 1984: – 372 էջ:
25. *Աճառյան Հր.* Հայոց լեզվի պատմություն, I մաս: – Ե., 2013: – 222 էջ:

26. *Բեղիրյան Պ.* Բառերի և արտահայտությունների թեմատիկ բառարան-գանձարան [թեզաուրուս]: – Ե., 2019: – 224 էջ:
27. Հայոց լեզու, Ա պրակ / Էդ. Աղայան, Բառագիտություն: – Ե., 1980:
28. Հայոց լեզվի զարգացումը սովետական շրջանում / Պ. Բեղիրյան, Բառիմաստի փոփոխություններ: – Ե., 1973:
29. *Մուրվալյան Ա.* Հայոց լեզվի բառային կազմը: – Ե., 1955: – 435 էջ:
30. *Ջահուկյան Գ.* Ժամանակակից հայոց լեզվի իմաստաբանություն և բանակազմություն: – Ե., ՀՄՍՀ ԳԱ հրատ., 1989: – 319 էջ:
31. *Ջահուկյան Գ.* Հայոց լեզվի պատմություն. նախագրային ժամանակաշրջան: – Ե., ՀԽՍՀ ԳԱ հրատ., 1987: – 747 էջ:

**«ԲԱՌԱԻՄԱՍՏԱՅԻՆ ԴԱՇՏ»**  
**ՀԱՄԿԱՑՈՒԹՅԱՆ ԸՄԲՈՒՆՄԱՆ ՀԱՐՑԻ ՇՈՒՐՁ**

**Ա.Ռ. Մարտիրոսյան**

[artashesmartirosyan@yandex.ru](mailto:artashesmartirosyan@yandex.ru)

*Բ.գ.թ., դոցենտ, կուլտուրայի ֆակուլտետի դեկանի տեղակալ,  
 Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,  
 Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Ժամանակակից լեզվաբանությունը ցայսօր չունի բառա-իմաստային դաշտ հասկացության ընդհանուր բնորոշումը. տերմինի կիրառության սահմանները հստակեցված չեն: Մակայն միանգամայն ակնհայտ է, որ այդ հասկացության ներքո ընդհանրացվում են բառագիտության հիմնական խնդիրները՝ հոմանիշությունը, հականիշությունը, բազմիմաստությունը, բառի և հասկացության սահմանների հարաբերակցությունն ու իրացվելիությունը:

Որպես աշխարհի լեզվական պատկերի արտացոլման մանրակերտ՝ իմաստային դաշտերի ուսումնասիրություններն այսօր էլ գիտականորեն օրախնդիր են այն տեսակետից, որ ծնունդ են տվել լեզվաբանության մի նոր ուլորտի՝ մարդաբանական լեզվաբանությանը: Իմաստային դաշտերի ուսումնասիրությունը հնարավորություն է ընձեռում լեզվի գործառությունը դիտարկել նաև կենսաբանական, հոգեբանական, սոցիալական և ազգամշակութային գործոնների ազդեցության ծիրում:

**Բանալի բառեր**, բառային կազմ, բառաիմաստային դաշտ, հասկացական դաշտ, հարացուցային հարաբերություններ, շարակարգային հարաբերություններ, էպիդիգմատիկ հարաբերություններ, բառերի դասեր, իմաստային հատկանիշ, արտալեզվական գործոն, ներլեզվական գործոն:

## ON THE ISSUE OF UNDERSTANDING THE CONCEPT OF «LEXICAL-SEMANTIC FIELD»

**A. Martirosyan**

[artashesmartirosyan@yandex.ru](mailto:artashesmartirosyan@yandex.ru)

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Deputy dean of the «Culture» faculty,  
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### ABSTRACT

Since the last decades of the XX century, a significant place in the linguistic research of different languages is occupied by numerous theoretical works on the perception of the lexical and semantic field. In Armenian linguistics semantic study of the vocabulary of the Armenian language was limited to either in

the genealogical framework (Gr. Acharyan, G.Jahukyan), or in descriptions of semantic change (A.Murvalyan, Ed.Aghayan), either through a derivational semantics (G.Jahukyan), etc.

In the aspect of the layout of the reflection of the language picture of the world, the study of semantic fields has not lost its scientific relevance today, becoming the founder of a new branch of linguistics – anthropological linguistics. The study of semantic fields makes it possible to consider the functioning of language in terms of the influence of biological, psychological, social and cultural-national factors.

**Keywords:** lexical composition, lexical-semantic field, conceptual field, paradigmatic relations, syntagmatic relations, epigrammatic relations, word classes, semantic attribute, extralinguistic factor, intra-linguistic factor.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 29 ноября 2020 г.,  
подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 19.02.2021 г.*

## МЕЖДОМЕТИЯ В РЕЧИ, ИХ СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Арменуи Мнацакановна Мхитарян

[mkhitaryanarmenuhi@mail.ru](mailto:mkhitaryanarmenuhi@mail.ru)

*К. ф. н., доцент кафедры родного языка и методики его преподавания,  
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

Эмотивные междометия выражают различные положительные и отрицательные эмоции, возникающие у человека как реакция на окружающую действительность, на действия и поведение других людей, состояние окружающей природы и пр. Стилистическое использование междометий наполняет речь различными эмоциями, увеличивая воздействие на читателя.

**Ключевые слова:** речь, междометие, стилистическое применение, влияние речи, эмоциональный.

Հայտնի է, որ ձայնարկությունները մարդկային զգացումների արտահայտություններն են: Հեղինակը սրանց օգնությամբ իր խոսքը դարձնում է զգացմունքային, խիստ հուզական՝ ունկնդրի և ընթերցողի հոգում առաջ բերելով համապատասխան ապրումներ ու զգայություններ, որին մեծապես նպաստում է նաև հնչերանգը [8: 331–332]:

Ձևաբանական մակարդակում լեզվական միավորների ընտրության հնարավորությունները, դրանց ոճական, արտահայտչական նրբերանգները սահմանափակ են՝ պայմանավորված լեզվի նորմայի պահանջով, քանի որ ձևաբանական կարգերի ոճական կիրառությունը նորմատիվ բնույթ ունի՝ ի տարբերություն բառագիտական և շարահյուսական կարգերի: Չնայած նշված սահմանափակությանը՝ խոսքի մեջ, հատկապես գեղարվեստական ստեղծագործություններում խոսքի մասերի ոճական արժեքն ակնհայտ է: Յուրա-

քանցյուր խոսքի մաս իրեն բնորոշ առանձնահատկությամբ է ձևավորում պատկերավոր խոսք [4: 247–248]:

Ինչ վերաբերում է ձայնարկություններին, ապա հարկ է նշել, որ հայերենում ձայնարկությունները առանձնանում են իբրև վերաբերմունքային խոսքի մասեր, որոնք գուրկ են թե՛ նյութական, թե՛ քերականական իմաստներից, չեն թեքվում, նախադասության անդամ չեն դառնում, բայց և նախադասության ձևավորման գործընթացում պակաս կարևոր դեր չեն կատարում: Ձայնարկություններն արտահայտում են զգացական վերաբերմունք, այն է՝ խոսողի կամ հեղինակի հոգեկան ապրումները, կրքերը, կամքը, հույզերը, զգացումներն այս կամ այն երևույթի նկատմամբ, որով էլ հենց հակադրվում են ոչ միայն նյութական իմաստ ունեցող բառերին, այլև նույնիսկ վերաբերականներին, որոնք եղանակավորում են բայերը:

«Ի տարբերություն նյութական խոսքի մասերի, որոնք կամ ցույց են տալիս հասկացություններ՝ առանց անվանելու դրանք, ի տարբերություն կապի, շաղկապի և եղանակավորող բառերի, որոնք տրամաբանական կամ քերականական հարաբերություններ են արտահայտում, ձայնարկությունները չեն անվանում ոչ հույզը, ոչ զգացմունքը, ոչ ապրումը և ոչ էլ որևէ հարաբերություն են արտահայտում: Դրանք հենց զգացումների արտահայտություններն են» [8: 331]:

Խոսողը կամ հեղինակը, խոսքում կիրառելով այս կամ այն ձայնարկությունը, նշում է, որ իրեն միևնույն չէ, ինքն անտարբեր չէ տվյալ երևույթի նկատմամբ, հետևաբար և արտահայտում է իր այս կամ այն զգացումն ու զգացմունքը: Եթե վերջիններս արտահայտվեն դատողական վերաբերմունք ցույց տվող բառերով, այն է՝ վերաբերականներով, ապա այդ պարագայում արտահայտչականությունը, զգացականությունն ու հուզականությունն այդքան էլ ուժեղ չի դրսևորվի: Հենց սրանով էլ պայմանավորված է ձայնարկությունների կիրառությունը խոսքում: Որպես կանոն, գիտական և պաշտոնական ոճերում դրանք չեն գործածվում, գրական ոճում և առհասարակ բարձր ոճերում ձայնարկություններն ավելի սակավ են գործածվում, այն էլ միայն ավա՛ղ բառը: Հակառակը լայն կիրառություն ունեն հատկապես կենդանի

ժողովրդախոսակցական խոսքում և գեղարվեստական գրականության մեջ, քանի որ վերջիններս խոսքը հագեցնում են հուզականությամբ և արտահայտչականությամբ:

Օրինակ՝ Ա՛խ, թե թվանք ունենայի, Մի գնդակով կրսպանեի (ՀԹ, 3, էջ 31): Լցվեց, հեկեկաց Մեհրին դառնագին. Սիրտ տվեց Մհեն. – «Բան չըկա, ա՛յ կին»... (ՀԹ, 3, էջ 38):

Հարկ է նշել, որ ձայնարկությունները սովորաբար բաժանվում են երկու խմբի՝ զգացական կամ բացականչական և կամային կամ կոչական:

Զգացական ձայնարկություններն արտահայտում են խոսողի ամենատարբեր զգացմունքները՝ հիացմունք, ուրախություն, հաճելիություն, զարմանք, արհամարհանք, դժգոհություն, տհաճություն, անտարբերություն, վախ, ցավ, վիշտ, զոջում, ավիտասանք և այլն: Վերոնշյալ հույզները նշող ձայնարկությունների կիրառությունն արդեն խոսքը լիցքավորում է համապատասխան հույզով և տրամադրություն է ստեղծում: Ինչպես տեսանք, ձայնարկությունները բավական հարուստ են իմաստային բազմազանությամբ, ինչպես նաև քանակով [1: 266–267]: Այդ իսկ պատճառով էլ զգացական ձայնարկությունները բաժանվում են երկու տեսակի՝ դրական և բացասական:

Դրական են, օրինակ, ուրախությունը, հրճվանքը, հիացում, ցնծությունը, ոգևորությունը, գորովանքը, բավականություն, պարծանք, զարմանք և այլն: Այդպիսին են՝ ա՛յ, ջա՛ն, ա՛յ ջան, է՛յ ջան, հե՛յ ջան, ուխա՛յ, օխա՛յ, ա՛, ո՛ւ, ո՛յ, օ՛հ, ո՛ւֆ, բա՛, բա՛հ, պա՛, պա՛հ, փիե՛, պիա՛ և այլն: Այս ձայնարկությունների կիրառությունը խոսքում հենց այդպիսի երանգ է հաղորդում խոսքին՝ ուրախության, հիացմունքի և այլն: Բերենք տարբեր օրինակներ:

Ուրախություն, հաճելիություն, հիացմունք՝ Արի՛, ջա՛ն, արի՛, Քու գալուն մեռնեմ, Թուխ չորան, արի՛, Կարոտըս առնեմ (ՀԹ, 3, էջ 107): Հե՛յ, ջա՛ն, մենք էլ զգույշ անցնենք, ո՛վ իմանա, թե հիմի էն սիրուհու բի՛բն ենք կոխում, թե՞՞ հուր լեզուն Խայամի (ՀԹ): «Է՛յ ջան, սարե՛ր, Մասման սարե՛ր...» (ՀԹ, 4, էջ 12):

Հեղինակը, օգտագործելով վերը նշված ձայնարկությունները, արտահայտում է իր ուրախությունը, հաճելիության զգացումը և հիացմունքը:

Բացասական են ցավը, տանջանքը, տրտմությունը, հիասթափությունը, տառապանքը, մորմոքը, տխրությունը, վիշտը, մտահոգությունը, վախը, տագնապը, սարսափը, բարկությունը, ատելությունը, արհամարհանքը, զգվանքը, հուսահատությունը, տհաճությունը, ավստասանքը, կարեկցանքը, ցավակցությունը և այլն: Այդպիսին են՝ ի՛, իա՛, է՛, ը՛, ա՛ իս, վա՛, վա՛ իս, վա՛ յ, վա՛ հ, վո՛ ւյ, վայ-վա՛ յ, հայ-հա՛ յ, ա՛ հ, օ՛ ֆ, ո՛ ւֆ, օ՛ յ, ամա՛ ն, օ՛ հ, օհո՛, է՛ հ, ը՛ հ, ո՛ ւհ, էհե՛, պահո՛, պա՛ հ, պահ-պա՛ հ, ավա՛ ղ, վա՛ 2, վա2-վի՛ 2, վու2-վո՛ ւ2, յա՛ իս, թյո՛ ւ, փո՛ ւհ և այլն: Երբ խոսքում կիրառվում են նշված ձայնարկությունները, ապա խոսողն արտահայտում է իր բացասական հույզերը: Բերենք տարբեր օրինակներ:

Չարմանք, վախ՝ Քաղքըցիք հանկարծ մին էլ էն տեսան՝ Գալիս էն հըրես անհամար գազան. «Վա՛ յ, հարա՛ յ, փախե՛ ք...» (ՀԹ, 4, էջ 12): – Վա՛ հ, էս մարդիկը ի՛ նչ վաղ են քընում... (ՀԹ, 4, էջ 13): Օ՛, չէ՛, չէ, հայր սուրբ, նա չէ իջանում, Ինչպես սուրբ հոգին, աստծո խորանից ... (ՀԹ, 3, էջ 62):

Ցավ, վիշտ՝ – Վու2-վո՛ ւ2, Անո՛ ւ2, վու2-վո՛ ւ2, քուրի՛ կ, Վո՛ ւ2 քու սերին, քու յարին... Վու2-վո՛ ւ2, Սարո՛, վու2-վո՛ ւ2, իգի՛ թ, Վո՛ ւ2 քու սիրած սարերին... (ՀԹ, 3, էջ 82): – Բարձրը սարեր, ա՛ յ սարեր, Ձեն էմ տալի «վա՛ յ», սարե՛ ր, Դուք էլ ինձ հետ ձեն տըվեք, Իմ դարդերի թայ սարե՛ ր (ՀԹ, 3, էջ 100):

Տհաճություն, զգվանք՝ Թո՛ ւհ, ոչինչ չկա ձեռքներիս... ինչի ենք պետք առանց դանակի...(ՎԱ): Մին էլ էն տեսա՛ կում արավ ու մարդի պես երեսիս մի մեծ թքեց՝ թու (ՀԹ):

Դժգոհություն՝ – Օ՛ ֆ, ի՛ նչ դըժար է, հորեղբայր Օհան. Աստված օխնել է էն սև-սև ուլեր... (ՀԹ, 4, էջ 14): – Օ՛, ո՛ ր բախտից... ա՛ յ սներե՛ ս, Ահա շարեմ հիշիր ու տե՛ ս... (ՀԹ, 3, էջ 132): Ա՛ իս, իմ բախտը կանչում է ինձ, Չեմ հասկանում՝ դեպի ուր... (ՀԹ, 3, էջ 93): Ա՛ իս, ծաղիկներն էս աշխարհքում Տանջվում են միշտ էսպես զուր... (ՀԹ, 3, էջ 93):

Հանդիմանություն, կշտամբանք՝ Էլ չեմ դիմանալ, կըփախցնեմ զոռով, Ա՛ յ սարի աղջիկ, Ա՛ յ սիրուն աղջիկ, Ա՛ յ դու կարմրաթուշ, Թուխամազ Անու2 (ՀԹ, 3, էջ 84): – Ո՛ ւր կորար, Անո՛ ւ2, ա՛ յ մազըդ կըտրած... (ՀԹ, 3, էջ 86):

Ձղջոււմ, ափսոսանք՝ Վահան Տերյանն ասաց – ավա՛ղ, ինչո՞ւ դրի սրտիս կապանք...

Անտարբերություն, համակերպում՝ Է՛հ, մի՛ խոսեցնի, աստված կըսիրես, Թե չէ մի դաչաղ կըդառնամ ես էլ... (ՀԹ, 3, էջ 77): Հուղարկներն այնժամ մոտ եկան մի-մի. – Է՛հ, աստված նըրա հոգուն ողորմի. ... (ՀԹ, 3, էջ 123): Ը՛հ, հիմար, ասում է կինը (ՀԹ, 3, էջ 109):

Կամային կամ կոչական ձայնարկություններն արտահայտում են խոսողի՝ խոսակցին ուղղված կամքը, որը նպատակ ունի ուշադրությունը գրավելու, որևէ միտք հայտնելու կամ էլ խոսակցին մղելու որևէ գործողության:

Օրինակ՝ Է՛յ անխելք մարդ, ե՛րբ տի թողնես ապրողն ապրի սրտալի... (ՀԹ): Անու՛շ, ա՛յ աղջի՛, Անո՛ւշ, տո՛ւն արի... (ՀԹ, 3, էջ 109): – Ա՛յ խաբեբա, Ահա ես էլ եղ եմ լալիս. ... (ՀԹ, 3, էջ 130): – Ա՛յ ապերախտ, ի՞նչ ես ասում ... (ՀԹ, 3, էջ 131): «Վա՛յ, հարա՛յ, փախե՛ք...» (ՀԹ, 4, էջ 12): Հե՛յ ուլատեր, հե՛յ գառնատեր. Ելե՛ք, շուտով բացեք դռներ... (ՀԹ, 4, էջ 13): – Տո՛ Ձենով Օհան, տո՛ մահի տարած, Էս խենթը բերի, արի գառնարած... (ՀԹ, 4, էջ 13):

Երբեմն խոսողը կարող է անձնավորել առարկաները, երևույթները, անգամ կենդանիներին՝ խոսքին համապատասխան հուզականություն հաղորդելու նպատակով: Օրինակ՝ – Բարձր սարեր, ա՛յ սարեր, Ձեն եմ տալի «վա՛յ», սարե՛ր, Դուք էլ ինձ հետ ձեն տըվեք, Իմ դարդերի թայ սարե՛ր (ՀԹ, 3, էջ 100): Ի՛նչ մեծ բան ա, տո՛, հե՛ր օրհնած, Միա՛յն, միա՛յն մի գդակի վարձ (ՀԹ):

Հարկ է նշել, որ ձայնարկությունները խոսքում շատ հաճախ կարող են տարբեր իմաստներով կիրառվել, քանի որ իրադրային խոսքի մաս են: Այս պարագայում և ընդհանրապես խիստ կարևոր է համապատասխան հնչերանգը, որը տարբեր նշանակություններ կարող է հաղորդել խոսքին [8: 332]: Օրինակ, այ՛ը, ստանալով բացականչական նշան, կարող է արտահայտել դրական հույզ, իսկ շեշտ ստանալու դեպքում՝ հանդիմանություն, կշտամբանք:

Հմնտ. Մի ամսից հետո տըղերքն եկան տուն, Գովելով նըրա արարքը ճարպիկ. – Հալալ է տըղին, ա՛յ իգիթություն, Ահա թե ինչպես կըփախցնեն աղջիկ (ՀԹ, 3, էջ 99): Ա՛յ պաղ ջըրեր, գուլալ ջըրեր, Որ գալիս եք սարերից... (ՀԹ, 3, էջ 86): – Ո՞ւր կորար, Անո՛ւշ, ա՛յ մազըդ կըտրած... (ՀԹ, 3, էջ 86):

Անո՛ւ շ, ա՛յ աղջի՛, Անո՛ւ շ, տո՛ւն արի... (ՀԹ, 3, էջ 109): Ա՛յ, դու կեղծավո՛ր, սիրուն անպիտան. Ես լավ եմ տեսնում այժմ ամեն բան: Դու ինձ ես մենակ միամիտ զրտել. Հապա դե խոսիր ուրիշի մոտ էլ, Ա՛յ, թեկուզ մեզ մոտ, հենց իմ կրնկանք – Ասա՛, թե մենակ փողը չի բանը... (ՀԹ, 3, էջ 139): – Իմ ազնի՛ վ Մուսա՛, Ա՛յ, է՛ դպես խոսա... (ՀԹ, 3, էջ 138): – Ա՛յ ապերախտ, ի՞նչ ես ասում... (ՀԹ, 3, էջ 131): – Օ՛, ո՛ր բախտից... ա՛յ սևերե՛ս, Ահա շարեմ հիշիր ու տե՛ս... (ՀԹ, 3, էջ 132): – Ա՛յ քեզ մեծ ժամ, լավ ժողովուրդ, Փարթամ քելեխ, հարզ, մեծարանք, Հարստություն, հանգիստ, հեշտ կյանք... (ՀԹ, 3, էջ 133):

Վերը բերված օրինակներից պարզ երևում է, որ այ ձայնարկությունն իսկապես կարող է տարբեր նշանակություններ հաղորդել խոսքին:

Ա՛խ ձայնարկությունը ևս կարող է բազմիմաստություն դրսևորել խոսքում և տարբեր իմաստներով հանդես գալ:

Հմմտ. Թե լալիս ես՝ յարդ ես ուզում, Ա՛խ, նա զընա՛ց, նա զընա՛ց... (ՀԹ, 3, էջ 105): Ա՛խ, ի՛նչ լավ են սարի վրա Անցնում օրերն անո՛ւ շ, անո՛ւ շ... (ՀԹ): Ա՛խ, չէ՛, ամա՛ն, ասում են դա Մի դիակ է լո՛ւտ, հոտած, Արյունը չոր դեմքի վրբա ... (ՀԹ, 3, էջ 108): – Ա՛խ, մի ծիտ դառնամ, թոչեմ ու գնամ, Գտնեմ Մհեխ, տեսնեմ մի անգամ.

Բայց ո՞վ կըտա ինձ թոչելու թներ... (ՀԹ, 3, էջ 45):

Վերոնշյալ օրինակներից պարզ դարձավ, որ ա՛խ-ը կարող է արտահայտել թե՛ ցավ, կարեկցանք, թե՛ զոջում, ամստասանք, թե՛ ուրախություն և թե՛ վախ ու վիշտ:

Բացառություն չէ նաև վայ ձայնարկությունը, այն նույնպես խոսքում կարող է հանդես գալ տարատեսակ իմաստներով և արտահայտել թե՛ հանդիմանություն, թե՛ ցավի զգացմունք, զարմանք, դժգոհություն:

Հմմտ. «Ալե՛ք, Ալե՛ք, ու՛ր ես գնում, Վա՛յ իմ գլխին, ի՞նչ ես անում... (ՀԹ, 3, էջ 29): Ճիչ արձակեց մի ցավալի, «Վա՛յ, իմ Ալի, իգիթ Ալի...» (ՀԹ, 3, էջ 31): Բայց վա՛յ խեղճ որբին աշխարքի վրբա, Թեկուզ Առյուծի կորյուն լինի նա (ՀԹ, 4, էջ 11): Ա՛խ, կըմեռնեմ՝ ամա նա Վա՛յ թե հանկարծ իմանա, Ես ազատվեմ ես ցավից, Աչքը լալով նա մընա (ՀԹ, 3, էջ 101):

Հարկ է առանձնացնել հատկապես ջան ձայնարկությունը: Եթե այն կիրառվում է կոչականի հետ, ապա սիրալիրության, քնքշանքի և մտերմության վերաբերմունք է արտահայտում [4: 305], իսկ երբեմն էլ ներկայացնում է անչափելի, աննկարագրելի հույզ և զգացմունքայնություն:

Օրինակ՝ – Ամեն անգամ Ջանոն էլ հոր ետևից կրկնում էր. «Սո՛ւս, Մարիկ ջան, սո՛ւս», ու միշտ էլ ավելացնում էր՝ «մայրիկը հիմի կգա» (ՀԹ): – Ո՞վ քեզ ծեծեց, Մարո ջան,

Ո՞վ անիծեց, Մարո ջան, Ո՞ւր փախար դու, Մարո ջան, Տուն արի՛, սո՛ւն, Մարո ջան, Խո՛ր ես քրնել, Մարո ջան, Չե՛ս զարթնում էլ, Մարո ջան... (ՀԹ, 3, էջ 14): Հիմի բացել են հանդես

Երգիչները իմ անտես Ջան, հայրենի՛ ծղրիդներ, Ո՞վ է արոյոք լսում ձեզ (ՀԹ): Ջան, իմ յարն է, ջանի՛ն մեռնեմ, Ծաղկի հոտով նա հարբել, Մարի լանջին, հովի միջին

Մուշ-մո՛ւշ, անուշ մըրափել (ՀԹ, 3, էջ 107):

Կամային կամ կոչական ձայնարկությունները նույնպես կարող են բազմիմաստություն դրսևորել և տարբեր իմաստներով կիրառվել:

Օրինակ՝ Հե՛յ ագահ մարդ, հե՛յ անգոհ մարդ, միտքդ երկար, կյանքդ կարճ ... (ՀԹ): Հե՛յ ճամփանե՛ր, ճամփանե՛ր. Անդարձ ու հին ճամփաներ... (ՀԹ): Աղջի, հե՛յ Անուշ, ա՛յ աղջի՛, Անո՛ւշ... Ծընկանը զարկում, հառաչում է «վո՛ւշ»... (ՀԹ, 3, էջ 87): – Անո՛ւշ, հե՛յ Անո՛ւշ... ջուր հասցրե՛ք, ջո՛ւր... (ՀԹ, 3, էջ 102): – Հե՛յ, Մուսայի ընկերն եմ ես, Ձեն տըվի ես ոգևորված... (ՀԹ, 3, էջ 134): Հե՛յ, ի՛նչ անմիտ խոսք է էսօր ժամը կողքին էս շիրմի... Հե՛յ, անուշ ջան, ի՛նչ ես հարցնում՝ ժամի քանիսն է հիմի... (ՀԹ): Հե՛յ-հե՛յ, կանչեցի, ձեն տըվող չելավ. Ծունը գազազեց, շունը վեր կալավ... Հե՛յ գիդի, ասի ինքս իմ միջում, Ի՛նչ է մընացել առաջվան տըղից... (ՀԹ, 3, էջ 98):

Ինչպես տեսանք, ձայնարկություններն արտահայտում են զգացական վերաբերմունք, այն է՝ խոսողի կամ հեղինակի հոգեկան ապրումները, կրքերը, կամքը, հույզերը, զգացումներն այս կամ այն երևույթի նկատմամբ, որով էլ հենց հակադրվում են ոչ միայն նյութական իմաստ ունեցող բառերին, այլև նույնիսկ վերաբերականներին, որոնք եղանակավորում են բայերը: Ձայնար-

կությունները, ի տարբերություն նյութական խոսքի մասերի, որոնք կամ ցույց են տալիս հասկացություններ՝ առանց անվանելու դրանք, ի տարբերություն կապի, շաղկապի և եղանակավորող բառերի, որոնք տրամաբանական կամ քերականական հարաբերություններ են արտահայտում, չեն անվանում ոչ հույզը, ոչ զգացմունքը, ոչ ապրումը և ոչ էլ որևէ հարաբերություն են արտահայտում: Դրանք հենց զգացումների արտահայտություններն են: Խոսողը կամ հեղինակը, խոսքում կիրառելով այս կամ այն ձայնարկությունը, նշում է, որ իրեն միևնույն չէ, ինքն անտարբեր չէ տվյալ երևույթի նկատմամբ, հետևաբար և արտահայտում է իր այս կամ այն զգացումն ու զգացմունքը: Հետևաբար և ձայնարկությունների ոճական կիրառությունները զգացական տարբեր լիցքավորումներ կարող են հաղորդել խոսքին՝ արտահայտելով հեղինակի ապրումները, հույզերն ու զգացմունքները՝ այն օժտելով տարատեսակ հույզերով և զգացմունքայնությամբ՝ բազմապատկելով խոսքի ներգործությունն ընթերցողի վրա:

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Աբրահամյան Ս.* Ժամանակակից գրական հայերեն: – Երևան, 1981:
2. *Ասատրյան Ս.* Ժամանակակից հայոց լեզու: – Երևան, 2002:
3. *Բաղիկյան Խ.* Ժամանակակից հայոց լեզվի ձևաբանություն: – Երևան, 2010:
4. *Եզեկյան Լ.* Հայոց լեզվի ոճագիտություն: – Երևան, 2006:
5. *Թումանյան Հ.* Երկերի լիակատար ժողովածու տասը հատորով, հ. III, Պոեմներ: – Երևան, 1989:
6. *Թումանյան Հ.* Երկերի լիակատար ժողովածու տասը հատորով, հ. IV, Պոեմներ: – Երևան, 1991:
7. *Մկրտչյան Ռ.* Ժամանակակից հայերենի ձևաբանական ոճաբանություն: – Երևան, 1992:
8. *Պողոսյան Պ.* Խոսքի մշակույթի և ոճագիտության հիմունքները, գիրք I: – Երևան, 1990:

ՁԱՅՆԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԽՈՍՔՈՒՄ,  
ԴՐԱՆՑ ՈՃԱԿԱՆ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ա.Ս. Մխիթարյան  
[mkhitaryanarmenuhi@mail.ru](mailto:mkhitaryanarmenuhi@mail.ru)

*Բ.գ.թ., դոցենտ,  
մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ,  
Խ. Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Ձայնարկությունների ոճական կիրառությունները զգացական տարբեր լիցքավորումներ կարող են հաղորդել խոսքին՝ այն օժտելով տարատեսակ հույզերով և զգացմունքայնությամբ՝ ներգործությունն ընթերցողի վրա:  
**Բանալի բառեր**՝ խոսք, ձայնարկություն, ոճական կիրառություն, խոսքի ներգործություն, զգացմունքային:

INTERJECTIONS IN SPEECH,  
THEIR STYLISTIC APPLICATION

A. Mkhitaryan  
[mkhitaryanarmenuhi@mail.ru](mailto:mkhitaryanarmenuhi@mail.ru)

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Native Language and Methods of its Teaching,  
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,  
Yerevan, Republic of Armenia*

**ABSTRACT**

The stylistic use of interjections can lead to different emotional charges, filling speech with various emotions and sensuality, multiplying the influence of speech on the reader.

**Keywords:** speech, interjection, stylistic use, emotional.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 17 октября 2020 г.,*

*подписана к печати в номер 7 (11) / 2021 – 21.13.2021 г.*



# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

## *Главный редактор*

**Саркисян И.Р.** – д.п.н., профессор, академик Академии образования Великобритании; профессор кафедры русского и славянских языков Государственного университета им. В.Я. Брюсова; профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ).

## *Составитель, технический редактор, вёрстка и дизайн*

**Акопян А.С.** – ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ).

## *Корректоры:*

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



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

<https://orcid.org/0000-0001-9263-6791>

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

Заказ № 14

Подписано к печати – 26.04.2021 г.  
Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная № 1.  
Объем – 12,6 печ. л. Тираж 250 экз.