№10(14)

ISSN 1829-4820

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

Журнал входит в список
периодических изданий ВАК РА

ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Գիտամեթոդական հանդես

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES

Scientific Methodological Journal

2022

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

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

M. Lomonosov Moscow State University, Yerevan branch

ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Գիտամեթոդական հանդես

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES

Scientific Methodological Journal

10 (14)

ԵՐԵՎԱՆ 2022
ЕРЕВАН 2022
YEREVAN 2022

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

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

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

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

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ // Научно-методический журнал, №10 (14). / Глав. ред. Саркисян И.Р.; сост.: Акопян А.С. – Ереван: Изд-во МГУ, 2022. – 204 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

ԳԻՏԱՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԱՆԴԵՍ
«ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ»

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ՆԱԽԱԳԱՀՆԵՐ

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

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

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

ԳԼԽԱՎՈՐ ԽՄԲԱԳԻՐ

ՍԱՐԳՍՅԱՆ Ի.Ռ. – Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Վ.Յա. Բրյուսովի անվան Պետական համալսարանի ռուսաց և սլավոնական լեզուների ամբիոնի պրոֆեսոր, Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, ORCID: 0000-0002-4377-1601 – *innasargsyan@gmail.com*

ՊԱՏԱՍԽԱՆԱՏՈՒ ՔԱՐՏՈՒՂԱՐ

ԴԱՐԻԲՅԱՆ Դ.Օ. – Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ. Վրյուսովի անվ. Պետական համալսարանի ռուսաց և սլավոնական լեզուների ամբիոնի դոցենտ, ՀՀ ԲՈԿ 059 մասնագիտական խորհրդի քարտուղար – *davegarber86@gmail.com*

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈԼԵԳԻԱ

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

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

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

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

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

ԲՐՈՒՏՅԱՆ Լ.Գ. – Երևանի պետական համալսարանի ռուս լեզվաբանության, լեզուների տիպաբանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ORCID: 0000-0003-2843-0961 – *lilit.brutian@gmail.com*

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

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

ԴՈԲՐՈՍԿԼՈՆՍԿԱՅԱ Տ.Գ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի լեզվաբանության, թարգմանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, ORCID: 0000-0003-2166-8301 – *tatdobro@mail.ru*

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

ԵՖՐԵՄՈՎ Վ.Ա. – Ռուսաստանի պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր (Սանկտ-Պետերբուրգ), ORCID: 0000-0002-0247-706X – *valef@mail.ru*

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

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

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

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

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

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

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

ՄԻԼՈՍԼԱՎՍԿԻ Ի.Գ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի լեզուների համեմատական ուսումնասիրման ամբիոնի վարիչ, ՄՊՀ բանասիրական ֆակուլտետի

ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – *igormil@hotmail.com*

ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ Ա.Կ. – Մեհրաբյանի անվան բժշկական քոլեջի պրոֆեսոր, Մեհրաբյանի անվան բժշկական քոլեջի պրակտիկայի կազմակերպման, աշխատանքի տեղավորման, արտաքին կապերի միջազգայնացման կենտրոնի ղեկավար, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ – *armenmikaelyan1957@gmail.com*

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

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

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

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

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

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

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

ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ԽՄԲԱԳԻՐ

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Մ. – Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս, Մեհրաբյանի անվան բժշկական համալսարանի դոցենտ, ORCID: 0000-0001-9263-6791 – *AAS-1979@yandex.ru, armen.hakobyan@rau.am*

ՍՐԲԱԳՐԻՉՆԵՐ՝

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Մ. (ռուսերեն), **ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ Ա.Մ.** (հայերեն),
ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ Կ.Գ., **ՀԱԿՈԲՅԱՆ Վ.Վ.** (անգլերեն)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ»

ПРЕДСЕДАТЕЛИ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

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

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

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

САРКИСЯН И.Р. – Доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры русского и славянских языков ГУ им. В.Я. Брюсова; профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); ORCID: 0000-0002-4377-1601 – *innasargsyan@gmail.com*

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

ГАРИБЯН Д.О. – Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и славянских языков Государственного университета им. В.Я. Брюсова, ученый секретарь специализированного совета ВАК РА 059 – *davegarber86@gmail.com*

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

БРУТЯН Л.Г. – Зав. кафедрой русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук, профессор; ORCID: 0000-0003-2843-0961 – *lilit.brutian@gmail.com*

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

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

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

ДОБРОСКЛОНСКАЯ Т.Г. – Профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук; ORCID: 0000-0003-2166-8301 – *tatdobro@mail.ru*

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

ЕФРЕМОВ В.А. – Профессор кафедры русского языка РГПУ им. А.И. Герцена, доктор филологических наук (Санкт-Петербург); ORCID: 0000-0002-0247-706X – *valef@mail.ru*

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

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

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

МИКАЕЛЯН А.К. – Профессор Медицинского колледжа имени Меграбяна, руководитель центра международных связей, организации практики и трудоустройства Медицинского колледжа имени Меграбяна, кандидат филологических наук, доцент – *armenmikaelyan1957@gmail.com*

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

МОКЛЕЦОВА И.В. – Профессор кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения, кандидат культурологии МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук; ORCID: 0000-0002-2062-4756 – *irvasmok@mail.ru*

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

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

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

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

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

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

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

АКОПЯН А.С. – Ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); доцент Медицинского института имени Меграбяна; ORCID: 0000-0001-9263-6791 – *armen.hakobyan@rau.am*, *AAS-1979@yandex.ru*

КОРРЕКТОРЫ

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

SCIENTIFIC METHODOLOGICAL JOURNAL
«MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES»

CHIEF OF THE EDITORIAL COUNCIL

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

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

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

CHIEF EDITOR

SARGSYAN I. – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor; Professor of the Department of Russian and Slavic languages at the State University after V. Brusov; Professor at the Department of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU); ORCID: 0000-0002-4377-1601 – *innasargsyan@gmail.com*

RESPONSIBLE SECRETARY

GARIBYAN D. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian and Slavic Languages V. Brusov State University, Scientific Secretary of the Specialized Council 059 of the Supreme Certifying Committee of the Republic of Armenia – *davegarber86@gmail.com*

EDITORIAL BOARD

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

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

AMIRKHANYAN A. – Associate Professor at the Department of Foreign Literature, Khachatur Abovyan ASPU, Candidate of Sciences (Philology), ORCID: 0000-0003-2810-2052 – *amirkhanyananahit03@aspu.am*

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

BOGDANOVA L. – Professor at the Department of Comparative Analysis of Languages of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University, Doctor of Philology – *libogdanova1@mail.ru*

BRUTYAN L. – Head of the Department of Russian Linguistics, Typology and Cross-cultural Communication, Yerevan State University, Doctor of Sciences (Philology), Professor; ORCID: 0000-0003-2843-0961 – *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; ORCID: 0000-0003-2166-8301 – *tatdobro@mail.ru*

EFREMOV V. – Professor at the Department of Russian Language, Russian State Pedagogical University, Doctor of Sciences (Philology), S-Pb; ORCID: 0000-0002-0247-706X – *valef@mail.ru*

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

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

HAKOBYAN K. – Head of the Department of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU), Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor; Acting Professor; ORCID: 0000-0002-4933-2933 – *karen.hakobyan@rau.am*

HARUTYUNYAN H. – Professor of the Department of Common History, Yerevan State University, Doctor of Sciences (history) (RF, RA), professor; ORCID: 0000-0003-3746-9657 – *hakobinna@rambler.ru*

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

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

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

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

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

MIKAYELYAN A. – Professor of Medical College after Mehrabyan, the Head of Foreign Relations, Practice Organization, Job Placement Center of the Medical College after Mehrabyan, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor – *armenmikaelyan1957@gmail.com*

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

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

MOKLETSOVA I. – Professor at the Department of Comparative Studies in Literatures and Cultures of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University, PhD in Cultural Studies, Doctor of Philology; ORCID: 0000-0002-2062-4756 – *irvasmok@mail.ru*

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

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

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

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

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

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

TECHNICAL EDITOR

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

sor at the Medical Institute after Mehrabyan; ORCID: 0000-0001-9263-6791 – *armen.hakobyan@rau.am*, *AAS-1979@yandex.ru*

CORRECTORS

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

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Բովանդակություն 16
Оглавление 18
Contents 20

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Բրուտյան Լ.Գ. Անվանմանը վերաբերող երեխաների հարցերը 22
Շչերբակովա Ն.Վ., Դրոզա Մ.Ա. Արգոն՝ որպես բառապաշարի առանձին շերտ ֆրանսերենում 32

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Ավեդյան Վ.Լ. Ունիվերսալ դիզայնի (UDL) սկզբունքների օգտագործումը համալսարաններում 46
Հակոբյան Ա.Ս., Աղաջանյան Ա.Ա. Տարրական դպրոցում ռուսաց լեզվի դասերին դիդակտիկ խաղերի ներդրումը որպես հաղորդակցման հմտությունների զարգացման միջոց 56
Արշակյան Մ.Գ., Վան Հ. Հաճոյախոսությունը և գովասանքը չինական լսարանում ռուսաց լեզվի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում 65
Վահրամյան Գ.Հ. Խոսքի գեղարվեստական միջոցների և ոճական ձևերի գործածությունը գովազդում ռուսաց լեզվի պարապմունքներին (դասավանդման փորձից) 89
Պրոտասովա Ե.Յու. Երկլեզու ուսանողների (ֆիներեն-ռուսերեն) ուսուցման փորձ Հելսինկիի համալսարանում 106
Մեխպեյան Ա.Բ. Ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի դասընթացներին համացանցային ռեսուրսների օգտագործումը համակարգային-գործունեական մոտեցման հիմքի վրա 124

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

Հակոբյան Գ.Հ. Ինքնագնահատման կարողության զարգացման մանկավարժահոգեբանական առանձնահատկությունները կրտսեր դպրոցական տարիքում 132

ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՏԻՊԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Եղիազարյան Գ.Վ., Ավետիսյան Ա.Հ. Բողոքի անուղղակի
խոսքային ակտի մտաշահարկային կիրառությունը
անգլերեն համացանցային խոսույթում 146
Մուրադյան Ք.Հ. Անգլո-ամերիկյան, ռուսերեն և հայերեն
ժարգոնային ռազմական դիսկուրսում մարդաբանությունների
օգտագործման վերլուծություն..... 157
Հովհաննիսյան Դ.Գ., Հակոբյան Կ.Ս. Անդեմ
նախադասությունների ուսումնասիրման պատմական
վերլուծություն ռուսերեն եվ հայերեն լեզուներում 167

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Արշակյան Է.Ս. Ա. Բելիի «Ոսկին լազուրում» բանաստեղծական
գրքի պոլեմիկ շերտը՝ «Արգոնավորդական միֆը»
եվ ռուսական սիմվոլիզմի դիավոլիստական դիսկուրսը..... 183

ՄԵՐ ՀՅՈՒՐՆ Է

Տլեուբեկովա Բ.Տ., Ժեթպիսովա Ա.Բ. Հականիշները
և դրանց ոճական գործառույթները անգլերենում 196

ОГЛАВЛЕНИЕ

Բովանդակություն 16
Оглавление 18
Contents 20

ЛИНГВИСТИКА

Брутян Л.Г. Детские вопросы о номинации 22
Щербакова Н.В., Дрога М.А. Арго как отдельный пласт лексики во французском языке 32

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Аведян В.Л. Использование принципов универсального дизайна для обучения (UDL) в вузах 46
Акопян А.С., Агаджанян А.А. Развитие коммуникативных навыков в начальной школе при помощи ввода дидактических игр на уроках русского языка 56
Аршакян М.Г., Ван Х. Комплимент и похвала в преподавании русского языка как иностранного в китайской аудитории 65
Ваграмян Г.А. Использование речевых образных средств и стилистических фигур в рекламе на практических занятиях по русскому языку (из опыта работы) 89
Протасова Е.Ю. Опыт обучения финско-русских билингвов в Хельсинкском университете 106
Сехпеян А.Б. Применение интернет-ресурсов для организации урока РКИ на основе системно-деятельностного подхода 124

ПЕДАГОГИКА

Акопян Г.О. Педагогико-психологические особенности развития способности самооценивания в младшем школьном возрасте 132

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

Егиазарян Г.В., Аветисян А.Г. Манипулятивное использование косвенного речевого акта жалобы в английском интернет-дискурсе 146

Мурадян К.Г. Использования антропонимов в англо-американском, русском и армянском жаргонном военном дискурсах 157
Оганесян Д.Г., Акопян К.С. Исторический экскурс в изучение безличных предложений в русском и армянском языкознании..... 167

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Аршакян Э.С. Полемический пласт «Золота в лазури» А. Белого: «Аргонавтический миф» и диаволический дискурс русского символизма 183

ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

Тлеубекова Б.Т., Жетписова А.Б. Антонимы и их стилистические функции в английском языке..... 196

CONTENTS

Բովանդակություն 16
Оглавление 18
Contents 20

LINGUISTICS

Brutian L. Children's questions on nomination 22
Shcherbakova N., Droga M. Argot as a particular layer of the french lexis 32

TEACHING METHODOLOGY

Avedyan V. Using universal design principles for learning (UDL) in universities 46
Hakobyan A., Aghajanyan H. Development of communication skills in primary school by introducing didactic games in Russian lessons 56
Arshakyan M., Wang H. Compliment and praise in teaching the Russian language as foreign to a Chinese audience 65
Vahramyan G. The Use of Speech Figurative means and stylistic figures in advertising at the practical Russian Language Lessons 89
Protassova E. Experience of teaching Finnish-Russian bilinguals at the University of Helsinki 106
Sekhpeyan A. Application of internet resources for organizing an RFL lesson on the basis of a system-activity approach 124

PEDAGOGY

Hakobyan G. The pedagogical-psychological peculiarities of developing the ability of self-esteem at primary school age 132

COMPETITIVE TYPOLOGY

Yeghiazaryan G., Avetisyan A. The manipulative use of the indirect speech act of complaint in English internet discourse 146
Muradyan Ch. Analysis of the use of anthroponyms in Anglo-American, Russian and Armenian slang military discourses 157

Hovhannisyan D., Hakobyan K. Historical excursion to the study of impersonal sentences in Russian and Armenian languages 167

LITERATURE STUDIES

Arshakyan E. Polemic layer of a. Bely's «Gold in azure». «Argonautic myth» and diabolic discourse of russian symbolism 183

OUR GUESTS

Tleubekova B., Zhetpisova A. Antonyms and their stylistic functions in English..... 196

ЛИНГВИСТИКА

ДЕТСКИЕ ВОПРОСЫ О НОМИНАЦИИ

Лилит Георгиевна Брутян
lilit.brutian@gmail.com

Доктор филологических наук, профессор,
Зав. кафедрой лингвистики, типологии и теории коммуникации,
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

Изучение детской речи, в частности, детских вопросов, имеет большую научную ценность, поскольку их анализ выявляет закономерности языкового мышления детей. В статье анализируются детские вопросы, касающиеся номинации. Данные вопросительные высказывания рассматриваются с точки зрения их функционирования в дискурсе, структурных характеристик, выявления общих моделей, характера вопросов и корреляции между последним и тематикой, наконец, – частотности употребления в разном возрасте.
Ключевые слова: дискурс, модель, номинация, познавательная функция, структурные характеристики, характер детских вопросов, частотность употребления.

«Поистине ребенок есть величайший
умственный труженик нашей планеты,
который, к счастью, даже не подозревает об этом»
К.И. Чуковский

Познание окружающего мира, как известно, начинается с удивления, удивление же рождает вопросы, ответы на которые расширяют наше знание о мире. Вопросы поэтому можно считать мощным средством когниции.

Известно, что самыми активными в деле задавания вопросов являются маленькие дети, “почемучки”, задающие, по словам блестящего исследователя детской речи К.И. Чуковского, “сто тысяч почему”. «…самоё желание ребенка ответить на вопросы: зачем? почему? каким образом? – есть важнейшее качество его младенческой психики», – пишет он [3: 162]. Говоря о «жгучей потребности малолетнего разума во что бы то ни стало осмыслить окружающий мир и установить между отдельными явлениями жизни те прочные причинные связи, которые ребенок стремится подметить с самого раннего возраста», К.И. Чуковский совершенно справедливо отмечает также: «Какой бы неустойчивой и шаткой ни казалась нам (особенно в первые годы) умственная жизнь ребенка, мы все же не должны забывать, что ребенок от двух до пяти – самое пытливое существо на земле и что большинство вопросов, с которыми он обращается к нам, вызвано насущной потребностью его неутомимого мозга возможно скорее постичь окружающее» [3: 168]. А по словам выдающегося швейцарского ученого Жана Пиаже, исследовавшего интеллектуальное развитие ребенка, «изучение спонтанных детских вопросов – лучшее введение в логику ребенка» [1: 131]. Изучение детских вопросов и шире – детской речи – имеет большую научную ценность, поскольку, анализируя ее, мы тем самым обнаруживаем закономерности детского мышления. Важность изучения детской речи, в частности, детских вопросов, заключается и в том, что последние помогают лучше понять особенности вопрошания со стороны взрослых.

Вышесказанным обусловлен наш интерес к изучению детских вопросов, относящихся к самой разнообразной тематике, в том числе вопросам о языке. При этом следует отметить, что наше исследование детских вопросов о языке охватывает 11 тематически разных групп, однако в силу ограниченности объёма мы остановимся в данной статье на анализе лишь одной группы вопросов о языке, а именно – на вопросах, касающихся номинации. **Материал** для анализа был извлечен нами методом сплошной выборки из книги известного лингвиста, доктора филологических наук, профессора В.К. Харченко «Корпус детских высказываний» [2]. Обращение к этому именно источнику (притом, что имеются и другие не менее ценные издания подобного рода) обусловлено тем, что данный объёмный корпус (составляющий 520

страниц) представляет собой уникальный свод высказываний одних и тех же детей, двух внуков автора, зафиксированных по горячим следам на протяжении семи лет. Нашей **целью** было проанализировать данные вопросительные высказывания с точки зрения их функционирования в дискурсе, структурных характеристик, выявления общих моделей, характера вопросов по познавательной функции и корреляции между последним и тематикой, наконец, – выявления частотности употребления в разном возрасте. В ходе исследования нами были использованы, помимо отмеченного выше, описательный, сопоставительный, статистический **методы**.

В раннем возрасте дети активно задают вопросы о наименовании того, что их окружает, о чем они имеют представление. Эти вопросы, как правило, начинаются с фразы “Как называется?”. Обратимся к примерам:

№ 1. «Вспомнил вдруг вопрос отца: Как у курицы называется *ребенок*?» (Лев 2г., 4м.)[1]

Вопрос структурно простой, по познавательной функции – восполняющего характера, возникает неожиданно.

№ 2. «– *А как называется ребенок у ящерицы?*» (Лев 3г., 10м.)

Данный простой вопрос с “а” имеет восполняющий характер.

Иногда предваряющая фраза “как называется” опускается, однако подразумевается, как, например, в следующих примерах:

№ 3. «– Много лошадей? Табун. Женя: А много *верблюд* (верблюдов)?» (Женя 2г., 10м.)

В данном дискурсе, представляющем собой вопросо-ответные реплики, второй вопрос возникает в ответ на предшествующую часть дискурса, первый же вопрос ребенка (о названии множества лошадей) легко восстанавливается, благодаря вопросу взрослого. Оба вопроса имеют восполняющий характер (второй в структурном отношении является эллиптическим вопросом с “а”).

№ 4. «– А у пилы? –Зубья. – Как будто они едят.» (Лев 3г., 3м.)

Вопрос структурно простой эллиптический с “а” восполняющего характера; ответ на вопрос ребенком принимается, что выражено в его последующей реплике.

[1] Здесь и далее дискурсы приводятся в том виде, в котором представлены в источнике.

Очень часто вопросы о названии возникают непосредственно в ситуации, когда ребенок видит тот или иной объект или указывает на него; в таких вопросах, как правило, наличествует указательное местоимение “этот”:

№ 5. «– А как эта собака называется? – Пудель. – *Черная пудель*» (Лев 2г., 6м.)

Ребенок закрепляет название (принимая ответ на свой вопрос), повторяя его в последующей реплике «*Черная пудель*».

Еще примеры:

№ 6. «– Мы будем *перешагАть* (переходить) дорогу. А это какая машина называется?» (Лев 2г., 3м.)

В данном структурно простом вопросе восполняющего характера есть контаминация: “какая машина” + “как называется”.

№ 7. «О следах шин на влажном песке: *А чего называются эти дырочки*?» (Лев 3г., 5м.)

Вопрос простой с “а”, восполняющего характера, как и в примерах ниже.

№ 8. «– А это как называется? – Щиколотка. – А щиколотка что делает? Когда я залезаю (на стол), она что делает?» (Женя 3г., 8м.)

№ 9. «– А вот это как называется? – Ягодицы. – *Что, в них там ягоды* (шутит)?» (Лев 4г., 3м.)

Делается шутливый вывод.

Еще примеры вопросов, вытекающих из ситуации:

№ 10. «– А на цыпочках мне легко *сильные шАги* делать! (о ступне:) А вот это *между пяточками и ногтями* чего это?» (Лев 3г., 4м.)

№ 11. «На кухонном полотенце бабочки. Лев: А как называется красная бабочка с желтым? Зеленая с желтым? – Не знаю. Надо посмотреть. Лев подхватывает: Надо посмотреть *в словаре* (в энциклопедии)». (Лев 3г., 9м.)

В данной цепочке двух взаимосвязанных вопросов восполняющего характера первый является простым с “а”, а второй – простым эллиптическим.

Часто в вопросе о названии чего-либо содержится описание ребенком тех или иных характеристик, что можно увидеть в дискурсах № 10 и № 11, а также в примерах ниже:

№ 12. «Баб, а как называется *самый низкий правитель города*? – Управдом» (Лев 7л., 1м.)

Данный вопрос восполняющего характера в структурном отношении является простым с обращением и с “а”.

№ 13. «Баб, а при советской власти больница как называлась, госпиталь?» (Женя 5л., 6м.)

Вопрос простой с обращением и с “а”, в целом уточняющего характера. В вопросе – прагматическое значение предположения.

№ 14 «– Я *армист*! А как у армии называют *малоглавного, армист*?» (Лев 4г.)

В данном вопросе уточняющего в целом характера, простого с “а” – тактика апелляции к ожидаемому (утвердительному) ответу, о чем свидетельствует предваряющая вопрос реплика ребенка в дискурсе.

№ 15. «А как называется *то железо*, куда шарик катится (лунка в настольной игре)?» (Лев 2г., 9м.)

Вопрос логически простой с “а”, выраженный сложноподчиненным предложением, имеет восполняющий характер.

№ 16. «– Мама съест ягоду – а там жук, *во-первых*. <…> – А внутри красное и синее – что называется? Может, огурец?» (Лев 2г., 3м.)

Вопросу о названии, содержащему описание, предшествует в дискурсе еще одна описательная характеристика (примечательно здесь использование наречия “во-первых”); выдвигается затем и версия ребенка с прагматикой предположения «Может, огурец?». Сам же вопрос восполняющего характера является логически простым с “а”.

№ 17. «– Эти длинненькие как называются? Они *проталкивают поезд*, чтоб быстрее ехал!» (Лев 3г., 8м.)

В данном дискурсе определение денотата содержится не только в самом вопросе (восполняющего характера, структурно простом), но и в последующей после вопроса части дискурса.

Приведем еще аналогичные примеры вопросов восполняющего характера, которые в структурном отношении представляют собой логически простые вопросы, выраженные сложными предложениями:

№ 18. «– Как этот человек называется, кто из принтера бумажки *выгребает*?» (Лев 3г., 11м.)

№19. «– Как это называется, когда что-то *дергают* и свет выключается? – Рубильник. – *Как будто свет рубят!*» (Лев 4г., 9м.)

Ответ взрослого на вопрос принимается и детализируется ребенком, как можно увидеть в продолжении дискурса.

Ребенок применяет тактику описания в вопросе не только тогда, когда он не знает точного слова, названия вещей, как в примерах выше, но и тогда, когда он знал точное слово, но забыл, что можно увидеть в следующем примере:

№ 20. «Забыл слово “оазис”: Как называется *отдел пустыни, где есть вода?*» (Лев 5л.)

В данном восполняющем вопросе, логически простом, выраженном сложноподчиненным предложением, происходит замена слова, которое ребенок не помнит, его определением.

В связи с теми или иными названиями у детей возникают и «почему» вопросы. Примеры:

№ 21. *«– А почему короткое слово называется “слог”»?* (Лев 5л., 2м.)

№ 22. «Женя подходит к балкону: *А почему Луна на небе? А почему это так называется “Луна”*?» (Женя 2г., 7м.)

В данном дискурсе (№ 22), представляющем собой цепочку двух взаимосвязанных вопросов, второй вопрос о названии вытекает из предыдущего и является простым с “а” восполняющего характера.

№ 23. «– *А почему у нас дверь открывается? Не стена открывается, а дверь? А чего назвали “дверь”»*? (Лев 4г., 6м.)

Как и в предыдущем примере, дискурс представляет собой цепочку взаимосвязанных вопросов, в которой интересующий нас вопрос (восполняющий, простой с “а”) возникает вследствие неоднократного называния объекта в предшествующих вопросах.

№ 24. «Надо *сделать* искусственное… нет, *настоящее* дыхание. А почему говорят “искусственное”?» (Лев 5л., 11м.)

Вопрос простой с “а” восполняющего характера возникает из предшествующего высказывания в дискурсе, из противопоставления “искусственное-настоящее”.

Задавая “почему” вопросы о названиях объектов, дети выдвигают и свои версии, например:

№ 25. «О поролоне: А *поролом* почему говорят? *Потому что проломит что-то*?» (Лев 3г., 11м.)

В данной цепочке взаимосвязанных вопросов первый вопрос – простой с “а” восполняющего характера, второй – логически простой эллиптический, выраженный придаточным, имеет уточняющий характер по фонетическому сходству.

№ 26. «А “Везёлка” почему назвали? – Не знаю. – А я знаю! *Везёлка, потому что она везет лЕбедей, посмотри*! А еще там лебеди плавают. Лебедь там самый главный! *Серьезный такой*» (Лев 4г.)

В данном дискурсе на вопрос о названии (простой с “а” восполняющего характера) ребенок, не получив ответа, сам же и отвечает, приводя свою аргументацию и предваряя ответ выражением “а я знаю”.

№ 27. «А почему у муравьев нет носа? – А ты их видел (близко)? – Но я представляю их вид. Рабочий (муравей). Почему рабочий? – Но он же все время работает. – А я думал: он *рабочий командир*, командует» (Женя 5л., 8м.)

В данном дискурсе, состоящем из вопросо–ответных реплик, после ответа на вопрос “Почему рабочий?” восполняющего характера, структурно простой эллиптический, озвучивается предварительная версия ребенка (“а я думал…”).

Иногда дети предлагают (в форме вопроса) назвать или переименовать что-то / кого-то. Например:

№ 28. «На детской площадке: Женя: А как мы этот двор назовем? Давай ПлощАдочный!» (Женя 3г., 1м.)

Вопрос простой с “а” восполняющего характера; вслед за ним следует предложение ребенка, который и не ждет ответа от других.

Наше исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Вопросы данной группы сводятся к следующим моделям:

   «(А) как (это) называется/называют/называлась?»
   «(А) (вот) это/эти как называется/называются?»
   «А как мы Х назовем?»

«А чего называются?»
«А X что называется?»
«А можно X назвать Y?»
«А что, X называется Y?»
«А это называется X?»
«А почему X называется Y?»
«А почему это так называется?»
«А чего назвали X?»
«А почему говорят X?»
«А X почему говорят/назвали?»
«Почему X?»

В подавляющем большинстве случаев используется глагол “называть” в разных формах, и только в единичных случаях – глагол “говорить”.

2. Частотность употребления вопросов данной группы отражена в таблице ниже:

Лев	**Женя**
2 года – 6	2 года – 3
3 года – 8	3 года – 2
4 года – 6	4 года – 1
5 лет – 4	5 лет – 2[2]
6 лет –	
7лет – 1	
8 лет –	

3. Из 33-х зафиксированных дискурсов по данной тематике 25 вопросов заданы Львом, и всего 8 – Женей. Такая разница может быть объяснена индивидуальными особенностями мальчиков.

Примечательно, что уже в двухлетнем возрасте задается довольно много вопросов (9 из 33-х) рассматриваемого типа, что говорит о том, что дети с самого раннего возраста очень интенсивно познают окружающую их действительность, что требует и знания соответствующих названий.

[2] Записи речи Жени велись на протяжении первых пяти лет его жизни, в отличие от записей высказываний старшего брата, которые велись на протяжении восьми лет.

Наибольшее количество вопросов приходится на возраст от 2-х до 5-и, что подтверждает умственную активность детей в этом именно возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

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

ԱՆՎԱՆՄԱՆԸ ՎԵՐԱԲԵՐՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՀԱՐՑԵՐԸ

Լ.Գ. Բրուտյան
lilit.brutian@gmail.com

Բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Երևանի պետական համալսարանի լեզվաբանության, տիպաբանության
և հաղորդակցության տեսության ամբիոնի վարիչ
Երևան, ՀՀ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Երեխաների խոսքի, մասնավորապես, երեխաների հարցերի ուսումնասիրությունը մեծ գիտական արժեք ունի, քանի որ դրանց վերլուծությունը երեխաների լեզվամտածողության օրինաչափություններն է վերհանում: Հոդվածում քննվում են անվանմանը վերաբերող երեխաների հարցերը: Տվյալ հարցական ասույթները դիտակվում են խոսույթում դրանց գործառության, կառուցվածքային բնութագրերի, ընդհանուր կաղապարների վերհանման, հարցերի բնույթի և թեմատիկայի միջև հարաբերակցության, վերջապես, տարբեր տարիքում

դրանց կիրառության հաճախականության տեսանկյունից:

Բանալի բառեր՝ խոսույթ, կաղապար, անվանում, ճանաչողական գործառույթ, կառուցվածքային բնութագրեր, երեխաների հարցերի բնույթ, գործածության հաճախականություն:

CHILDREN'S QUESTIONS ON NOMINATION

L. Brutian
lilit.brutian@gmail.com

Doctor of Doctor of Sciences (Philology), Professor
Head of the Department of Linguistics, Typology and Theory of Communication
Yerevan State University
Yerevan, Armenia

ABSTRACT

The study of children's speech, in particular, children's questions, is of great scientific value, as their analysis reveals the regularities of child verbal thinking. In the paper, children's questions on nomination are analysed. These questioning utterances are examined from the viewpoint of their functioning in the discourse, structural characteristics, revealing of common models, the character of questions and the correlation between the latter and the topic, finally – the frequency of usage at different age.

Keywords: discourse, model, nomination, cognitive function, structural characteristics, character of children's questions, frequency of usage.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 17 июня 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

АРГО КАК ОТДЕЛЬНЫЙ ПЛАСТ ЛЕКСИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Наталья Викторовна Щербакова
sherbakovan7@gmail.com

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

Марина Анатольевна Дрога
droga84@rambler.ru

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

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья посвящена одной из актуальных и недостаточно изученных проблем современной лингвистики – исследованию такого пласта ненормативной лексики как арго на примере лексики, относящейся к школьному и студенческому сленгу.
Ключевые слова: арго, французский язык, разговорная речь, литературный язык, молодёжный сленг.

Всестороннее изучения словарного состава французского языка, путей его становления и развития ка всех лингвистических срезах и уровнях составляет одну из важнейших задач современного языкознания. Однако, изучение ненормативной лексики, в особенности лексики, широко употребляемой в речи учащейся молодежи, остается слабо разработанной областью языкознания.

Между тем, в последние десятилетия в развитии французского языка наметилась тенденция, которая находит свое выражение в том, что в своей речи французы из самых различных слоев общества в повседневном общении, а подчас даже и на официальном уровне, широко прибегают к словам и выражениям разговорного стиля, часто сниженным, ярко эмоционально окрашенным. Для нас наиболее важный аспект этого явления заключается в своеобразном престиже, который приобрела (жаргонизированная речь молодежи, и та роль, которую эта речь стала играть в мотивации речевого поведения носителей французского языка.

Анализ особенностей функционирования французского языка в современный период, проведенный в данной работе, охватывает ряд вопросов, касающихся как лингвистических, так и экстралингвистических факторов, воздействие которых способствует повышению речевого (а затем и языкового) статуса сниженной лексики. Этим и определяется актуальность данной проблемы.

Появление слова «арго» датируется XVII веком. Первоначально оно не обозначало язык, а всего лишь общность нищих и попрошаек, которые в знаменитых Дворах Чудес образовывали Царство арго. Затем этот термин стал применяться по отношению к их языку. Сначала говорили «jargon de l’argo», затем просто «argo». Таким образом, арго понималось как специальный язык воровского мира. Но это понятие не оставалось неизменным, оно развивалось.

Существование жаргона засвидетельствовано еще в XIII веке. «Jargon» является старейшим из выражений, используемых для обозначения арго преступного мира. В XV веке появляется «jobelin» (Receueil des ballades argotiques de villon, 1489) – язык простофиль («des jobs»), вернее, тех, кто выставляет себя простаками для того, чтобы ввести в заблуждение свои жертвы. Спустя сто лет появляется «blesquin» (la vie genereuse des Marcelots, 1596) – язык разносчиков (des colporteurs), которые в то время приравнивались к преступникам, так как выходили из среды нищего сброда. Началом XVII века датируется появление «narquois» – язык нищих. По мнению Л. Сенеана «narquois est une variante de narquin, arquin, soldat vagabond, proprement archer» [5].

Совершенно естественно, что слова, именующее бродячих солдат, настоящее бедствие эпохи Религиозных воин, перешло на их язык, чтобы постепенно стать синонимом слова «jargon». И вот, наконец, появляется «argo». Согласно словарям того времени, арго понимается как язык нищих и воров, которые общались между собой в манере, понятной лишь членам их шайки [1].

Однако это определение расширяется, и для Литре (конец XIX века) арго – это уже «язык, присущий бродягам, попрошайкам, ворам, понятный только им, а также своеобразный, узкоспециальный, богатый и выразительный язык, которым пользуются люди, занимающиеся искусством или одной и той же деятельностью». Например, арго биржевиков, полицейских, спортсменов.

Ж. Марузо в работе «Лексика лингвистической терминологии» уточняет и разъясняет это определение, еще больше удаляя его от первоначальной трактовки. Он пишет, что арго – это «специальный язык, снабженный паразитической лексикой, которую употребляют члены социальной группы или категории с целью выделиться из массы говорящих» [9].

Налицо эволюция понятия арго: тайный язык > технический язык > социальный признак.

Мы наблюдали трансформацию лингвистической функции, в процессе которой изменилась сама природа арго: тайный язык преступной деятельности перерос в простое проявление сословия и социальной группы, происходящее путем особенной манеры говорить, благодаря которой группа выделяется и утверждается.

В современной литературе по языкознанию, различных словарях лингвистических терминов, энциклопедиях дается множество различных определений понятия арго, суть которых сводится к тому, что это диалект определенной социальной группы (первоначально воровской язык), создаваемый с целью языкового обособления. Арго характеризуется специфической (узкопрофессиональной) или своеобразно освоенной общеупотребительной лексикой. В такой интерпретации он и понимается в настоящей статье.

Особенности функционирования французского языка в современный период

Арго представляет собой, с одной стороны, «ветвь» (по выражению Гиро) или, точнее, пласт просторечного словаря, а с другой – социальный диалект деклассированных элементов, то есть людей, занимающихся деятельностью если не противозаконной, то, во всяком случае, не санкционированной обществом. Это определение, точнее, его последняя часть, не может быть полностью приложено к современному арго, поскольку, начиная со второй половины XIX века, арго как более или менее замкнутый социальный диалект перестает существовать, все более и более смешиваясь с просторечием. Кроме того, арго – это не язык в полном смысле этого слова, а лишь особый словарь: грамматика арго – это общенациональная грамматика в ее просторечном варианте, а фонетика, за исключением некоторых интонационных особенностей, тоже в общем совпадает с общенациональной фонетикой, точнее с ее фамильярными реализациями.

Арготический словарь ограничен по своему составу – далеко не каждое слово нейтрального яруса имеет арготический синоним.

В современном арго выделяются два основных лексических пласта:

1. Терминологическая лексика, обозначающая специфические понятия, связанные с профессиональной деятельностью носителей арго (воровство, мошенничество, нищенство, проституция и т.п.) и «профессиональным риском» (тюрьма, полиция, суд);

2. Эмоциональная и эмоционально-оценочная лексика, обозначающая в основном те понятия, которые сами по себе вызывают какую-то эмоциональную реакцию. Очевидно, что эти два пласта частично совпадают; в частности, все, что связано с профессиональным риском, входит одновременно и в разряд «эмоциональных» понятий.

Помимо этого, арго располагает особыми кодами, которые позволяют изменить звуковой облик общепринятого или арготического словаря. Так, например, существует код, заимствованный из профессионального жаргона мясников и известный под названием loucherbem. Он состоит в том, что начальный согласный переходит в конец слова, где к нему прибавляется фор-

мант -*em*; в начале же слова, вместо согласного, передвинутого в конец, возникает L: loucherbem < boucher.

Как обычный профессионально-терминологический словарь арго представляет собой социальный диалект, или совокупность профессиональных жаргонов; как пласт эмоциональной и эмоционально-оценочной лексики арго входит в просторечие на правах его фамильярного яруса и через просторечие включается в стилистическую систему национального языка.

Экспансия разговорных форм устно-литературной речи. Выход разговорной речи за рамки обиходно-бытовой коммуникации

Одной из особенностей функционирования французского языка в современный период является активизация взаимодействия между книжным и разговорным вариантами литературного языка, с одной стороны, и влияния просторечия (отчасти арго) на разговорную речь – с другой. В результате этого процесса в письменных текстах вполне официального характера обнаруживаются языковые единицы, пришедшие их сниженных регистров устной речи. Изменения, которые принесла научно-техническая революция в жизнь современного общества (прежде всего, техническое усовершенствование способов передачи информации и возрастание роли аудиовизуальных средств в системе массовой коммуникации), всеобщее школьное образование, повышение общественной активности населения способствовали выходу разговорной речи за рамки обиходно-бытовой коммуникативной сферы и «определенной экспансии разговорных форм устно-литературной речи. Весьма существенно при этом, что разговорная речь начинает использоваться в тех областях и на тех уровнях, которые традиционно отводились кодифицированным формам (например, область публичных выступлений, особенно транслируемых по радио, по телевидению и т.п.)» [10].

Две тенденции определяют развитие современной речи: демократизация и интеллектуализация. Первая тенденция заключается в том, что разговорная речь поднимается на ранее недоступные ей уровни и функционируют как в устной, так и в письменной речи. Вторая тенденция, становящаяся универсальной, связана с вовлечением политики, науки в область повседневного общения. С одной стороны, разговорная речь обогащается все новыми тер-

минами и лексическими инновациями, а с другой повышается социальный ранг целых пластов просторечной лексики, профессионализмов, общего сленга и даже отдельных вульгаризмов.

Как известно, французская разговорная речь традиционно подразделяется на две разновидности: более обработанную литературно-разговорную и фамильярно-разговорную, допускающую использование некоторых ненормативных фонетических, грамматических и лексико-фразеологических элементов. В речевой практике определить точную границу между этими двумя разновидностями довольно трудно; обычно в качестве показателя литературности разговорной речи рассматриваются некоторые социокультурные характеристики ее носителя, в частности наличие у него определенного образовательного уровня. Литературно-разговорная речь – это средство общения образованной части населения в неофициальных условиях. Возможность судить о некоторых сторонах речевого поведения образованных людей в неофициальных условиях дает газета, где наряду с официальными публичными заявлениями встречаются приводимые в неизменной форме спонтанные высказывания, фрагменты неофициальных разговоров, в которых говорящие реализуют свою обычную повседневно-разговорную речевую манеру. Примером могут служить следующие отрывки из неофициальных, доверительных бесед с писателем, певцом и политическим деятелем:

L’écrivain Bernard Clavel, lui aussi, est opposé à la solidarité nationale, mais pour les raisons philosophiques: «Je n’aime pas le mot “nationale”, quand un gouvernement prend de l’oseille, c’est pour acheter des armes. Et j’ai déjà vu ce que donne une guerre. En revanche, je suis pret à tout pour la solidarité humaine. Sans son caractère cocardier». (Les Nouvelles litteraires, 4/III/1982);

Le chanteur Henri Tachan confie: «Avant d’avoir la chance de gagner ma vie en chantant, j’étais garcon de restaurant, ce n’etait vraiment pas marrant. Je m’en souviens». (Les Nouvelles litteraires, 25/III/1983);

«Je suis un mec qui l’ouvre», reconnait-il. Au Matignon et au PS, on s’en est vite apercu. (L’Express, 30/XII/1988).

Образованные люди непринужденно употребляют просторечные (а значит, ненормативные) синонимы литературно-нейтральных слов: l’oseille-l’argent, marrent-amusent, le boulot-le travail, выражение «qui l'ouvre» шутливо

перефразирует просторечное «la fermer – se taire». Это происходит отнюдь не потому, что им неведом другой способ выражения. Проникновение в повседневный обиход культурных людей сниженной лексики, еще несколько десятилетий назад считавшееся недоступным, характерно для современной речевой практики. Показательна в этом отношении надпись на транспаранте с требованием преподавателей лицеев о повышении заработной платы: «Assez de salade, donnez-nous de l'oseille» (L'Humanité, 6/III/1989).

Этот каламбур, созданный сопоставлением прямых и переносных значений слов, причем основной смысл высказывания формируют фамильярно-разговорный («salade» – вранье, россказни, брехня») и просторечные лексико-семантические варианты слов. По-видимому, в коллективном сознании произошла переоценка целого пласта слов, которые в недавнем прошлом сопровождались ореолом негативных каннотаций.

Наблюдая стирание граней между языком повседневным и литературным в речевом узусе и отражение этого явления в художественной литературе, Ю.П. Уваров видит причины его скорее в сфере социальной психологии и даже социальной философии, нежели в лингвистике. Аналогичную тенденцию в языке средств массовой коммуникации и речах политических деятелей он объясняет следующим образом: «Журналисты и политики нередко самые ходовые, широко распространенные слова и выражения разговорно-бытовой лексики, дабы создать видимость атмосферы доверительного общения с теми, к кому они обращаются. Снижение стилевых регистров в данном случае продиктовано особенностями политической жизни Франции V Республики, где ведется острая борьба партий за голоса избирателей, которых хотят расположить к себе политические деятели, и настроенные в их поддержку органы печати. Поэтому широко применяются образно-экспрессивные слова и выражения из фамильярно-бытовой речи как с политическими целями (создание негативного образ политического противника), так и ради того, чтобы показаться ближе к широким массам читателей и слушателей и быть понятнее для них [11]. Указанные соображения, несомненно, присутствуют при отборе лексики, обладающей наибольшим прагматическим потенциалом.

Влияние языкового сознания на действующие формы и выбор языковых средств

Языковое сознание как необходимый компонент функционирования языка в данном языковом коллективе в качестве одной из составляющих включает оценку языковых явлений. Сам феномен языкового сознания предполагает некий ориентир, точку отсчета, относительно которой оцениваются достоинства или недостатки конкретных языковых средств. Образцом правильной разговорной речи традиционно считалось (и продолжает считаться) речевое поведение образованных Людей, сформировавшееся под сильным воздействием литературно-книжного письменного языка. Вместе с тем сдвиги, произошедшие в языковом сознании носителей французского языка, оказали заметное влияние на действующие нормы и выбор языковых средств. Рисуя социально-психологический портрет французской нации, английский историк Т. Зэлдин следующим образом объясняет изменения в языковом сознании французов: «Развитие языка осуществлялось писателями, придворными и администраторами, которые вводили строгие правила, превратившие классический французский язык в непременное дополнение к классическому искусству. С французским языком было связано особое видение и изображение мира, предполагавшее гармонию, которой учились наслаждаться. Он был средством заговора, объединявшего тех, кто знал правила, и выделившего их среди непосвященных. Ныне подобная элитарность невозможна. Отпечаток, который философия и литература наложили на развитие языка, теперь считается не соответствующим характеру всей нации, поскольку отражает лишь вкусы меньшинства. Язык как бы расслоился, и его «разновидности» требуют к себе равного с «настоящим» французским отношения и не признают превосходства стиля, принятого в правящих кругах» [7]. За последние несколько десятилетий в изменившихся социально-коммуникативных условиях современной Франции (расширение коммуникативных процессов в обществе, распространение образования, демократизация форм и средств общения) литературно-книжные речевые формы стали утрачивать престижность, а некоторых коммуникативных сферах восприниматься отрицательно. Происходит переориентация разговорной речи на новый оценочный образец, в

выдвижении которого важную роль сыграли социально-психологические ценностные стереотипы.

Стереотипы существуют как сложные психологические конструкты массового сознания. В картине мира социума утверждаются определенные ценностные представления о тех или иных объектах, качествах и свойствах, явлениях действительности. «В марксистской социологической теории ценностная ориентация рассматривается как «закрепленная в качестве стабильного регулятора поведения система знаний и система жизненного опыта. «Понятие это входит в понятийный ряд, характеризующий субъективную личностную сторону социальной деятельности, и соотносится с совокупной системой ценностей культуры. Понятия, отражающие субъективную и объективную сторону социальной деятельности, взаимно дополняют друг друга и образуют единое органическое целое» [12].

Один из социально-психологических ценностных стереотипов, характерных для Франции наших дней, связан с чрезвычайно высокой оценкой, которую имеет в общественном сознании признак «молодой». Этот признак выступает центром ассоциативного поля, включающего такие качества, как здоровье, красота, динамизм, перспективность. Реклама и массовая коммуникация грубо внедрила в коллективное подсознание девиз «rester jeune» как залог жизненного успеха. Мотивационная сила прилагательного «jeune» продолжает интенсивно эксплуатироваться рекламой: «Souriez jeune! Mangez jeune! Un jeune doit s’habiller jeune! Myris chasse jeune! Vieillir jeune!». Внемля этим призывам, общество решило раз и навсегда остаться молодым, копируя манеру одежды, поведение, вкусы и язык молодых. Таким образом, в современном французской обществе получают высокую оценку практически все аспекты жизненного поведения определенной социальной группы, выделяемой по возрастному признаку. Для нас наиболее важный аспект этого явления заключается в своеобразном престиже, который приобрела жаргонизированная речь молодежи, и та роль, которую эта речь стала играть в мотивации речевого поведения носителей французского языка.

В этой связи встает проблема стратификационной вариативности языка, связанной с социальной структурой общества. Стратификационная вариативность находит свое выражение в тех языковых и речевых различиях, ко-

торые обнаруживаются между представителями различных социальных слоев и групп. Различаются социопрофессиональные модификации, в основе которых лежит возрастная характеристика группы, принадлежность к поколению-хронолекты. В формировании последних важную роль играют события внешней истории – войны, революции, реформы, по мнению Дж. Росса, есть все основания говорить в лингвистическом смысле о «поколении после 1968 года» [4].

Действительно, так называемая лингвистическая революция была в 60-е годы составным элементом молодежного протеста и созданной в лоне этого протеста молодежной контркультуры. Бросая вызов официальным институтам власти, бунтари отвергали регламентирующее начало, норму во всех сферах социальной и духовной жизни. Одной из форм проявления протеста стало отрицание нормативного, литературно-обработанного языка, стремление отмежеваться от него и обособиться в дифференцированном речевом узусе. Основу этого особого узуса составили резко сниженные лексические, заимствованные из арго и профессиональных жаргонов.

Определение лингвистического статуса этого стратификационного варианта современного французского языка представляет определенную трудность. Французские лингвисты пользуются термином арго, однако, лишь когда имеется в виду происхождение тех сниженных лексических единиц, которые составляют своеобразие данной разновидности речи, но не соответствует существу явления. Термин «жаргон» подразумевает в основном речевое поведение круга лиц, объединенных социопрофессиональной принадлежностью, хотя включает и возрастной показатель. На наш взгляд, жаргон в функциональном плане ограниченнее интересующего нас явления и не может иметь широкого резонанса в общеязыковом узусе. Поэтому мы отдаем предпочтение наименованию «жаргонизированная речь молодежи», под которым имеется в виду лексико-семантическая подсистема языка, реализуемая в речи определенной возрастной категории носителей французского языка и отличающаяся преобладанием эмоционально-оценочной лексики сниженного уровня.

Узуализация жаргонизированной речи молодежи

Мировосприятие молодого человека отличается особой эмоциональностью. В условиях устного непринужденного общения он пользуется довольно обширным репертуаром речевых средств, в которых выражается его непосредственная эмоциональная реакция на окружающую действительность. Содержащаяся в этой реакции оценка обычно не связана с объективными признаками оцениваемого предмета или явления и основывается только на чувствах оценивающего субъекта. Как языковое средство выражение эмоциональной оценки в разговорной речи часто употребляются имена существительные с синтаксически связанным значением, которые актуализируют свои эмоционально-оценочные лексико-семантические варианты в двух типах конструкций: в эмотивных предложениях с прилагательным «quel» либо в функции характеризации с презентативом «c'est. В.Г. Гак называет подобные образования устойчивыми формулами-реакциями разговорной речи [6].

– «Quelle peche!» – вот повезло! здорово!

– «Quelle peche! Au moins soixante mille manifestants, ce qui est considerable pour un week-end prolonge du 8 mai» (L'Humanité, 11/V/1987)

– «C’est le pied» – красота, блеск.

– «La métaphore podologique apparaissait hier d’autant plus appropriée que pour lea quatre cents jeunes qui s’entassaient pour cette séance de cloture, Girard, c’est le pied!» (Le Figaro, 29/VIII/1985)

– «Quelle plaie!» – какой ужас!

– «Il va falloir qu’il farcisse ces abrutis, pendant une heure ou plus. Quelle plaie!» (L'Humanité, 7/IV/1986)

– «C’est le bouquet!» – хуже некуда!

– «Trois cents millions de déficit, c’est le bouquet!» (L'Humanité, 9/V/1985)

– «C’est un monde!» – хуже некуда!

– «Il en a rapporte des propos don’t il conclut a un déclin du PSF. Et la, c’est un monde!» (L'Humanité, 26/III/1987)

При смене регистра, перенесении в письменный текст, разговорные формулы приобретают экспрессивное значение, которое способствует луч-

шему донесению эмоциональной и логической информации до адресата. «Экспрессивность в широком понимании есть выразительность, которая проявляется в речи, а возникает на основе семантических свойств – эмоциональности, образности» [8].

Фамильярно-разговорные синонимы «c'est le bouquet» – «c'est! Un monde» передают, в сущности, то же значение, что нейтральное выражение «c'est le commle» – «это уж слишком, это бог знает что такое». Своим появлением синонимы обязаны тенденции к варьированию средств выражения, ярко проявляющиеся в разговорной речи, тем более что средства гиперболизированной оценки ситуации больше других подвержены стиранию экспрессивности и нуждаются в постоянном обновлении.

Идея преуспевания, успеха занимает одно из ведущих мест на шкале жизненных ценностей. В восприятии молодого человека это большим эмоциональным зарядом: в жизни важно не просто преуспеть (reussir, avoir du succès), но иметь необыкновенный, потрясающий успех – «faire un tabac». Это фамильярно-разговорное выражение настолько прижилось «в газетном языке, что употребляется в материалах официального характера – информационных сообщениях, передовых статьях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dictionnaire français de Pierre Richele, 1680. – 281 p.
2. *Guiraud P. L'argot.* – P., Presses universitaires de Paris, 1964.
3. *Marouzeau J.* Lexique de la terminologie linguistique: français, allemand, anglais, italien (1933; 1951; 1969). – 205 p.
4. *Ross J.* L'étude des variété et l'enseignement de la langue / Le français dans le monde, № 121. P., 1976.
5. *Sainéan L.* Les sourses de l'argot ancient. P., de Bocard, 1912. – 44 p.
6. *Гак В.Г.* Теоретическая грамматика французского языка: Морфология: [учебник для институтовтов и факультетов иностранных языков] / В.Г. Гак. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 311, [1] с.
7. *Зэлдин Т.* Все о французах [Текст]: [перевод с французского] / Т. Зэлдин; [послесл. И. М. Бунина]. – М.: Прогресс, 1989. – 439, [1] с.
8. *Лукьянова Н.А.* О семантике и типах экспрессивных лексических единиц Часть I. Семантика // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Вып. VIII. – Новосибирск, 1979. – СС. 12–46.

9. *Марузо Ж.* Словарь лингвистических терминов [Текст] / пер. с франц. Н.Д. Андреева; под ред. А.А. Реформатского; предисл. В.А. Звегинцева. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. – 436 с.
10. *Орлов Г.А.* К проблеме границ обиходно-бытовой и современной литературной разговорной речи // Вопросы языкознания, 1981. – № 5. – СС. 119–128.
11. *Уваров Ю.П., Гринева Е.Ф., Громова Т.Н.* Словарь разговорной лексики французского языка. – М., «Просвещение», 1988. – 139 с.
12. *Швейцер А.Д.* Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы / А.Д. Швейцер; Акад. наук СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1976. – 174, [2] с.

ԱՐԳՈՆ՝ ՈՐՊԵՍ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԱՌԱՆՁԻՆ ՇԵՐՏ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆՈՒՄ

Ն.Վ. Շչերբակովա
sherbakovan7@gmail.com

Մ.գ.թ., «ԲԵԼՊՀ» Բելգորոդի Գիտա-հետազոտական համալսարանի ռուսաց լեզվի, մասնագիտական խոսքի և միջմշակութային հաղորդակցություն ամբիոնի դոցենտ, Բելգորոդ, Ռուսաստան

Մ.Ա. Դրոգա
droga84@rambler.ru

Բ.գ.թ., «ԲԵԼՊՀ» Բելգորոդի Գիտա-հետազոտական համալսարանի ռուսաց լեզվի, մասնագիտական խոսքի և միջմշակութային հաղորդակցություն ամբիոնի դոցենտ, Բելգորոդ, Ռուսաստան

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է ժամանակակից լեզվաբանության արդիական և քիչ ուսումնասիրված խնդիրներից մեկին՝

լեզվի այն շերտի ուսումնասիրությանը, ինչպիսին է արգոն, դպրոցական և ուսանողական ժարգոնին վերաբերող բառապաշարի օրինակների հիման վրա:
Բանալի բառեր՝ արգո, ֆրանսերեն, խոսակցական լեզու, գրական լեզու, երիտասարդական ժարգոն:

ARGOT AS A PARTICULAR LAYER OF THE FRENCH LEXIS

N. Shcherbakova
sherbakovan7@gmail.com

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

M. Droga
droga84@rambler.ru

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

ABSTRACT

This article is devoted to one of the topical and insufficiently studied problems of modern linguistics – the study of Argot – a layer of profanity.
Keywords: argot, French, oral speech, literary language, argot of students.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 06 августа 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ УНИВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ (UDL) В ВУЗАХ

Аведян Влада Левоновна
avedova.vlada@mail.ru

Преподаватель русского языка,
Военно-авиационный университет им. маршала А. Ханферянца
Министерства обороны РА,
г. Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

В статье говорится об особенностях процесса расширения возможностей инклюзивного образования на основе принципов универсального дизайна для обучения. В условиях удаленного обучения, когда в особых условиях оказались не только студенты с ограниченными возможностями, но и другие группы населения, программу универсальный дизайн в образовании можно использовать как одну из форм получения онлайн образования в высшем учебном заведении.
Ключевые слова: универсальный дизайн для обучения (UDL), инклюзия, эксклюзия, образовательная среда, лица с ограниченными возможностями.

Идея и язык универсального дизайна для обучения (UDL – Universal design for learning) возникли благодаря направлению «Универсальный дизайн в архитектуре» и разработке элементов, предложенных архитектором Рональдом Мейсом в университете штата Северная Каролина, увеличивающих доступ к постройкам и сооружениям, в том числе пандусов. UDL предполагает, что дизайн используемых элементов и окружающей среды будет максимально пригоден для использования всеми людьми без необходимости

адаптации или специального дизайна с помощью гибких учебных программ.

Архитектор Рональд Мейс (сам пользователь инвалидной коляски) утверждал, что пандусы у подъездов и скошенные бордюры на тротуарах полезны как для людей с ограниченными возможностями, так и для родителей с детьми в колясках или покупателей с магазинными тележками, багажными сумками и чемоданами на колесиках.

Ручки на дверях и рукоятки кранов для воды стали проектировать для людей, имеющих проблемы с захватом и удержанием предметов, а также для тех, у кого заняты руки различными предметами. Они могут открыть кран или дверь с помощью локтя.

Крупный шрифт нужен для пожилых и слабовидящих людей, а также в рекламных целях, для того чтобы надпись была видна издалека и бросалась в глаза. Крупный шрифт используется и в книгах для детей, которые только начинают учиться читать. Универсальные вывески на вокзалах и аэропортах, указывающие на места общего пользования, стоянки, кафе, медпункт или техпомощь, помогают и тем, кто не умеет читать, и иностранцам, не владеющим языком страны прибытия.

Согласно данным Центра прикладных специальных технологий (ЦПСТ), «UDL предоставляет план для создания обучающих целей, методов, материалов и оценок, которые работают для всех: не единое решение на все случаи жизни, а довольно гибкие подходы, которые можно настроить и подстроить под индивидуальные потребности».

UDL соответствует философии ООН, основанной на правах человека, в области образования, соединяя доступ к обучению с правом учащихся на вовлечение в национальных системах образования в своей стране.

UDL создает более качественную систему образования:

- ✓ путем разработки гибких способов обучения;
- ✓ созданием доброжелательной и отзывчивой атмосферы в аудитории для лиц с ограниченными возможностями;
- ✓ поддержанием высоких ожиданий от процесса получения знаний у всех учащихся; расширением возможностей преподавателей для создания дополнительных программ; концентрацией внимания на результатах образования для всех учащихся, в том числе лиц, имеющих ограниченные возможности.

Концепция UDL предусматривает три важных подхода:

- многообразные средства представления материала для обуче-

ния, где информация и содержание представлены по-разному, т.е. наличие альтернативных вариантов;
- наличие многочисленных средств, действий и формулировок, дифференциация способов выражения имеющихся знаний;
- множество способов вовлечения студентов в учебный процесс, стимулирующих интерес и мотивацию к получению образования, а также личные предпочтения.

Универсальный дизайн в образовании помогает организовать образовательную среду, с легкостью учитывающую индивидуальные траектории и графики обучения для всех студентов, с учетом состояния их здоровья, занятости, количества часов и др.

При создании программы, календарных планов на семестр, подборе текстов по специальности и другого учебного материала, преподаватель ориентируется на мешающие факторы, стоящие на пути понимания студента. Их устранение происходит через эффективное преподавание и вспомогательные технологии.

Универсальный дизайн в образовании:

- формирует философию образования, самого учебного процесса;
- признает право каждого человека на образование;
- изменяет стереотипы и подходы к преподаванию и обучению;
- изменяет учебный процесс, а не учащегося;
- привлекает широкий круг специалистов для организации междисциплинарного подхода к обучению;
- поддерживает различные методы преподавания, способы и формы контроля знаний учащихся, гибкость учебных программ с учетом их сильных сторон и потребностей;
- предлагает администрации вуза и преподавателям интегрировать новые методы обучения в ежедневную практику.
- предусматривает поиск альтернативных решений и поддержку для всех категорий учащихся.

Основными характеристиками UDL являются интегрированные инструменты, обеспечивающие доступность для большого числа учащихся и гибкое преподавание общей учебной программы, удовлетворяющее потребности конкретных учащихся. При этом изучаемый материал и оценка знаний бывают представлены различными способами, студентам предоставляются варианты действий и демонстрации знаний, используется мотивация.

Учебные стратегии подразумевают дифференцированное обучение, взаимообучение, тематическое обучение, представленное различными средствами, использование на практике полученных знаний, конспектирование, ведение заметок, подготовка к тестам, выполнение домашнего задания. Прежде чем реализовывать свои решения на практике, их надо апробировать в аудитории. Для этого надо предложить пользователям тесты для выявления «слабых мест». Тестирование не может быть единственным процессом для выявления возможностей учащихся, поэтому следует заранее выяснить возрастную категорию, степень занятости, мотивацию и др., а также пересматривать и дополнять программы по универсальному дизайну в процессе использования, т.к. они могут устареть.

Все большее число лиц с ограниченными возможностями вовлекается в получение среднего, среднего специального и высшего образования. Необходимо воссоздать программы по профориентации старших школьников и абитуриентов с учетом современных специальностей, которые они могут освоить, с учетом потребностей рынка труда и дальнейшего трудоустройства выпускников. Требуется также разработка элементов, предлагаемых универсальным дизайном в архитектуре, т.е. постройка пандусов к входу в вуз, грузовых лифтов, замена водопроводных кранов, дверных ручек и т.д.

В связи с переходом на удаленное обучение возникла потребность в решении учебных проблем на основе универсального подхода в обучении, в гибкой образовательной системе, предоставляющей многочисленные курсы для приобретения дополнительных навыков, необходимых в данных условиях существования, а также доступность высшего образования для всех категорий населения. От вузов ожидается высокий уровень и широкий спектр заочных и удаленных образовательных программ, создающих для учащихся максимально комфортную среду обучения.

Онлайн обучение лучше всего соответствует принципам инклюзивного образования и универсального дизайна в обучении. При использовании универсального дизайна в обучении необходим проектно-ориентированный подход, трансформация тем в связи с новыми условиями онлайн преподавания, определенные критерии оценок, разделение материала на рубрики. Особенностями онлайн обучения являются взаимная оценка, обратная связь, проведение экзамена и т.д.

Преподаватели использовали новые решения для дистанционного обучения, отличающиеся от традиционного заочного, включая онлайн-материа-

лы, аудио- и видеообучение, различные электронные платформы, т.к. при переходе на удаленное обучение в состоянии социальной и образовательной изоляции оказались практически все студенты, а не только студенты с ограниченными возможностями.

Онлайн обучение с использованием UDL предполагает занятия в удобное для студента время, экономию времени на дорогу и отсутствие затрат на транспорт до вуза, проживание и обучение (в интернете имеется большое количество бесплатных курсов и можно выбрать подходящий вариант). Студент выбирает комфортный темп обучения, получает при завершении курса сертификат о его прохождении в популярном вузе. Результаты работы могут быть представлены как видео- или аудиосюжеты, а задания выполнены в форме эссе, реферата, доклада или сайта. Все это дает новые возможности для получения знаний студентам с ограниченными возможностями, лицам, предпочитающим заочное обучение, или отслужившим срочную службу в армии, получающим второе / третье образование, а также представителям старшего поколения.

Основными недостатками онлайн обучения являются ограниченность личных контактов, слабая дисциплина и недостаточная техническая оснащенность, как в вузе, так и у студентов. Решением для преодоления этих проблем являются видеоконференции и групповая работа, обеспечение студентов конкретными инструкциями, обозначение четких критериев оценки и комментирование полученной оценки. Указание конечной даты сдачи заданий (дедлайн), создание интереса к предмету и выявление прикладного значения предмета для каждого студента помогут найти индивидуальный подход к каждому и повысить дисциплину.

При проблеме с технической оснащенностью, следует создавать онлайн версии курсов, рассылку лекций преподавателя в виде набранного текста или аудио / видео версии, приобретать коммерческие версии ZOOM для преподавателей.

Перед началом занятий следует выяснить подготовленность студентов, владение языками, продолжительность и число лекций, семинаров, цель и формат курса, количество студентов, техническое обучение, скорость интернета у каждого, доступность материала в библиотеке или онлайн. Необходимо определить философию обучения – ориентированность на студента, основной упор на лектора или взаимное обучение. Согласно с программой универсального дизайна, необходимо четко обозначить учебные цели и задачи,

которые должны учитывать гендерный фактор, миграционный статус, состояние здоровья, особенности мышления студентов и т.д.

Базовая информация о курсе должна содержать список фамилий и научных званий преподавателей, время проведения занятий, способ связи, методическое пособие к курсу, базовый учебник, методическое пособие для написания курсовой или дипломной работы, ссылку на веб-сайт и т.д.

При создании программы с учетом UDL необходимо уточнить, содержит ли курс разные задания, через которые студент может показать свой объем знаний, предусмотрена ли сдача модулей, предусмотрены ли иные формы контроля над успеваемостью и выполнением домашнего задания и контрольных работ с дальнейшей возможностью улучшить оценку. При подаче нового материала возможен вариант с преподнесением информации только лектором. Возможен вариант через объединение студентов и презентация ими нового материала с помощью рефератов, докладов, созданием сайтов, слайд-шоу и т.д. Студенты должны быть готовы к онлайн-конференции, дискуссии с лектором или друг с другом.

Материалы курса можно получить в виде конспекта лекций преподавателя, аудио- и видеоматериалов, при самостоятельном чтении учебной и художественной литературы. Для студентов-иностранцев должны быть предусмотрены видеоматериалы с субтитрами, а также печатные тексты, удобные для онлайн перевода. Доступ к информации должен быть максимально облегчен.

Студенты должны быть предупреждены о вузовской политике взаимодействия с лицами, имеющими ограниченные возможности, а также о политике взаимодействия с ними на курсе.

Студентов следует познакомить с используемыми в материале терминами. Программа должна представлять несколько парадигм по предмету, а ее описание рассчитано на разные по уровню группы студентов.

Вузовские преподаватели в практических группах «Русский язык как иностранный» занимаются со студентами, имеющими различный учебный опыт, уровень знаний, неодинаковые способности к языкам, привычку к определенному учебному стилю. В связи с подобным многообразием возникает потребность в создании инклюзивной практики преподавания, обеспечивающей положительные результаты в изучении предмета для каждого учащегося. Дополнительная поддержка потребуется небольшой группе абсолютно не владеющих русским языком студентов, из-за малого числа которых

нецелесообразно открывать новую группу с нулевым знанием РКИ. Им понадобится образовательная сфера с компонентами универсального дизайна в образовании с гибким и доступным для каждого студента материалом.

При онлайн обучении студенты, не имеющие способности к языкам, могут найти группу, в которой предлагаются задания и упражнения, например, по мнемонике и эвристике, чтобы нестандартными способами и с помощью ассоциаций повысить свой уровень знаний.

В процессе изучения программы UDL и поиска приемлемых возможностей ее использования в высших учебных заведениях мы учитываем то обстоятельство, что программа универсальный дизайн изначально изобретена для лиц с ограниченными возможностями. UDL в образовании применили для преподавания слабовидящим и слабослышащим учащимся, а также лицам, имеющим заболевания опорно-двигательного аппарата, школьникам с болезнью Дауна, и т.п. Соответственно, программа больше ориентируется на данную категорию населения.

В связи с этим можно утверждать, что в некоторых высших учебных заведениях программу UDL можно использовать для онлайн обучения. В вузах, предлагающих получение образования в области медицины, спорта или военного дела, куда изначально принимаются студенты с высоким уровнем умственной и физической подготовки, использование программы универсальный дизайн в образовании и онлайн обучение практически невозможно. В условиях пандемии для местных студентов может стать компромиссным смешанный формат (онлайн и офлайн) образования.

Итак, для использования принципов UDL как одной из форм получения инклюзивного образования в высшем учебном заведении необходимо:

1) создание гибкой учебной программы, с учетом признания права каждого студента, вне зависимости от состояния его здоровья, в удобной для себя форме воспринимать и обрабатывать полученную информацию, принимать решения, реагировать на оценки их знаний и мотивироваться, взаимодействовать друг с другом и с лектором;
2) создание программ с большим количеством вариантов представления учебной информации, оценивания знаний и мотивации, формирование гибкой среды для лиц с ограниченными возможностями (физических, психологических элементов и элементов предоставления услуг в вузах);

3) разработанные преподавателями учебные и методические пособия, справочники, аудио- и видеоматериалы и т.п. должны быть доступны не только лицам с ограниченными возможностями, но и всем остальным.

Помимо развития инклюзивного высшего образования, следует вести статистику по числу поступивших в вузы (бакалавриат, магистратура, аспирантура) абитуриентов с ограниченными возможностями, обучать кураторов, сопровождающих их во время прохождения учебной практики, организовать в самих вузах департаменты по дальнейшему трудоустройству всех категорий выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковязина Е.С., Волосникова Л.М. Управление качеством инклюзивного образования на основе концепции универсального дизайна в обучении // Педагогика. Вопросы теории и практики, 2020. – Т. 5. Вып. 4. – СС. 437–442 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-kachestvom-inklyuzivnogo-obrazovaniya-na-osnove-kontseptsii-universalnogo-dizayna-v-obuchenii/viewer (Дата обращения: 09.11.2022г.).
2. Об универсальном дизайне обучения // Центр прикладных технологий. Массачусетс, 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl#.XHZQOYgzaUk (Дата обращения: 09.11.2022г.).

ՈՒՆԻՎԵՐՍԱԼ ԴԻԶԱՅՆԻ (UDL) ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԻ ՕԳՏԱԳՈՐԾՈՒՄԸ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Վ.Լ. Ավեդյան
avedova.vlada@mail.ru

ՀՀ ՊՆ Մարշալ Ս. Խանփերյանցի անվ. Ռազմական ավիացիոն համալսարանի ռուսաց լեզվի դասախոս, Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում խոսվում է ներառական կրթության հնարավորությունների ընդլայնման գործընթացի առանձնահատկությունների մասին՝ ուսուցման համար համընդհանուր դիզայնի սկզբունքների հիման վրա: Հեռավար ուսուցման պայմաններում, երբ հատուկ պայմաններում հայտնվել են ոչ միայն հաշմանդամություն ունեցող ուսանողները, այլև բնակչության այլ խմբեր, կրթության մեջ ունիվերսալ դիզայնի ծրագիրը կարող է օգտագործվել որպես բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում առցանց կրթություն ստանալու ձևերից մեկը:

Բանալի բառեր՝ ուսուցման համընդհանուր ձևավորում (UDL), ներառականություն, բացառիկ, կրթական միջավայր, հաշմանդամություն ունեցող անձինք:

USING UNIVERSAL DESIGN PRINCIPLES FOR LEARNING (UDL) IN UNIVERSITIES

V. Avedyan
avedova.vlada@mail.ru

Lecturer of the Russian language
Marshal Armenak Hanferyants Military Aviation University
Ministry of Defense of the Republic of Armenia
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article talks about the features of the process of expanding the opportunities of inclusive education based on the principles of universal design for learning. In the conditions of distance learning when not only students with disabilities, but also other groups of the population found themselves in special conditions the universal design in education program can be used as one of the forms of online education at a higher educational institution.

Keywords: universal design for learning (UDL), inclusion, exclusion, educational environment, persons with disabilities.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 10 ноября 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ ПОМОЩИ ВВОДА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Акопян Армен Суренович
armen.hakobyan@rau.am, AAS-1979@yandex.ru

Ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации ИГН, Российско-Армянский университет; Доцент Медицинского колледжа им. Меграбяна, Ереван, Республика Армения
ORCID: 0000-0001-9263-6791
SPIN-код: 1465-8539 / Author ID: 1045228

Агаджанян Асмик Арутюновна
aghajanyan.hasmik@student.rau.am

Студентка 3 курса направления «Филология» ИГН, Российско-Армянский университет, Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию эффективности дидактических игр как метода обучения на уроках русского языка и средства развития коммуникативных навыков учащихся. Представлены основные аспекты развития речи у детей; дидактическая игра рассматривается как средство обучения. Выявлена эффективность дидактических игр в процессе развития коммуникативных навыков учащихся после организации опытно-педагогической работы.
Ключевые слова: дидактическая игра, развитие речи учащиеся, уроки русского языка, коммуникативные навыки.

По мнению многих специалистов принцип игры является одним из важнейших принципов полноценного развития ребенка (включая психическое и физическое развитие), являя собой многогранную деятельность, имеющую неопределенность границ и позволяющую человеку полностью раскрыть свои способности. Ребенок начинает активнее решать поставленную перед ним задачу, если её условия доступны для его понимания, поэтому решать те или иные задачи в игровой форме детям легче, интереснее, они заинтересованы в том, чтобы стать игроком и дойти до финиша игры. Советский педагог-новатор В.А. Сухомлинский в основу своей педагогической системы, направленной на выявление личностных качеств ребёнка и признании их высшей ценностью, заложил мысль о том, что «<…> ребёнок по своей природе – пытливый исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним откроется чудесный мир в живых красках и звуках природы, в её красивой сказке, игре, творчестве, в стремлении делать добро людям» [3: 301].

Выбор игр у современных детей достаточно широк, и за счет изобилия всевозможных форм и типов игровой деятельности они приспособились к более красочным и увлекательным формам обучения (будь то подготовленные видеоматериалы, разработанные на игровых платформах игры в онлайн-формате и др). Классический тип занятия вызывают у них скуку, материал тяжело усваивается, что усложняет задачу методистов. Кроме того, игра обладает уникальным свойством: дети уже будут настроены на игровой процесс и с легкостью смогут вникнуть в суть игры и подстроиться под установленные ею правила.

Нами изучено влияние игр на учащихся в процессе проведения занятий по русскому языку в школе в игровой форме. При этом дидактическая игра рассмотрена как средство развития коммуникативных навыков на уроках русского языка.

Но для начала, прежде чем перейти к усовершенствованию коммуникации у школьников, необходимо выделить этапы развития речевых навыков ребёнка:

- ✓ ребенок начинает слышать звуки уже в утробе матери, так как слух плода формируется с девятой недели;

- ✓ первые слова обычно появляются у ребенка примерно в годовалом возрасте;
- ✓ к двум годам обычно наблюдается резкий рост в пополнении словарного запаса и интерес к окружающим предметам;
- ✓ дошкольная ступень, которая расширяет его кругозор, готовит к чему-то масштабнее, помогает росткам выйти к направлению к солнцу;
- ✓ младшие школьники уже обладают по-разному сформировавшимся словарным запасом, к тому же их мыслительные операции стали функционировать быстрее за счёт смены обстановки.

Отметим, что некоторые специалисты-психологи и методисты в своих трудах по исследованию речи у дошкольников подчеркивают, что вместе с овладением речи у ребенка развивается её интонационная сторона и речевой слух, когда ребёнок распознает и на слух может определить высоту тона, силу тембра и ритм собеседников. Однако при первых попытках вести уже полноценный диалог исследователями было выявлено, что речи детей свойственна монотонность, они не способны выделить голосом главное в своем сказанном, у них наблюдается интонационная неоформленность высказываний. Важно правильно корректировать речь детей, чтобы в дальнейшем она не была причиной тяжело устанавливающегося контакта между ребёнком и сверстниками (См. подробнее: [4: 86]).

Игра обладает следующими достоинствами, реализующими её как ведущую деятельность в жизни ребёнка:

- она дает простор детскому воображению;
- позволяет ему оказаться в разных ситуациях;
- перенять на себя чью-то роль;
- не загоняет его ни в какие рамки.

При этом активизируется процесс самопознания, и ребенок, возможно, неосознанно, но уже начинает анализировать и узнавать мир вокруг себя, его навыки и умения начинают перетекать в нужное русло. В нем постепенно зарождаются и развиваются такие качества, как самостоятельность и самоорганизация, так как в большинстве случаев ребенок предоставлен сам себе, он

погружается в свой мир, для него пока не вступили в силу какие-либо правила взрослого мира.

В современном мире взрослые имеют широкий спектр игр, который можно предложить детям:

- настольные игры, в которых используются карточки или другие предметы, с помощью которых проходит игровой процесс;
- сюжетно-ролевые игры, позволяющие детям взять на себя роль персонажа сказки или выдумать им своих героев;
- подвижные игры, полезные для здорового физического состояния детей, при которых укрепляются крупные и мелкие мышцы тела, совершенствуются физические навыки;
- компьютерные игры – самый распространенный вид игр в наше время, имеющий при себе огромный выбор игровых тематик и жанров, начиная от примитивных, не требующих сильной умственной нагрузки, и до обучающих и познавательных игр;
- дидактические игры, чётко структурированные, содержащие в себе замысел, правила, в которых расписан игровой ход и обязательно имеется конечный результат.

Предпочтение отдается дидактическим играм именно потому, что их принцип основан на закономерностях, необходимых ребенку как в игровой деятельности, так и в обучении: стремление понять принцип, следовать правилам, быть внимательным, запоминать предоставленную информацию и уметь правильно ею распоряжаться. Такой вид игры создает имитацию человеческой деятельности, которая реализуется в игровой форме с упором на учебную деятельность. Наличие четко установленных и оговоренных правил, конечного результата с оценочной системой, моделируют игровые ситуации под жизненные ситуации. То есть они создают среду, пригодную для совершенствования коммуникационных навыков (См. подробнее: [1: 34–35]).

Главным и важным в игровой форме, используемой как средство развития речи ребенка, является то, что в процессе игры дети не молчат. Даже когда они играют одни, они общаются сами с собой, с игрушками, вслух делают какие-то заключения и выражают эмоции. А в дидактических играх дети активно пользуются речью: они обмениваются мыслями, спорят,

договариваются, принимают командные решения, уточняют у взрослого возникшие у них вопросы, выражают эмоции. У детей возникает потребность в беседе на разные темы, они используют специальные термины, у них формируются языковые структуры (См. подробнее: [2: 8]).

В дидактической игре как форме обучения познавательная задача, как правило, скрыта от ребенка, она заключена в игровой задаче, в содержании и правилах игры, в игровых действиях. Играя, ребёнок усваивает те или иные сведения и учится применять ранее усвоенные знания. Выполняя функцию метода обучения, дидактическая игра помогает усвоению, закреплению полученных знаний, осваивают признаки предметов, учатся классифицировать и сравнивать.

Игра позволяет активизировать и выработать в детях желание учиться и получать новые навыки и знания. Игровая деятельность позволяет создать рабочую атмосферу, развить некоторые личностные качества учащихся, например, взаимопомощь, поддержку, чувство товарищества, к тому же усовершенствовать некоторые психические процессы, такие как память, мышление, внимание, речь, воображение и др.

В результате мы пришли к следующим выводам:

1. На занятиях, которые проводятся в игровой форме, главный интерес представляют не знания, получаемые учащимися в процессе игры, а сами игровые действия, а если точнее – решение игровой задачи и роль победителя. Учителю легче выявлять слабые и сильные стороны детей в ходе игры и своевременно помочь им;
2. Стремление проявить ловкость, догадку, смекалку побуждает детей следовать условиям игры, развивать дисциплину, уметь решать задачу с пониманием того, что ему дозволено, а что – нет. В игровых условиях учащиеся с большим интересом проявляют желание решать поставленные перед ним задачи, которые вне игровой среды могут казаться им сложнее и скучнее.

Помимо этого, активное участие ребенка в игровом процессе зависит от того, насколько ребенок готов применить имеющиеся у него данные и умения, чтобы выиграть. Если ребенок чувствует себя неуверенно и считает

уровень своих знаний в сравнении со своими товарищами ниже, он будет стесняться принимать активное участие в игре и будет стараться не выделяться, поэтому необходимо предварительно выявить средний уровень всего класса и структурировать игру так, чтобы принимать участие в ней могли учащиеся с разным уровнем знаний.

Подводя итоги, можно сказать, что игра – это важный, незаменимый инструмент в развитии личности ребенка, с помощью которого можно повысить интерес школьников к обучению русскому языку, сделать этот предмет красочнее и увлекательнее. Игры необходимо применять в школьной программе при изучении сложного, трудного для восприятия материала, разбавлять теоретическую часть урока практической, подготовив ее в виде познавательной дидактической игры. Методистам необходимо разрабатывать специальные комплексы игр по определенным темам, для более систематизированного их использования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акопян А.С., Гаспарян Э.В.* Дидактическая игра как способ развития коммуникативных навыков у обучаемых средних и старших классов школ РА // Актуальные проблемы довузовской подготовки. Материалы V международной научно-методической конференции, посвященной 100-летию Белорусского государственного медицинского университета. – Минск: Изд-во БГМУ, 2021. – СС. 32–36 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://rep.bsmu.by/bitstream/handle/BSMU/32496/8.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Дата обращения: 24.10.2021г.).
2. *Демихова Л.Ю., Мачалова Г.Н.* Дидактические игры по развитию диалоговой речи старших дошкольников: Методическое пособие. – Липецк: ГАУ ДПО ЛО «ИРО», 2019. – 145 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42575247 (Дата обращения: 01.11.2021г.).
3. *Сухомлинский В.А.* Современное прочтение: сб. ст. научно-практической конференции с международным участием. 2–3 октября 2018 г. // Науч. ред.: О.В. Ковальчук, А.Е. Марон. – СПб.: ГАОУ ДПО ЛО «ИРО», 2018. – 350 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://lugaschool.ru/up-

load/iblock/828/828641ea9527a941bb81b1e00ab74c31.pdf (Дата обращения: 04.11.2022г.).
4. *Ушакова О.С.* Теория и практика развития речи дошкольника. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 240 с.

ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԵՐԻՆ ԴԻԴԱԿՏԻԿ ԽԱՂԵՐԻ ՆԵՐԴՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Ա.Ս. Հակոբյան
armen.hakobyan@rau.am, AAS-1979@yandex.ru

Հումանիտար գիտությունների ինստիտուտի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս,
Հայ-Ռուսական համալսարան,
Մեհրաբյանի անվան բժշկական քոլեջի դոցենտ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն
ORCID: 0000-0001-9263-6791
SPIN-код: 1465-8539 / Author ID: 1045228
armen.hakobyan@rau.am, AAS-1979@yandex.ru

Հ.Հ. Աղաջանյան
aghajanyan.hasmik@student.rau.am

Հումանիտար գիտությունների ինստիտուտի «Բանասիրություն» ուղղության 3-րդ կուրսի ուսանող,
Հայ-Ռուսական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է դիդակտիկ խաղերի արդյունավետության ուսումնասիրությանը՝ որպես ռուսաց լեզվի դասերին դասավանդման մեթոդ և ուսանողների հաղորդակցական հմտությունների զարգացման միջոց:

Ներկայացված են երեխաների մոտ խոսքի զարգացման հիմնական փուլերը: Դիդակտիկ խաղը ներկայացվում է որպես ուսուցման միջոց: Բացահայտվել է դիդակտիկ խաղերի արդյունավետությունը աշակերտների հաղորդակցական ունակությունների զարգացման գործընթացում փորձարարական և մանկավարժական աշխատանքները կազմակերպելու շնորհիվ:

Բանալի բառեր՝ դիդակտիկ խաղ, աշակերտների խոսքի զարգացում, ռուսաց լեզվի դասեր, հաղորդակցման հմտություններ:

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL BY INTRODUCING DIDACTIC GAMES IN RUSSIAN LESSONS

A. Hakobyan

armen.hakobyan@rau.am, AAS-1979@yandex.ru

Senior Lecturer at the Department
of Russian Language and Professional Communication,
Institute of Humanities, Russian-Armenian University;
Associate Professor at the Medical College after Mehrabyan,
Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: 0000-0001-9263-6791
SPIN-код: 1465-8539 / Author ID: 1045228

H. Aghajanyan

aghajanyan.hasmik@student.rau.am

3rd year student of the direction «Philology»,
Institute of Humanities, Russian-Armenian University
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

This article is devoted to the study of the effectiveness of didactic games as a method of teaching in Russian lessons and a means of developing students' communication skills. The main aspects of speech development in children are given, didactic play as a means of teaching is considered, the effectiveness of didactic games in the development of communication skills of students after the organization of experimental pedagogical work is revealed.
Keywords: didactic game, speech development of students, Russian language lessons, communication skills.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 05 ноября 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

КОМПЛИМЕНТ И ПОХВАЛА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Мариам Гегамовна Аршакян
mariam.arshakyan@ysu.am

Ереванский государственный университет
Ереванский государственный медицинский университет имени Мх. Гераци
Ереван, Республика Армения

Хайчжэнь Ван
haizhen_9999@163.com

Ланьчжоуский политехнический университет
Ланьчжоу, Китайская Народная Республика

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению таких жанров речевого этикета, как комплимент и похвала. Авторы сравнивают понятия «похвала» и «комплимент» в русской и китайской лингвокультурах, прослеживают их реализацию в процессе диалогического общения при преподавании иностранного (русского) языка в китайской аудитории.
Авторами делаются выводы о необходимости изучения коммуникативных функций комплимента и похвалы при обучении иностранному (русскому) языку с целью избежания неудач в процессе общения.
Ключевые слова: комплимент, похвала, аудитория, диалог, русский язык, китайский язык, лингвокультура.

懂得称赞别人也是门艺术。(dǒngde chēngzàn biérén yě shì mén yìshù)
Знать, как хвалить других, – тоже искусство.
良言一句三冬暖。 (liángyán yíjù sān dōng nuǎn)
Добрые слова всю зиму греют.

В современном мире наблюдается все более возрастающий интерес к функционированию и анализу речевых актов, в том числе похвалы и комплимента. Люди всегда и везде давали друг другу положительную оценку. Похвала и комплимент – универсальные понятия, встречающиеся во всех культурах. Они не только выражают оценку, но также являются мощным средством воздействия на адресата, помогающим облегчить процесс коммуникациии, сделать общение двусторонне приятным. Помимо ряда факторов (*пол, возраст, социальный статус коммуникантов, отношения между адресатом и адресантом, их расположенность друг к другу* и др.), существенную роль в выборе соответствующих комплиментарных высказываний и поощрительных слов играют *национальность, культура* и *язык общения.* Изучение национально-культурного и языкового аспектов речевого поведения коммуникантов имеет большое значение, потому что их учет позволяет лингвистам глубже проникнуть в соответствующую картину мира, и, таким образом, полнее понять реально существующие модели ориентирующего поведения коммуникантов. Следует подчеркнуть, что в коммуникативном поведении преподавателей и студентов так же выделяются специфичные стратегии и тактики, обусловливающие выбор соответствующих языковых единиц.

Комплимент и похвала – это не просто красивые слова, это слова, выражающие доброжелательное отношение человека к своему собеседнику, желание подчеркнуть в нем хорошие качества, его старания и достижения. Но отметим, что очень важно помнить о правильном, уместном их употреблении и понимании ситуации. Как показывают наши наблюдения, можно легко попасть в неприятную ситуацию, не зная культурно-обусловленных традиций и обычаев в выражении чувств, особенно в иностранной аудитории. Следует также помнить об этом преподавателям при обучении студентов тому, как хвалить людей и делать комплименты на преподаваемом языке.

Несомненно, стоит учитывать культуру и менталитет студентов. И, конечно же, необходимо ознакомить студентов с разговорными формулами этикета в преподаваемом языке.

Похвала и комплимент – очень действенный, в то же время тонкий инструмент в обучении. Разумная преподавательская похвала связана с разумными ожиданиями, и большинству студентов удается их оправдывать. Приведем несколько высказываний, которые используются преподавателями / учителями в процессе обучения:

Очень хорошо!
Отлично!
Молодец!
Умница!
Ты превзошел сам себя!
Ты быстро учишься!
У тебя огромный потенциал.
Мне хотелось бы, чтобы ты всегда так готовился к урокам.
Видно, что ты серьезно поработал.
Мне нравится ход твоих мыслей.
Родители могут гордиться тобой.
很好！ (Hěn hǎo) (Очень хорошо!)
真棒！ (Zhēn bàng) (Замечательно! Потрясающе!)
你上课认真听讲了！（Nǐ shàngkè rènzhēn tīngjiǎng le） (Ты внимательно слушал на занятиях!)
你认真完成了作业！（Nǐ rènzhēn wánchéng le zuòyè） (Ты тщательно выполнил домашнее задание!)
真好，有自己的见解！（Zhēn hǎo, yǒu zìjǐ de jiànjiě) (Замечательно, что имеешь собственное мнение!)

Комплимент и похвала как жанр речевого этикета имеют культурную специфику. Они часто приводят к коммуникативным неудачам, особенно в неблизкородственных лингвокультурах. Поэтому важно понять их лингвокультурологические особенности, объяснить причину возникновения сходств и различий в употреблении комплиментов и поощрительных слов, а также

как по-разному воспринимают вежливость разные народы. Известно, что стандарты поведения коррелируют с реальной стратификацией общества, то есть каждая половозрастная, этническая, профессиональная и другие группы и субкультуры общества имеют свои специфические стереотипы речевого поведения и общения. Делая комплименты, надо учитывать ряд факторов: принятые в том или ином обществе правила этикета, нормы проявления чувств и т.д. Известно, что западная культура поощряет отзываться с похвалой о других людях, поднимая их в собственных глазах, но в восточной культуре, в частности, в японской, китайской, наоборот, похвала в лицо не поощряется. И.Н. Горелов и К.Ф. Седов справедливо отмечают, что «комплимент требует от говорящего осознаных речевых усилий. Разумеется, разные языковые личности в построении комплиментов придерживаются неодинаковых речевых стратегий, и выбор этих стратегий определяется типами индивидуальных стилей говорящих» [9: 180].

Комплименты в русской лингвокультуре

Комплимент является этикетным речевым жанром. Слово «комплимент» – латинского происхождения (com-pleo, çre, çuî, çtum ‘наполнять’, ‘заполнять’) [28: 420]. Из латинского языка старофранцузским и староиспанским был заимствован глагол *complēre* со значением ‘наполнять’, ‘внушать’, ‘выполнять’. В испанском языке возникло существительное *complimiento* – ‘выполнение’, ‘исполнение’, которое стало отождествляться с проявлением вежливости и уважения к другим, негативная коннотация сменилась положительной со значением ‘вежливые, учтивые слова’, ‘свидетельство любезности, галантности’. Слово стало использоваться, в основном, в придворном церемониале. Посредством французского языка слово «комплимент» в значении ‘устная или письменная похвала, выражение уважения и доказательство прекрасных манер’ вошло в употребление в немецком языке: сначала в значении ‘придворный, вежливый, изящный поклон’, затем – ‘устная или письменная похвала’, а с 1646 года в значении ‘лестный отзыв’ [16: 379]. Так в Германии появились первые письма-комплименты (dasKomplimentBrief), а чуть позже и первый сборник комплиментов (dasKomplimentBüchlein).

В России слово «комплимент» впервые появилось в бумагах Петра I в начале XVIII века (1701–1702 гг.). Благодаря введению Петром I новых светских форм развлечений, широкое распространение получили правила хорошего тона. Петр I составил инструкцию, которой должны были руководствоваться при дворе. Издавались и руководства к сочинению писем на все случаи жизни, одним из которых стала изданная в 1708 году книга *«Приклады, како пишутся комплементы разныя»*. Особое место здесь занимали галантные «Поздравительные письма к женскому полу» [3: 4]. Так, комплимент в XVIII веке использовался в эпистолярном жанре, а в XIX веке уже стал элементом устного общения, воспринимаясь как знак вежливости, как особая форма похвалы.

Об этимологии и семантике слова «комплимент» подробно пишет в своей статье Е.А. Семенова. Согласно автору, комплимент является одной из лексических единиц, заимствованных русским языком из разных западноевропейских языков (испанский, французский, итальянский) [См.: 22]. Мы, несмотря на тот факт, что изданная по велению Петра I в 1708 году книга «Приклады, како пишутся комплементы разныя», является переводом с немецкого языка, склонны думать, что слово заимствовано из французского языка, так как значения ‘придворный, вежливый, изящный поклон’, затем – ‘устная или письменная похвала’ немецкий комплимент позаимствовал из французского языка.

Следует обратить внимание на то, что заимствованное в начале XVIII века слово «комплимент» не имело единого написания – *«кумплюмент», «кумплемент», «куплюмент» и «куплемент»* [27: 306]. Но это не помешало тому, чтобы понятие стало обязательной составляющей светского общения представителей высшего общества. Умение говорить комплименты демонстрировало высокую образованность и культуру человека.

Таким образом, слово «комплимент», изначально употребляющееся в значениях, связанных с правилами этикета: церемониальные жесты; торжественные хвалебные речи, адресованные высокопоставленным персонам; приветствия положенного образца, выполненные по определенному ритуалу и т.д., постепенно наполняется новыми смыслами. Во второй половине XVIII века слово «комплимент» широко употребляется в значении «похвала, лю-

безность», и именно это значение завоевывает лидирующее положение в семантике данной лексемы. В конце XIX – начале XX веков демократизация общества приводит к освобождению от условностей этикетных форм коммуникации: меняются форма и содержание комплимента, меняются характер и частотность употребления комплимента.

Толковые словари современного русского языка отмечают только одно, главное, значение лексемы «комплимент». Ср.: *«Любезные, приятные слова, лестный отзыв»* [20: 283]; *«Приятные, лестные слова, сказанные в чей-либо адрес»* [15: 699]; *«Любезность, лестные слова, содержащие похвалу»* [26: 551]; *«Лестное для кого-либо замечание, любезный отзыв»* [15: 86]; *«Приятные, любезные слова, сказанные в чей-либо адрес; похвала, лестный отзыв»* [4: 324]*; «Комплимент – похвала, вызванная стремлением сказать любезность или польстить кому-либо»* [24: 1262]. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля приводится следующее определение слова «комплимент»: *«учтивость на словах или на письме; приветствие с похволою, вежливость, залесть»* [12: 148]. В «Большом словаре иностранных слов» комплимент описывается как *«лестное для кого.-л замечание, похвала, любезный отзыв»* [6: 282]. В словарях синонимов приводятся следующие синонимы слова «комплимент»: *«любезность, любезные слова, вежливость»* [2: 179, 198], *«хвала, прославление, одобрение, чествование, венчание, апофеоз, акафист, дифирамб, мадригал, ода, панегирик, рукоплескания, аплодисменты, овация, триумф, идеализация, лестный отзыв»* [8: 238].

Основываясь на данных разных словарей, можно заключить, что комплименты содержат в себе положительные эмоции, делаются исходя из вежливости, с целью подчеркнуть хорошее отношение к собеседнику, доброжелательность, а иногда чтобы снять барьер в общении.

Примеры русских комплиментов:

Ты очень милая.

Улыбайся чаще, ведь твоя улыбка прекрасна.

Тебе идет этот костюм.

У Вас тонкий вкус.

С тобой интересно общаться.

Вы всегда в ногу со временем.

Приятно разговаривать (иметь дело) с таким человеком, как Вы!

Вы(ты) хорошо (прекрасно, великолепно, молодо) выглядите (-ишь).

Сразу видно, что рядом с ним мудрая женщина (косвенный комплимент жене адресата в ее присутствии).

Примеры комплиментов с усилительными частицами:

Боже мой, Марина, *какое* красивое платье!

Как хорошо ты танцуешь!

Твоя новая стрижка *так* изменила твою внешность!

Вы *даже* не представляете, как Вам к лицу Ваш новый имидж!

Ответные реплики на комплимент:

Спасибо.

Спасибо за комплимент.

Спасибо, мне приятно.

Спасибо большое, мне очень приятно слышать такие слова.

Я рад(а), что ты(Вы) это заметил(и).

Мне очень приятно.

Приятно слышать от Вас(тебя) такие слова.

Ваше(твое) мнение для меня очень важно.

Комплименты в китайской лингвокультуре

Слово «комплимент» в «Новом русско-китийском словаре» объясняется как *恭维话* (gōngwéi huà), сказать комплимент кому-н.: *对...说恭维话* (duì... shuō gōngwéihuà) [18: 367]. В «Авторитетном толковом словаре китайского языка» – *恭维* (gōngwéi), *用好听的话奉承人* (yòng hǎotīng de huà fèngchéng rén) «Льстить людям красивыми словами» [1: 1486].

До конца XIX века в китайской культуре, впрочем, как и в русской, комплименты использовались в начале письма, как уважительная форма обращения, за которым следовало основное содержание письма. Сегодня же многое изменилось и в значении комплимента, и в сфере его употребления.

В Китае многие специалисты исследуют комплимент. Публикуются монографии, издаются статьи[1].

В Китае вследствие большого влияния конфуцианства и даосизма обращают внимание на «человеческие отношения» и «разницу поколений», подчеркивая различия в иерархии. Поэтому в Китае руководители редко делают комплименты своим сотрудникам или подчиненным лицам, но сотрудники или подчиненные находят любую возможность сделать комплимент, чтобы угодить своим начальникам или руководителям. Точно так же молодые часто делают комплименты старшим в Китае, но старшие редко делают комплименты молодому поколению. Поэтому и в вузах студенты делают комплименты преподавателям, а преподаватели только хвалят студентов. Однако стоит отметить, что в современном Китае этот традиционный тип мышления постепенно уступает место новому глобалистскому мышлению, что явно отличается от принятых в китайской культуре учений.

Традиционная китайская культура считает скромность очень важной добродетелью, и эта культурная особенность создает препятствия для межкультурного общения. При общении с китайцами иностранцы часто недоумевают: когда они деляют комплимент китайцу, то он легко теряется. Китайцы слишком скромны, постоянно отвергают полученные в свой адрес комплименты и, в отличие от иностранцев, не выражают благодарность за внимание и лестные слова. В общении с людьми китайцы делают акцент на смирение себя и уважение других и считают смирение добродетелью. Когда китайцы слышат комплименты, похвалу от других, они, как правило, не воспринимают это положительно. Обычно собеседник будет отрицать необходимость похвалы или же заметит, что выразивший похвалу сам достоин ее намного больше. Иногда они также используют «самоуничижительные» методы, формулируя свой ответ как *哪里，哪里（nǎlǐ、nǎlǐ）«где там (какое*

[1] См., в частности: Чжоу Циньцинь: «Социолингвистическое исследование ответов на китайские комплименты»; Цзэн Линлин: «Различия в использовании комплиментов в китайской и западной культурах»; Вэн Кэсинь: «Сравнительное исследование комплиментов на английском и китайском языках с точки зрения межкультурной прагматики; Цюань Лихун: «Исследование различий между комплиментами на английском и китайском в разных контекстах».

там, куда уж мне)», *差得远（chà de yuǎn）«слишком далеко»*, *不敢当（bù gǎn dāng）«не заслужил такой чести!; не достоин!»*, *你过奖了（nǐ guòjiǎng le）«Ты меня перехваливаешь»*. Принимать комплименты от других означает проявить гордыню и самоуверенность, а иногда расценивается как недостаток образования и культуры общения. Вежливость для китайцев – это скромность и почтение. Об этом свидетельствует также статья в «Большом китайско-русском словаре», где термину *«礼貌»* (lǐmào) «вежливость» дается такое определение: *«языковое выражение скромности и почтения»* [5: 550].

Отметим, однако, что в настоящее время реакция молодых китайцев на комплименты изменилась. Большинство людей теперь использует нейтральное слово *谢谢（xièxiè）(«спасибо»)* в ответ на комплимент от других.

Примеры китайских комплиментов:

您每天都这么精神！ (*Nín měitiān dōu zhème jīngshén*) «Вы так энергичны каждый день!»

您真幽默，话从你口中说出来就是不一样! (*Nín zhēn yōumò, huà cóng nǐ kǒuzhōng shuō chūlái jiùshì bù yíyàng*) «У Вас такой юмор, слова из Ваших уст звучат совсем по-другому!»

听君一席话，胜读十年书，今天与您交谈，我受益匪浅。(*Tīng jūn yìxíhuà, shèng dú shínián shū, jīntiān yǔ nín jiāotán, wǒ shòu yì fěi qiǎn*) «Слушая Вашу речь, я чувствую лучше, чем если бы я десять лет читал книги. Сегодня я получил много пользы от разговора с Вами».

在这个问题的处理上，您真有大将风度。(*Zài zhège wèntí de chǔlǐ shàng, nín zhēn yǒu dàjiàng fēngdù*) «Вы действительно ведете себя как генерал в решении этой проблемы».

您真是一位家庭事业双丰收的人，非常令人羡慕。(*Nín zhēn shi yí wèi jiātíng shìyè shuāngfēngshōu de rén，fēicháng lìng rén xiànmù*) «Вы действительно успешный человек и в семье и в карьере, Вам могут позавидовать».

您目光深邃，一看您就是一位有思想的人。(*Nín mùguāng shēnsuì, yí kàn nín jiùshì yí wèi yǒu sīxiǎng de rén*) «У тебя глубокий взгляд, мне кажется, ты думающий человек».

您的人格魅力真强，这么大的事，您一句话就让大家皆大欢喜了。(Nín de réngé mèilì zhēn qiáng, zhème dà de shì, nín yí jù huà jiù ràng dàjiā jiēdàhuānxǐ le) «Вы действительно сильная личность, это такая важная вещь, Ваши слова делают всех счастливыми».

这套西装穿在您身上,真是帅极了。(*Zhè tào xīzhuāng chuān zài nín shēnshang, zhēn shi shuài jí le*) «Этот костюм так красиво смотрится на Вас».

您总是这么干净整洁，一看就是一位热爱生活又有修养的人。(*Nín zǒng shì zhème gānjìng zhěngjié, yī kàn jiùshì yí wèi rèài shēnghuó yòu yǒu xiūyǎng de rén*) «Вы всегда такой аккуратный! На первый взгляд, Вы человек, любящий жизнь, и культурный».

你的眼睛真迷人。(*Nǐ de yǎnjīng zhēn mírén*) «Твои глаза очаровательны».

你眼睛的颜色好特别。(*Nǐ yǎnjīng de yánsè hǎo tèbié*) «Цвет твоих глаз такой необычный».

你今天的妆容看着真自然。(*Nǐ jīntiān de zhuāngróng kànzhe zhēn zìrán*) «Твой сегодняшний макияж выглядит так естественно».

你网球打得堪比专业选手！(*Nǐ wǎngqiú dǎ dé kānbǐ zhuānyè xuǎnshǒu)* «Ты играешь в теннис как настоящий профи!»

Следует отметить также, что в Китае всегда придавалось огромное значение церемониалу. В деловых отношениях можно часто встретить ряд однотипных комплиментов. Следует отметить, что и сегодня в деловой среде комплименты настолько распространены, что китайцы назвали их *商业互吹* (*shāngyè hù chuī*) «взаимная деловая лесть».

Интерес представляет тот факт, что в китайских социальных сетях стали набирать популярность группы под названием *夸夸群* (*kuā kuā qún*) «куа-куа-комплименты». Иероглиф *夸（kuā）* переводится как «хвалить» или

«одобрять». Это относительно новый и весьма популярный в Китае бизнес – бизнес платных комплиментов в мессенджерах. В этих группах можно рассказать о своих проблемах и получить в ответ слова поддержки и одобрения от незнакомых людей. Они созданы специально для того, чтобы хвалить людей независимо от их достижений. Принцип их действия прост: человек, который хочет, чтобы его похвалили, рассказывает группе о своих переживаниях, после чего другие участники гласно одобряют поступок первого или просто хвалят его ум, внешность или что-либо еще. Например, человек может написать: *«Привет всем. Сегодня я отказался от предложения о работе, и теперь мое будущее совершенно неопределенно»*. После чего другие участники сообщества подбадривают его сообщениями в стиле*: «Ты похож на человека, который точно знает, чего он хочет от жизни»* [29].

Ответные реплики на китайский комплимент:

谢谢! (xièxiè) («Спасибо»).

哪里，哪里（nǎlǐ、nǎlǐ）«Где там (Какое там…; Куда уж мне)».

差得远（chà de yuǎn）«Слишком далеко».

不敢当（bù gǎn dāng）«Не заслужил такой чести; Не достоин».

你过奖了（nǐ guòjiǎng le）«Ты меня перехваливаешь».

Выделяются четыре, на наш взгляд, основных типа реакции на комплимент в китайской лингвокультуре:

1) отказ от комплимента – главная причина заключается в том, что слушающий думает, что комплимент не является объективной оценкой его достоинств, превышает оценку, или же комплимент является вступительным началом какой-либо просьбы со стороны говорящего. Основной причиной отказа от комплимента в китайской культуре остается скромность адресата. *你的英语说的真地道。(Nǐ de yīngyǔ shuō de zhēn dìdào)* «Ты прекрасно говоришь по-английски». *哪里哪里,还差得远呢。(Nǎlǐ nǎlǐ, hái chà dé yuǎn ne)* «Нет, нет, все еще впереди».

2) переадресация комплимента другому человеку – *没想到你的厨艺会这么好！ (Méi xiǎngdào nǐ de chúyì huì zhème hǎo)* «Не думал, что ты так хорошо умеешь готовить!», *比起我太太来还差的远。(Bǐ qǐ wǒ tàitai lái hái chà de yuǎn)* «В сравнении с женой, у меня еще долгий путь!»

3) принятие комплимента – ответом является нейтральное *谢谢！(Xièxiè)* «спасибо». Такой ответ обусловлен влиянием западной культуры, согласно которой выражается ответное уважение адресата тому, кто сделал ему комплимент. Например: *这套西装穿在您身上，真是帅极了。 (Zhè tào xīzhuāng chuān zài nín shēnshang, zhēnshi shuài jí le)* «Ты такой красивый в этом костюме!» *谢谢！(Xièxiè)* «Спасибо!»

4) ответ с вопросом – несмотря на то, что ответ содержит сомнение, эта реакция тоже может считаться согласием с комплиментом. *你英语说得真地道！ (Nǐ yīngyǔ shuō de zhēn dìdào)* «Ты говоришь как англичанин!» *真的吗？(Zhēn de ma?)* «Правда?»

На первый взгляд типы реакции на комплименты в России и Китае почти одинаковы. Однако стоит отметить их существенные различия: русские склонны к принятию комплиментов, потому что в глубине души не против такой оценки их внешних качеств и внутренних свойств; китайцы же предпочитают отказываться от принятия комплиментов в силу своей истинной скромности. При этом и русские, и китайцы, особенно в сегодняпнем открытом мире, могут соглашаться с комплиментом в целях соблюдения принципа кооперации, соблюдая максиму вежливости.

Что касается синтаксических конструкций комплиментов в русском и китайском языках, то сравнение этих конструкций показало много сходных черт, несмотря на то что русский и китайский языки принадлежат к разным языковым семьям.

В русском языке выделяются следующие типы синтаксических конструкций:

Мест. (Вы, ты) + (глагол «есть») + прил.+ (сущ.);

Мест. (Вы, ты) + (нареч.) + прил.;
У Вас/тебя + прил.+ сущ.;
Мест. (Вы, ты) / сущ + нареч. + глаг.+ (сущ.);
Нареч.(как) + Вы + нареч. + глаг.;
Какой +Вы(у вас) + прил. + (сущ.);
Наречие;
(Прил.) + сущ. и др.
В китайском языке – следующие:
Мест. + сущ. + нареч. + прил.;
Мест. (Вы/ты) + глаг. + нареч. + прил.;
Мест. (Вы/ты) + нареч. + глаг. + сущ.;
Нареч. + (прил.);
Сущ. и др.

Похвала в русской лингвокультуре

В словаре современного русского литературного языка слово «похвала» объясняется как *«лестный отзыв, одобрение»* [25: 1678]. В словаре русского языка С.И. Ожегова существительное «похвала» определяется как *«хороший отзыв о ком-чем-н., одобрение»* [19: 526]. Интересно, что в словаре В.И. Даля отсутствует слово «похвала». Имеются лишь глаголы «хвалить» и «одобрять», которые определяются сходным образом – как нечто доброе и хорошее – и толкуются один через другой. *«Хвалить – одобрять, превозносить, называть добрым, хорошим, признавать достоинство, добрые качества»* [13: 544]. В словаре синонимов русского языка слово «похвала» также не встречается. Вместо этого в словаре приводится глагол «хвалить» со следующим объяснением: *«хвалить – высказывать одобрение, похвалу кому-чему-л.»* [23: 649]. Получается, что когда мы хвалим кого-то, мы одобряем его действие, поступок и т.д., то есть «хвалить» и «одобрять» действительно выступают как синонимы, а похвала – это одобрение.

И комплимент, и похвала содержат положительную оценку. Тогда в чем их разница? В отличие от комплимента, в похвале выражается объективная оценка какого-либо *факта*. Совершенное действие, действие с желанным результатом, плодом – это похвала. Например, ребенок получил пятер-

ку, мы хвалим его: *«Ты молодец!»*. Труд закончен, результат достигнут, и мы хвалим весь процесс: *«Ты так усердно работал, поэтому у тебя такой результат»; «Вот что означает стараться изо всех сил!»*. Комплимент же – данность, мы не знаем, что до этого было, нами оценивается *момент*. Речевой акт комплимента по своей сущности является *диалогическим*. Комплимент – взаимодействие двух людей, имеющий целью *установление* или *регулирование* межличностных отношений.

О.Б. Горобец в своей работе «Похвала и комплимент: межжанровые границы» приходит к выводу, что одной из отличительных характеристик является присутствие/отсутствие адресата. Сравнивая похвалу с комплиментом, автор подчеркивает, что похвала может быть выражена как в присутствии, так и в отсутствии адресата, в том случае, как комплимент успешно реализуется только в прямом контакте с собеседником [См.: 10].

При похвале не допускается излишняя эмоционльность, что явно присутствует в случае комплимента. Задача похвалы – дать понять, какие именно аспекты мы ценим и хвалим: *«Ты уже стал лучше вести себя за столом»*, *«Я вижу, Вы действительно стараетесь»*. Как правило, похвала удовлетворяет внутреннюю потребность в одобрении; она воодушевляет людей. Задача комплимента – сообщить о благорасположении, хорошем отношении.

Какую же роль играет похвала в преподавании? В «Педагогическом энциклопедическом словаре» похвала объясняется как «*форма поощрения*, одно из важнейших средств воспитания. Похвала, как правило, выражается в форме одобрения тех или иных поступков воспитанников и *стимулирует их дальнейшую полезную деятельность*. Дети наиболее отзывчиво воспринимают положительную оценку своих действий со стороны взрослых и в ответ стремятся добиться еще лучших результатов» [21: 210]. Отсюда можем заключить, что похвала является своего рода стимулом, формой мотивации для обучающихся.

Типичные ситуации функционирования похвалы:

Я хвалю вас за хорошо выполненную работу.

Вы хорошо поработали.

Хорошая работа.

Берите с …(имя) пример (косвенная похвала, произносится в присутствии адресата).

Стоит отметить, что при построении и функционировании похвалы особое место занимает интонация. Как справедливо подмечает Л.Б. Матевосян, «интонация позволяет эксплицировать любое скрытое значение» [17: 99]. Похвала в русской культуре очень часто передается с помощью существительных и наречий и в речевом общении реализуется с помощью интонации. Ср. следующие поощрительные высказывания: *Хорошо! // Молодец! // Прекрасно! // Потрясающе! // Гений! // Умница! // Герой!* и т.д.

Похвала в китайской лингвокультуре

Слово «похвала» в «Новом русско-китийском словаре» дается как *称赞 (chēngzàn)*, *赞扬(zànyáng)*, *嘉许 (jiāxǔ)*。Он заслужил похвалу *他值得称赞 (tā zhídé chēngzàn)* ; *他受到称赞是应该的 (tā shòudào chēngzàn shì yīnggāi de)*. Расточать похвалы *称赞不已（chēngzànbùyǐ）* [18: 1693]. В «Авторитетном толковом словаре китайского языка» – *称赞指用言语表达对人或事物的优点的喜爱 (chēngzàn zhǐ yòng yányǔ biǎodá duì rén huò shìwù de yōudiǎn de xǐài.)* «Похвала – это выражение любви к достоинствам людей или вещей словами» [1: 1325].

Как и в русской лингвокультуре, в китайской тоже похвала функционирует в основном в двух формах: прямой и косвенной. Однако, обусловленная культурной спецификой, похвала в Китае чаще встречается в косвенной форме. Часто, чтобы учащиеся не стеснялись, китайские преподаватели предпочитают использовать косвенную похвалу.

Похвала	Определение	Примеры
Прямая похвала	Смысл сказанного выражается прямо	(1) 你今天很棒，继续加油！(Nǐ jīntiān hěn bàng，jìxù jiāyóu). Ты сегодня молодец, продолжай в том же духе! (2) 能遇到您这样的老师真是我的

		幸运。(Néng yùdào nín zhèyàng de lǎoshī zhēn shì wǒ de xìngyùn). Мне так повезло, что у меня есть такой учитель, как Вы.
Косвенная похвала	Смысл сказанного выражается не прямо, высказывание имеет подтекст	(3) 请你跟我们分享一下你是怎么完成这个任务的！(Qǐng nǐ gēn wǒmen fēnxiǎng yíxià nǐ shì zěnme wánchéng zhège rènwu de). Поделись, пожалуйста, как ты справился(лась) с этой задачей! (4) 名师出高徒！(Míngshī chū gāotú). У хорошего учителя хорошие ученики!

Типичные ситуации функционирования похвалы:

在同龄人中，您的能力真是出类拔萃。(Zài tónglíngrén zhōng, nín de nénglì zhēn shi chūlèibácuì) «Вы действительно выделяетесь среди своих сверстников».

凭您的能力，又年轻，太有发展潜力了。(*Píng nín de nénglì, yòu niánqīng, tài yǒu fāzhǎn qiánlì le*) «С Вашими способностями, помимо того, что Вы молоды, у Вас слишком большой потенциал для развития».

您时间安排的这么合理有效，应该向您学习怎样合理安排时间。(Nín shíjiān ānpái de zhème hélǐ yǒuxiào, yīnggāi xiàng nín xuéxí zěnyàng hélǐ ānpái shíjiān) «Вы используете Ваше время настолько разумно и эффективно, другие должны учиться у вас, как разумно организовать свое время».

机会的大门永远为那些做好准备的人敞开着，他/她就是其中一个。(Jīhuì de dàmén yǒngyuǎn wèi nàxiē zuò hǎo zhǔnbèi de rén chǎngkāizhe, tā jiùshì qízhōng yìgè) «Дверь возможностей всегда открыта для тех, кто готов, и он/она один из них» (произносится высказывание в присутствии адресата).

一道题，你想出了这么多不同的解法，真是个爱动脑筋的好孩子。(Yídào tí, nǐ xiǎng chū le zhème duō bùtóng de jiěfǎ, zhēnshi gè ài dòng nǎojīn de hǎo háizi). «Ты придумал так много разных решений одной проблемы. Ты действительно хороший ребенок, который любит использовать свои мозги».

大家要向他/她学习。(Dàjiā yào xiàng tā xuéxí) «Каждый должен учиться у него/нее» (произносится высказывание в присутствии адресата).

你既好学又博学，以后一定有大出息。(Nǐ jì hàoxué yòu bóxué, yǐhòu yídìng yǒu dà chūxi) «Вы прилежны и эрудированы, и у вас определенно большие перспективы в будущем».

你的回答令老师感到特别满意，无可挑剔。(Nǐ de huídá lìng lǎoshī gǎndào tèbié mǎnyì, wúkětiāotì) «Твой ответ особенно удовлетворил учителя/преподавателя, безупречно».

同学们提出的这些问题太有价值了，我没想到同学们这么出色。(Tóngxuémen tíchū de zhèxiē wèntí tài yǒu jiàzhí le, wǒ méi xiǎngdào tóngxuémen zhème chūsè) «Вопросы, заданные студентами, очень ценны, я не ожидал, что студенты будут такими хорошими» (произносится высказывание в присутствии студентов).

我能取得这样的成功，多亏了老师的谆谆教诲。(Wǒ néng qǔdé zhèyàng de chénggōng, duōkuīle lǎoshī de zhūnzhūn jiàohuì) «Я смог добиться такого успеха благодаря сердечным наставлениям преподавателя» (произносится высказывание в присутствии преподавателя).

大家一致称赞他是一个讲文明、懂礼貌的孩子。(Dàjiā yí zhì chēngzàn tā shì yíge jiǎng wénmíng, dóng lǐmào de háizi) «Все единодушно хвалят его за то, что он очень культурный и вежливый ребенок» (произносится высказывание в присутствии адресата).

你打得比两个月前好太多了！一定没少练习吧！(Nǐ dǎ de bǐ liǎng gè yuè qián hǎo tài duōle! Yídìng méi shǎo liànxí ba) «Ты играешь значительно лучше, чем два месяца назад! Наверняка много тренировался!»

我几年前就看过您的获奖作品了，印象非常深刻，很高兴终于有机会和您合作了。(Wǒ jǐ nián qián jiù kànguò nín de huòjiǎng zuòpǐn le, yìnxiàng fēicháng shēnkè, hěn gāoxìng zhōngyú yǒu jīhuì hé nín hézuò le) «Я знаком с Вашими призовыми работами прошлых лет. Очень впечатляет. Весьма рад наконец-то поработать вместе с Вами».

Как можно заметить, в китайской культуре похвала, действительно, передается в основном косвенно и реализуется в речи с помощью сложных предложений. Конечно, в некоторых конструкциях интонация тоже играет роль, но стоит подчеркнуть, что ей не отводится то место, какое она имеет в русской лингвокультуре при выражении оценочных высказываний.

В Китае как ответ на похвалу принято использовать следующие речевые клише:

不会让您失望的 (Bú huì rang nín shīwàng de) «Вы не будете разочарованы».

我会更加努力的 (Wǒ huì gèngjiā nǔlì de) «Буду работать усерднее».

Как показывает наше исследование, комплимент и похвала, являясь важнейшим средством речевого взаимодействия, способствуют коммуникативному сближению, являются соединяющим звеном в развитии как межличностных отношений, так и межкультурных связей. Но, как справедливо пишет Р.Р. Грдзелян, «отношение к слову и как к феномену культуры, и как к языковой единице, в разных традициях различно…» [11: 5], поэтому стоит быть предельно осторожным со словами, особенно в общении с иностранцами: ведь в разных культурах люди по-разному относятся и к феномену «комплимент», и к феномену «похвала».

Если в русской культуре комплименты играют большую роль в личном общении, и русские хорошо отличают комплимент от лести *(«происклива хвала; притворное одобрение; похвала к корыстною целью; лукавая угодливость; ласкательство, униженное потворство; прельщение; соблазн»)* [12: 249], то для китайцев эти понятия могут быть почти идентичны. В целом, для молодых русских суть комплимента составляет выражение положительного отношения к адресату, стремление доставить удовольствие собеседнику и установить хороший контакт. Господствующая же интенция комплимента в китайской культуре – угодить кому-то, что носит отрицательный характер. Из этого следует, что в китайской культуре комплимент воспринимается как неискреннее выражение, корыстное речевое явление. Л.Г. Брутян в этом контексте пишет, что «хороший комплимент – это комплимент искренний, откровенный и не содержащий слишком большого преувеличения достоинства, которое хвалят. В противном случае мы имеем дело с лестью...» [7: 15]. При-

водится в этой связи следующий пример*: «Ты хороший руководитель»* (комплимент) и *«Ты лучший в мире руководитель»* (лесть).

Рассматривая одни только словарные дефиниции, можем заключить, что *похвала* – это одобрение, всегда хороший отзыв, *комплимент* – небольшое преувеличение достоинств человека, любезные слова, восхищение, а *лесть* – это похвала с *корыстною целью*, неискреннее восхваление. На уровне такого анализа выявляется, что *комплимент* отличают такие семы, как «*любезность*», «*восхищение*», «*вежливость*», *похвалу* – «*одобрение*», а *лесть* – «*неискренность*», «*лицемерие*».

Можно сделать следующий вывод: комплимент в русской лингвокультуре воспринимается как некий бескорыстный, искренний акт, в то время как китайцы понимают его как акт с какой-либо корыстной интенцией, и равняют его с актом лести (традиционный подход).

При этом наш анализ комплиментарных высказываний и поощрительных слов в китайской аудитории при преподавании (русского языка) показал, что:

1) китайские студенты (современная молодежь) не меньше русских любят получать в свой адрес похвалу и комплименты, они умеют принимать хвалебную оценку со стороны адресанта и отвечать на нее;

2) иногда приходится разъяснять языковое выражение, сказанное в адрес студента, так как в китайской аудитории не всегда понимается и воспринимается сказанное соответствующим образом, причиной чему мы считаем отсутствие или бедность фоновых знаний;

3) при выражении собственных чувств и отношения китайские студенты сталкиваются с трудностями. В частности, им трудно правильно высказать свое мнение не только из-за языкового барьера, но и из-за отсутствия лингвокультурологических знаний;

4) и комплимент, и похвала функционируют в обеих культурах в виде прямого и косвенного речевых актов, однако исходя из культурных особенностей, в китайской культуре чаще встречаются косвенные формы выражения комплимента и похвалы;

5) китайские студенты любят делать комплименты преподавателям, несмотря на четкую иерархию статусов в данной культуре.

Наш опыт преподавания также показал, что студенты воодушевляются и от слов поощрения все с большей мотивацией продолжают заниматься. В китайской аудитории употребление похвалы и комплимента часто дает свои результаты. Преподаватель этим как бы обязывает студента учиться лучше, а студент, понимая и принимая в свой адрес похвалу, берет на себя такую ответственность.

Сегодня в методике преподавания методы поощрения занимают свое, особое место.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авторитетный толковый словарь китайского языка. 辞源, «Циюань». Коммерческое издательство（商务印书馆），第三版. Издается с 1915 в 2-х тт. – 3087 с.
2. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок 11000 синоним. рядов. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 2001. – 568 с.
3. *Бердников Л.И.* Предерзское щегольство // Журнал «Новый Берег», № 32, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://magazines.gorky.media/bereg/2011/32/prederzkoe-shhegolstvo.html (Дата обращения: 14.09.2022г.).
4. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [ред.: Л.И. Балахонова]. – М.: Наука; СПб: Наука, 2004 (Т. 8: Каюта – Кюрины). – Т. 8., 2007. – 839 с.
5. Большой китайско-русский словарь = 華俄大辭典: по русской графической системе: в четырех томах: около 250000 слов и выражений / составлен коллективом китаистов под руководством и редакцией проф. И.М. Ошанина. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1983–1984. – 7947 с.
6. *Булыко А.Н.* Большой словарь иностранных слов: 35 тысяч слов / А.Н. Булыко. – [3-е изд., испр. и перераб.]. – М.: Мартин, 2010. – 702, [1] с.
7. *Брутян Л.Г.* Комплимент комплименту (опыт анализа речевого акта комплимента) // Лингвистические исследования. Сборник статей: Выпуск 4. – Ер.: Изд-во ЕГУ, 2013.

8. *Горбачевич К.С.* Словарь синонимов русского языка: более 4000 синонимов / К.С. Горбачевич. – М.: Эксмо, 2005 (ГУП ИПК Ульян. Дом печати). – 599, [2] с.
9. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 2006. – 320 с.
10. *Горобец О.Б.* Похвала и комплимент: межжанровые границы // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета, 2010. – Комсомольск-на-Амуре, 2010. – СС. 75–80 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15016044_24762551.pdf (Дата обращения: 14.09.2022г.).
11. *Грдзелян Р.Р.* Слово в ореоле смысла. – Ер.: Едит Принт, 2007. – 360 с.
12. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х тт. Том 2. – 4-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. – Медиа, 2007. – 779, [3] с.
13. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х тт. Том 4. – 4-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. – Медиа, 2007. – 683, [1] с.
14. *Евгеньева А.П.* Словарь русского языка: В 4-х тт. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984. – 2984 с.
15. *Ефремова Т.Ф.* Современный толковый словарь русского языка. В 3-х тт. Т.1. – М.: 2006.
16. *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов. 6-е изд., испр. и доп. – М.: Эксмо, 2007. – 944 с.
17. *Матевосян Л.Б.* Скрытые смыслы и способы их экспликации// Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике. – Ер.: Изд-во РАУ, 2015. – СС. 96–100.
18. Новый русско-китайский словарь (现代俄汉词典), Изд-во преподавания и исследования иностранных языков (外语教育与研究出版社), 2019.
19. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. Ок. 57.000 слов // Под ред. д.ф.н., проф. Н.Ю. Шведовой. 12-е изд., стереотип. – М.: «Русский язык», 1978.
20. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. – М.: ООО «Изд-во ЭЛРИС», 2003. – 944 с.

21. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – М.: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
22. *Семенова Е.А.* Этимология и семантика слова комплимент // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология, №1, 2010. – СС. 78–82.
23. Словарь синонимов русского языка: В 2-х тт. / [Авт. введ. и глав. ред. А.П. Евгеньева]; АН СССР. Ин-т рус. яз. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1970–1971. – Т. 2: О-Я. Т. 2 / Ред. Т.Н. Поповцева и М.Н. Судоплатова. – 1971. – 856 с.
24. Словарь современного русского литературного языка / [Глав. ред.: чл.-кор. АН СССР В.И. Чернышев (глав. ред.) и др.]; Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. – М.; Л.: Изд. и 1-я тип. Изд-ва Акад. наук СССР в Л., 1950–1965. – в 16-и тт.; Т. 2. – 1393 с.
25. Словарь современного русского литературного языка / [Глав. ред.: чл.-кор. АН СССР В.И. Чернышев (глав. ред.) и др.]; Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. – М.; Л.: Изд. и 1-я тип. Изд-ва Акад. наук СССР в Л., 1950–1965. – в 16-и тт.; Т. 10. – 1678 с.
26. *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь русского языка. В 3-х тт. – М.: 2001.
27. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. В 4-х тт., 4-е изд. Т2: Е-Муж: более 4500 слов. – М.: Астрель, 2004.
28. *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2-х тт. – Т. 1: А – Пантомима. – 3-е изд., стереот. – М.: Русский язык, 1999. – Т. 1. – 624 с.
29. Комплименты за деньги: китайские онлайн-группы поддержки «куакуа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ekd.me/2019/03/kuakua-compliments-online/ (Дата обращения: 14.09.2022г.).

ՀԱՃՈՅԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԳՈՎԱՍԱՆՔԸ ՉԻՆԱԿԱՆ ԼՍԱՐԱՆՈՒՄ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Մ.Գ. Արշակյան
mariam.arshakyan@ysu.am

Երևանի պետական համալսարան,
Երևանի Մխիթար Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

Հ. Վան
haizhen_9999@163.com

Լանչժոուի պոլիտեխնիկական համալսարան,
Լանչժոու, Չինաստանի ժողովրդական հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է խոսքային էթիկետի այնպիսի ժանրերի քննությանը, ինչպիսիք են հաճոյախոսությունը և գովասանքը: Հեղինակները համեմատում են «հաճոյախոսություն» և «գովասանք» հասկացությունները ռուսական և չինական լեզվամշակույթներում, հետևում դրանց իրականացմանը և արտահայտմանը երկխոսական հաղորդակցության գործընթացում՝ չինական լսարանում օտար լեզու (ռուսերեն) դասավանդելիս:
Հեղինակները եզրակացություններ են անում օտար լեզու (ռուսերեն) դասավանդելիս հաճոյախոսության և գովասանքի հաղորդակցական գործառույթներն ուսումնասիրելու անհրաժեշտության մասին՝ հաղորդակցման գործընթացում ձախողումներից խուսափելու համար:
Բանալի բառեր՝ հաճոյախոսություն, գովասանք, լսարան, երկխոսություն, ռուսերեն, չինարեն, լեզվամշակույթ:

COMPLIMENT AND PRAISE IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN TO A CHINESE AUDIENCE

M. Arshakyan
mariam.arshakyan@ysu.am

Yerevan State University
Yerevan State Medical University after Mkhitar Heratsi
Yerevan, Republic of Armenia

Haizhen Wang
haizhen_9999@163.com

Lanzhou University of Technology
Lanzhou, People's Republic of China

ABSTRACT

The article deals with such genres of speech etiquette as compliment and praise. The authors compare the concepts of «praise» and «compliment» in Russian and Chinese linguocultures, trace their implementation in the process of dialogical communication while teaching a foreign language (Russian) to a Chinese audience.
The authors draw conclusions about the need to study the communicative functions of compliment and praise when teaching a foreign language (Russian) in order to avoid failures in the communication process.
Keywords: compliment, praise, audience, dialogue, Russian, Chinese, linguoculture.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 15 сентября 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ И СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФИГУР В РЕКЛАМЕ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Гаяне Акоповна Ваграмян
gayane.vahramyan@rau.am

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

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается использование лексических образных средств речи и стилистических фигур в рекламе на практических занятиях по русскому языку на факультете «Реклама». Приводятся примеры из разных источников. Известно, что основная цель рекламы – привлечь внимание к объекту рекламирования для формирования и поддержания интереса к нему. А интерес возникает в том случае, если реклама довольна креативна и образна. Такие речевые средства, как метафора, олицетворение, эпитет и т.д., а также стилистические фигуры, как антитеза, повторы, цитаты, –делают рекламу эмоциональной и креативной.
Ключевые слова: реклама, речевые образные средства, стилистические фигуры, примеры реклам.

Невозможно представить современное общество без рекламы. Она повсюду: и дома, и в пути, и в общественном транспорте, и на улице. Ею охвачены почти все сферы деятельности человека.

Основные функции рекламы – это повышение дохода от реализации продуктов и услуг. Главная цель рекламы заключается в распространении

информации с целью привлечения внимания к объекту рекламирования для формирования и поддержания интереса к нему. Правильно организованная реклама длительное время может удерживать заинтересованность общества к рекламируемым продуктам и услугам.

Простые формы рекламы существовали еще до нашей эры и связаны были с торговлей. Найдены папирусы, в которых сообщалось о продаже рабов. В Древней Греции и Риме рекламы писали на деревянных дощечках. Предметы рекламирования охватывали все сферы деятельности- экономическую, политическую, зрелищную и т.п. Был создан даже институт глашатаев – один из древнейших установлений государственной власти. Глашатаи Древней Греции ходили по улицам с рекламными песнями.

С развитием культуры реклама выступает в форме письменного текста. А уже с появлением книгопечатания появляется и первое напечатанное рекламное объявление, датированное 1472 г. В дальнейшем рекламой стали заниматься специальные фирмы и агентства [1: 65–70].

Основные функции рекламы:

1. Информация о товарах и брендах.
2. Формирование имиджа товара и бренда.
3. Убеждение в необходимости приобретения товара
4. Стимулирование спроса на товары
5. Напоминание о товаре и подкрепление прошлого опыта покупок.

Разные виды реклам (коммерческая, социальная, политическая, эстетическая) рассчитаны на психологические, коммуникативные и образовательные воздействия, которые иногда формируют мировоззрение человека.

В целом реклама – это определенная уловка: сети расставлены, и человек, а иногда и неосознанно, попадает туда и остается надолго. Есть рекламы неудачные и навязчивые.

Наиболее распространенным видом рекламы является реклама в СМИ: теле- и радиореклама, печатная, интернет-реклама.

В разных университетах уже давно созданы факультеты рекламы, что предполагает наличие специалистов-рекламщиков. Следовательно, общество так или иначе нуждается в них.

На практических занятиях по русскому языку используются речевые средства образности и стилистические фигуры при наличии тех или иных реклам, что позволяет повысить культурный и коммуникативный уровни образования и развить возможности студентов.

Рассмотрим речевые средства образности и их использование в рекламных целях в *Таблице 1*.

Родовым понятием лексических образных средств речи является понятие «тропа». Троп (от греч. *Tropos* – поворот, оборот речи) – обобщенное название таких оборотов (образов), которые основаны на употреблении слов или словосочетаний в переносном значении и используются для усиления изобразительности и выразительности речи. Класс тропов составляют: метафора, метонимия, синекдоха, аллегория, антономасия, сравнения, олицетворение, гипербола, литота, перифраза, эпитет, ирония.

Таблица 1

Речевое средство	**Характеристика приема**	**Примеры**	**Примеры реклам**
Аллегория	Изображение отвлеченного понятия через конкретный образ.	Осел – упрямство Заяц – трусость Змея и чаша – аллегория медицины Женщина с повязкой на глазах, с мечом в одной руке и весами в другой – аллегория правосудия (*богиня Фемида*)	«Когда вы курите, ваш ребенок курит» (*Изображение человеческого эмбриона в дыме. Реклама департамента здравоохранения Вермонта, США*) «Наполните свой праздник ароматом роз!» (*Реклама парфюма*)
Антономасия	Употребление собственного имени в значении нарицательного.	Донкихот, донжуан, ловелас	«Объявился в стране новый Хлестаков. Не уклоняйся от истины! Говори правду!» (*Хлестаков – лгун, хвастун*)
Гипербола	Художественное преувеличение. Чрезмерное пре-	Шаровары с шириною с «Черное море» (Н. Гоголь) Река крови	«Больше, чем радость! Больше, чем вкус! Больше, чем йогурт! “Эрмигурт”» (*Реклама*

	увеличение с целью усиления впечатления.	Горы трупов Сто раз говорить Миллион извинений	*йогурта*). «Вселенная в твоем компьютере! Почувствуйте себя богиней. Мир принадлежит тебе!”
Литота	Художественное преуменьшение, противоположность гиперболе.	Мальчик с пальчик Мужичок с ноготок Избушка на курьих ножках	«Импресс маникюр» от Kiss «Салонный маникюр за 5 минут» (*Реклама твердого лака для ногтей*). «Кредит за копейки» – слоган компании «Эльдорадо». «Кусочек Италии каждый день» (*Реклама пирожного*).
Перифраза	Замена слова описательным оборотом.	Город на Неве (*Санкт- Петербург*). Рыжая плутовка (*Лиса*).	«Псорилом – здоровая кожа, уверенность в себе» (*Реклама лечебной косметики «Псорилом»*). «Саванна. Среда обитания светских львиц» (*Реклама салона красоты «Саванна»*).
Метафора	Переносное значение, основанное на сходстве.	Сонное озеро «города» (*А. Блок*); руки как золото; безмолвная улица.	«Золотой источник вкуса» (*Сливочное масло «Смоленск»*). Шоколадный батончик Bounty – «Райское наслаждение!» «Вдохните праздник, как глоток свежего воздуха!» (*Пожелание счастливого Рождества от «Фаберлик»*). Коктейль вкусов: пунш, вишневый бренди, ром, мараскин (*Реклама конфет LiQUFUK Fills от Fazer с начинками из крепкого алкоголя*).
Метонимия	Замена слова другим на основе смежности двух понятий.	«Все флаги в гости будут к нам» (А.С. Пушкин) Аж две тарелки съел.	«Гибкая система скидок, дисконтные карты, возможность безналичных расчетов, при большой покупке – оплати в кредит!» «Норма йода – в каждой

			тарелке» (*Реклама супа «Ролтон»*). «Пушкин – не ищите на книжной полке!» (*Водка «Пушкин»*).
Синекдоха	Частный случай метонимии, обозначение целого через его часть.	«Ну что ж, садись, светило» (*Маяковский – «Светило» вместо «солнце»*). «Пуще всего береги копейку» (*Гоголь*). «Мы все глядим в Наполеоны» (*Пушкин*). «Эй, борода! А как проехать отсюда к Плюшкину?" (*Гоголь*).	«Молоко вдвойне вкусней, если это Milky Way» (*Реклама шоколадного батончика*). «Новые поступления продукции Oriflame Волна скидок!» (*Волна скидок – большое количество различных акций по заниженной стоимости товаров*). «Чай "Липтон" – неземной вкус». «Закопай тещу в песок» (*Туры в Турции*). «"Нескафе" – новый сливочный поцелуй».
Олицетворение	Перенесение свойств человека на неодушевленные предметы.	Телефон молчит, солнце спряталось, время бежит, финансы поют романсы.	«Преображение продолжается! Движение – жизнь! Развитие – процесс без остановок». (*Реклама Kia-Soul машина*). «Кремовый ликер с характером» (*Реклама ликера BAILEYS*). «"Tefal" всегда думает о нас (*Сковородка «Tefal»*).
Сравнение	Сопоставление предметов, имеющих общий признак.	«Время ползло медлительной черепахой». «Ее изумительные глаза были ярче лазури». «Мне навстречу, как сережки, / Прозвенит девичий смех» (*Есенин*). «…в голове моей проходят роем думы» (*Есенин*).	«"Faberlic". Косметика, необходимая как кислород» (*Реклама декоративной косметики "Faberlic"*). «Мои губы – блестящее произведение искусства» (*Реклама губной помады Bourjois Rouge Pop Ghic*). «Сила цвета, активированная маслом» (*Краска для волос Syoss*).

		«Приоткрылась снегом, точно серебром» (*«Береза», Есенин*).	«Нет, это не портрет тургеневской барышни, это эффект новой туши от Л'ЭТУАЛЬ (*Торговая марка туши*). «Вот это да! Настоящий кот Шредингера!» (Мысленный эксперимент о квантовых эффектах)
Эпитет	Это художественное определение, образно и эмоционально характеризующее описываемое явление, человека, предмет, событие.	Красна девица Добрый молодец Ясный месяц Буйная головушка Горькая доля Трескучий мороз «Я пробегаю жадным взглядом вестей горячих письмена» (*М. Волошин*). «Я вспомнил свою любовь былую, любовь души двенадцативесенней» (*М. Цветаева*). «Мармеладное настроение» (*Чехов*) «Чурбанное равнодушие» (*Д. Писарев*) «Малиновая улыбка» (*М. Анненский*) (*Авторские эпитеты*)	«Питайся качественно – живи долго» (*Корм для щенков «Асапа»*). «Лучший подарок – вкусный подарок» (*Whiskas*). «Комплектный, прочный и легкий корпус» (*Тепловизионные прицелы Fortuna*). «Красивая, быстрая, плавная» (*Программа Windows 8*). «Сильный, стильный, мужской» (Land Rover Evogue). «Стильный. Аристократичный. Идеальный» (*Mercedec-Benz C-klass*). «Мягкие цены – пушистое качество» (*Меховой салон Мишель Ralf Ringer*). «"Milka" – сказочно нежный шоколад. «Нежнее, еще нежнее» (*торговая марка Nestle*)
Ирония	Прием осмеяния, содержащий в себе оценку того, что осмеивается. В иронии есть двойной смысл, где истинным является не прямо высказанное,	«Граф Хвостов, кот, любимый небесами, уж пел бессмертными стихами несчастье Невских берегов» (*Пушкин*) (*бездарный поэт Хвостов*). «Только об этом и думаю!» Зайдите в мои хоромы «Вот идет большой	"Мужчина нужен женщине, как рыбе велосипед" (реклама велосипеда) Обуйся в "Клубе босяков" (реклама обувного магазина)

	а подразумеваемое скрытая насмешка.	человек» (о младенце) «Отколе, умная, бредешь ты, голова!» (*обращение к Ослу в басне Крылова*) – здесь ирония и синекдоха одновременно.	

Другие речевые средства образности:

- Каламбур – это образное речевое средство, в основе которого лежит игра слов. Например, каламбур у Маяковского в обыгрывании слова «материя»: «Материя бесконечна, но ее все время не хватает кому-то на штаны».

Пример рекламы: «Чистота – чисто “Тайд”» (*реклама стирального порошка*) или «Фумитокс» (*средство от комаров*): «Для вас и ваших комаров!», или «В хорошем чае души не чаем!» (*магазин для душа и души*), «Мы работаем с огоньком» (*магазин пиротехники*).

Во второй таблице приводятся примеры стилистических фигур, используемых в рекламе.

Чем отличаются стилистические фигуры от тропов. И тропы, и стилистические фигуры – это образные средства художественной речи, но различия, конечно же, есть.

Если тропы меняют основное значение слова, то есть происходит перенос названия с традиционного обозначаемого предмета или явления на другой, то фигуры, напротив, форма речи, которые не вносят ничего нового и оригинального. Тропы относятся к форме образного и поэтического мышления, обогащая любую мысль новым содержанием, а фигуры применяются для усиления экспрессивности и выразительности высказывания, изменяя ее эмоциональную окраску. Иными словами, тропы представляют собой употребление слов в переносном смысле, а фигуры – это приемы синтаксического построения слов. Но часто четкого разграничения тропов от фигур у исследователей не наблюдается. Традиционно под стилистической фигурой подразумевается оборот речи, синтаксическая конструкция, которая используется в целях выразительности (9: 399). Термин образован от латинского слова *figura* – очертание, образ, изображение.

«Итак, стилистические фигуры рекламного текста имеют свои характеристики: отличный лексический состав, отсутствие больших синтетических

конструкции и сложных оборотов речи. Применение различных стилистических приемов создает экспрессивность, эмоциональность высказывания» (4: 238).

К стилистическим фигурам относятся: парцелляция, синтаксический параллелизм, оксюморон, антитеза, анафора, градация (восходящая и нисходящая), лексические повторы, парадокс, риторическое обращение, умолчание, эллипсис, именительный представления, инверсия, цитация.

Таблица 2

Стилистическая фигура	**Характеристика**	**Примеры**	**Примеры реклам**
Парцелляция	Прием, состоящий в выделении из предложения какого-либо члена и оформление его в виде неполного предложения.	«Слова озвучивают и утекают как вода – без вкуса, без цвета, без запаха. Без следа» (*А. Солженицын*)	«Сила. Здоровье. Блеск. Ощутите всю щедрость природы Прованса для ваших волос». «Ultra Doux от Qarnier – жизненная сила Прованса» (*Реклама шампуня*). «Новый “Persil”. Распознает и отстирывает пятна. Без следа». «Билайн. Просто. Удобно. Для тебя».
Синтаксический параллелизм	Это сходное построение смежных фраз, которое выражается в похожем порядке слов с однотипным сказуемым.	«Алмаз шлифуется алмазом. Строка шлифуется строкой» (*А. Недогонов*). «Твой ум глубок, что море, твой дух высок, что горы» (*Брюсов*). «Что ищет он в стране далекой? Что кинул он в краю родном?» (*Лермонтов*).	«Живи активно – живи с Vittel» (*Реклама минеральной воды*). «Если вы обустраиваете новый дом… Думайте об оригинальном интерьере… Для вас-мебель из Италии» (*Реклама мебельного магазина*).
Градация	Последовательность, постепенность в расположении ряда слов	«Путеец подскакивает к нему и, подняв кулаки, готов растерзать, уничтожить, раз-	«Красивая и удобная обувь всегда, везде, в любой ситуации, в любой обстановке…» (*Рек-*

	по степени нарастания (*восходящая*) или ослабевания (*нисходящая*) их смыслового и эмоционального значения.	давить» (*А. Чехов*). «… в науке он след сделал не так много и, кажется, совсем ничего» (*Достоевский*).	*лама обуви от QEOX*). «“Олейна” – вкус еды, а не масла (*Реклама масла*) (*Восходящая градация*). Нисходящая градация: «400 000 зрителей. 800 матчей. 7651 новых мячей. И только один хронометр ROLEX WIMBLEDOM» (*Рекламный заголовок чисов ROLEX*).
Лексические повторы	Повторение одного и того же слова, словосочетания. Для эффективного запоминания их используются повторение одного ключевого слова, группы слов и даже предложений.	«Зиберов начинает экзаменовать Петю при отце. Пусть глупый отец узнает, как глуп его сын» (*Чехов*). «Весь сад в дожде! Весь дождь в саду! Погибнут дождь и сад друг в друге, оставив мне решать судьбу зимы, явившейся на юге» (*Б. Ахматова*).	«“Любимый” для своих “любимых”» (*Реклама сока “Любимый сад”*). «Вода пробуждает, вода оживляет, вода преображает, вода дает молодость. BONAQUA – вода наполняет жизнь!» (*Реклама питьевой воды*). «“Picnic”. Все на пикник!» (*Реклама шоколадного батончика*).
Парадокс	Противоречивое утверждение, которое тем не менее выражает истинную идею. Это когда невозможное – возможно. Парадокс – это явление, ситуация, событие, кажущиеся невероятными в силу необычного контекста.	«Успех считается самым сладким. Тем, кто не достиг успеха» (*Эмили Диккенсон*). «Я должен быть жестоким, только чтобы быть добрым» (*«Гамлет»*). «Ничего не делать – самый тяжелый труд» (*Оскар Уайльд*). «Люди жестоки, а человек добр». Явно противоречивое утверждение, которое тем не менее выражает истинную идею.	«Уважаемые соседи, устраивайте сквозняки на здоровье» (*Из рекламы для дверей*). «Запах, который говорит о вкусе» (*Реклама одеколона*). «“Reebok”. Наши кроссовки рвутся только вперед» (*Реклама спортивных товаров*). Парадокс с каламбуром «Пора брать кассу!» (*Реклама кассовых аппаратов*). «Мы продаем друзей» (*Реклама магазина компьютеров*).

		«И убогая роскошь…» (*Некрасов*). «Смотри, ей весело грустить, такой нарядно обнаженной!» (*Ахматова*). «Конец вечности» (*А. Азимов*)	«Грипп не пройдет» (*Реклама лекарственных препаратов*). «Если из искры возгорится пламя – звоните 01 – Беллест Пиккард одинокий компьютер». «Еще одна обнаженная модель в рекламе» (*Жестяная банка без этикетки*). «Такси “Быстрая черепаха” вмиг доставит вас до нужного места. С нами быстрее» (*Реклама такси*). «Эти часы идеально подходят для независимых и мужественных женщин!» (*Реклама часов*)
Оксюморон	Образное сочетание противоположных друг другу понятий, остроумное сочетание противоречивых по контрасту слов, находящихся в антономических отношениях.	В названиях произведений: «Живой труп» (*Л. Толстой*), «Мертвые души» (*Гоголь*); в словосочетаниях: честный вор, далекое близкое, молодой старик, глупая мудрость. «Он громко, рыдающе засмеялся» (*А.К. Толстой*). Можно не говорить, но красноречиво молчать. «С кем мне поделиться той грустной радостью, что я остался жив?» (*Есенин*). “Сложила я веселые стихи о жизни тленной, тленной и пре-	Коллекция The Modern Icon – совершенная легенда! (*Реклама косметики*). «Хватит жить убого – снимай ковер, повесь Ван Гога» (Реклама картин и рам).

		красной» (*Цветаева*). Последний лидер, кричащая тишина, искренний лжец, сладкая боль, горячий лед, горькая радость, глупая мудрость. Название фильмов: «Назад в будущее», «С широко закрытыми глазами», «Обыкновенное чудо».	
Антитеза	Прием противопоставления контрастных явлений, понятий, положений, образов и состояний. Лексической основой антитезы являются антонимы. Часто встречается в пословицах и поговорках.	«Ученье – свет, а неученье – тьма». «Умный научит, дурак наскучит». «Ты богат, я очень беден, ты прозаик, я поэт, ты румян, как маков цвет, я, как смерть, и тощ и бледен…» (*Пушкин*). «Они сошлись: волна и камень, стихи и проза, лед и пламень…» (*Пушкин*). Антитеза в основе названий произведений: «Война и мир» (*Толстой*), «Толстый и тонкий» (*Чехов*), «Блеск и нищета куртизанок» (*Бальзак*).	«Минимум калорий – максимум наслаждений» (*Реклама Coca Cola light*). «Мы работаем – вы отдыхаете!» (*Слоган брэнда Indesit*). «Минимум труда – максимальный эффект» (*Реклама стирального порошка*). «Блеск и нищета российского футбола». «Неблаговидные дела под благовидным предлогом».
Анафора	Изобразительный прием, состоящий в повторении языковых элементов: звуков, слов и группы слов в начале каждо-	«Грозой снесенные мосты, гроба с размытого кладбища…» (*Пушкин*). «Не напрасно дули ветры, не напрасно шла гроза…» (*Лермонтов*).	«Новые компьютеры – новые доходы» «Шампунь “Поляна” – с натуральными ингредиентами. Шампунь “Поляна” – содержит 5 целебных трав. Шампунь “Поляна” – благотворно

	го параллельного ряда, то есть в повторении звуков, слов, синтаксических или ритмических построений в начале смешных стихов или строф.	«Рой обретает очертания тел, материализуется появляются лжепоэты, лжегерои, лжепередовики» (*А. Вознесенский*)	влияет на структуру волос. Шампунь “Поляна” – и ваши волосы везде прекрасны!»
Риторический вопрос и риторические восклицание	Риторический вопрос представляет собой утверждение в форме вопроса. Он не предполагает ответа, а лишь усиливает эмоциональность высказывания, его выразительность.	«А судьи кто?» (*Грибоедов*). «И какой русский не любит быстрой езды?» (*Гоголь, «Мертвые души»*). «О времена! О нравы!» (*Цицерон*). «Как облегченно дышит грудь! Как нежно сад благоухает!» (*И. Бунин*).	«Вам нравится современная бытовая техника? И, конечно, любите подарки?» (*Реклама Philips*). «Разве я не ценю качество?» (*Реклама сигарет Winston*). «Danissimo. И пусть вес мир подождет!» (*Десерт «Danissimo»*). «Гурмания. Вкусно до безумия!» (*Реклама полуфабрикатов «Гурмания»*). «L`oreal! Ведь я этого достойна!»
Риторическое обращение	Риторическое восклицание утверждает то или иное понятие. Прием передачи кульминации чувств носит условный характер, направлен не к реальному собеседнику, а к предмету художественного изображения.	«Москва, Москва! Люблю тебя как сын, как русский, – сильно, пламенно, и нежно» (*Лермонтов, «Сашка»*). «Мечты, мечты! Где ваша сладость?» (*Пушкин*). «Какое лето, что за лето! – Да это просто колдовство…» (*Тюнев*).	«Нас знают многие! А вы?» (*Реклама фабрики офисной мебели*). «Уважаемые гости! Компания «Элит-парфюм» предлагает вам элитную парфюмерию в большом ассортименте». «“Dzintars” возвращается! Дорогие женщины! Вас ждут лучшие ароматы “Dzintars”». «Автомобилисты! Вас ждут скорость и удача!» (*Реклама машины*).
Умолчание	Намеренный обрыв высказы-	«Печальный мир! Даже когда расцветают	«Чтобы стать ближе…» (*Реклама электробритвы*

	вания, передающий взволнованность речи и предполагающий, что читатель догадается о невысказанном. Оно связано с явлением подтекста, особой художественной недосказанности Обрыв фразы – это всегда следствие эмоции. На письме для умолчания используется многоточие.	вишни… Даже тогда…» (*Кобаяси Исса*) «Поедешь скоро ты домой: Смотри ж… Да что? Моей судьбой, Сказать по правде, очень Никто не озабочен» (*Лермонтов*). «Никто ее любви небесной недостоин. Не правда ль ты одна… ты плачешь… я спокоен, Но если…» (*Пушкин, «Ненастный день потух»*)	*Philips*). «Если вы обустраиваете новый дом… думаете об оригинальном интерьере… Для вас – мебель из Италии». «Когда соседи начинают завидовать… Отделочные материалы лучших европейских производителей».
Эллипсис	Один из видов умолчания. Намеренный пропуск во фразе какого-либо слова, легко подразумевающегося. При этом смысл предложения не искажается, не теряется: его можно понять из контекста.	«Зверю – берлога. Страннику – дорога. Мертвому – дроги Каждому – свое» (*М. Цветаева*). «Привольем пахнет дикий мед, / Пыль солнечным лучом, / Фиалкою – девичий рот, / А золото – ничем» (*А. Ахматова*)	«Тушь одна – эффектов три» (*Реклама косметики*). «Ваша красота – наша профессия» (*Салон «Люкс»*) «Сыр “Оттерман” – “вкусный кусочек солнца”» (*Реклама сыра*).
Именительный представления	Фигура речи, на первом месте которой стоит изолированное существительное в Им. п., называющее тему последней фразы.	«Зима!… Крестьянин, торжествуя, на дровнях обновляет путь» (*Пушкин*). «Ах, Франция! Нет в мире, лучше края» (*Грибоедов*). «Москва! Как много в этом звуке для сердца русского слилось, как много в нем ото-	«Билайн. Просто. Удобно. Для тебя». «Braun. Качество, надежность, дизайн». «Paulig. Искусство создавать кофе». «Dirol! Живи с улыбкой». «Toyota! Управляй мечтой».

		звалось» (*Пушкин*).	
Инверсия	Расположение слов в ином порядке, чем это установлено правилами грамматики. Например, сказуемое стоит перед подлежащим, а определение – после определяемого слова.	«Швейцара мимо он стрелой. Взлетел по мраморным ступеням» (*Пушкин*). «Она в семье своей родной казалось девочкой чужой» (*Пушкин*). «Вот нахмурил царь брови черные и навел на него очи зоркие» (*Лермонтов*).	«Дачу, дом построил, отремонтируем». «Антиквариат возьмем на комиссию». «Мы продаем товар новый». «Организация наша благотворительная, но все имеет свой предел…».
Цитация (Цитирование)	Приведение, упоминание какой-либо цитаты, также дословное воспроизведение фрагмента какого-либо текста. В цитате не допускается искажение авторского текста.	«Платон мне друг, но истина дороже». (*Сократ*). «Каждый наш поступок продолжает создавать нас самих» (*Ф. Ницше*). «Ничего человек не боится так, как смеха» (*Гоголь*). «Русский язык необыкновенно богат» (*Белинский*). «Об идеалах нации можно судить по ее рекламе» (*Норманн Дуглас*).	«Контент – маркетинг перестал быть игрой цифр. Теперь это игра востребованности» (*Гжейсон Миллер*). «Бренд – уже не то, что мы говорим потребителю, это то, что потребители говорят друг другу» (*Скотт Кук*). «У бизнеса всего две функции – маркетинг и инновация» (*Милан Кундера*).

Таким образом, речевые средства образности и стилистические фигуры в речи повышают культурный уровень образования студентов, позволяют использовать их в коммуникативном общении, в разных видах речевой деятельности, в частности, при использовании в рекламных целях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Айрапетян Н.Л.* Пособие по русскому языку // Н.Л. Айрапетян и др. – Ер.: Изд-во РАУ, 2006. – 133 с.

2. *Былкова С.В., Махницкая Е.Ю.* Культура речи. Стилистика: Учебное пособие для подготовки к ЕГЮ / 3-е изд. – М.: Изд-во «Флинта»; Изд-во «Наука», 2009. – 400 с.
3. *Блинкина-Мельник М.М.* Рекламный текст. – М.: ОГИ, 2004. – 42 с.
4. *Винокур Т.Г.* Закономерности стилистического использования языковых единиц / Т.Г. Винокур. – М.: Наука, 1980. – 238 с.
5. *Имшинецкая И.* Креатив в рекламе. – М.: Рип-Холдинг, 2005. – 155 с.
6. *Медведева Е.И.* Рекламная коммуникация. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 278 с.
7. *Пименов П.А.* Основы рекламы: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 350700 «Реклама» / П.А. Пименов. – М.: Гардарики, 2005 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 399 с.
8. *Розенталь Д.Э.* Практическая стилистика русского языка: Учебник для вузов. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1987. – 399 с.
9. *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.

ԽՈՍՔԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ և ՈՃԱԿԱՆ ՁԵՎԵՐԻ ԳՈՐԾԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ԳՈՎԱԶԴՈՒՄ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻՆ (ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՓՈՐՁԻՑ)

Գ.Հ. Վահրամյան
gayane.vahramyan@rau.am

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

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում դիտարկվում է խոսքի գեղարվեստական միջոցների և ոճական ձևերի գործածությունը գովազդի

տեքստում՝ «Գովազդ» մասնագիտական ուղության խմբերում ռուսերենի գործնական պարապմունքներին: Օգտագործվում են օրինակներ տարբեր աղբյուրներից: Հայտնի է, որ գովազդի հիմնական նպատակը օբյեկտի նկատմամբ ուշադրություն գրավելն է՝ նրա վերաբերյալ ուշադրությունը շարժելու համար: Իսկ հետաքրքրությունը ծագում է այն դեպքում, երբ մոտեցումը գովազդի տեքստին ստեղծագործական է:
Խոսքի այսպիսի միջոցները, ինչպիսիք են փոխաբերությունը, անձնավորումը, մակդիրը, ինչպես նաև ոճական միջոցները, օրինակ՝ հակաթեզը, կրկնությունը, մեջբերումները, դարձնում են գովազդի տեքստը զգայական և յուրօրինակ:
Բանալի բառեր՝ գովազդ, խոսքի գեղարվեստական միջոցներ, ոճական ձևերի, գովազդի օրինակ:

THE USE OF SPEECH FIGURATIVE MEANS AND STYLISTIC FIGURES IN ADVERTISING AT THE PRACTICAL RUSSIAN LANGUAGE LESSONS.

G. Vahramyan
gayane.vahramyan@rau.am

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

ABSTRACT

In the paper the use of lexical speech figurative means and stylistic figures in advertising at the practical Russian Language lessons at the «Advertising» department is considered.

It is well-known that the main goal of advertising is drawing attention to the object of advertising so as to cause and maintain interest in it. The interest arises when the advertisement is quite creative and figurative. Speech means such as metaphor, personification, epithet, as well as stylistic figures such as antithesis, repetitions, quotations make advertisements emotional and creative.

Keywords: advertising, speech figurative means, stylistic figures, advertisements.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 07 октября 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ФИНСКО-РУССКИХ БИЛИНГВОВ В ХЕЛЬСИНКСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Екатерина Юрьевна Протасова
ekaterina.protassova@helsinki.fi

Д.п.н., доцент, адъюнкт-профессор Отделения языков
Хельсинкский университет
Хельсинки, Финляндия

АННОТАЦИЯ

В Хельсинкском университете можно изучать русский как родной и как иностранный, у обеих линий есть общие и разные курсы. Студенты распределяются по группам на основании результатов экзаменов, анкет и устного собеседования, и эти группы гетерогенны по разным причинам. Рассматриваются принципы и особенности обучения русскому языку билингвов и различия в письменных работах студентов разных групп.
Ключевые слова: двуязычие (билингвизм), гетерогенность обучаемых, студенты с унаследованным русским.

Введение. Разные волны русскоязычных прибывали в Финляндию на протяжении нескольких веков. Сейчас здесь проживает около 90 000 говорящих по-русски [21, 23], и Финляндия собирается принять примерно 80 000 украинских беженцев, многие из которых русскоговорящие, что пока еще не сказалось на картине школьной жизни. Если брать всю территорию современной Финляндии, то русский язык преподается как иностранный и как родной уже на протяжении нескольких веков, хотя это преподавание никогда не носило широкого характера. Попытки внедрить русский язык в большем масштабе неизбежно терпели поражение. Несмотря на все это, накоплен огромный опыт создания собственных учебников по русскому языку как

иностранному. В настоящее время имеется несколько альтернативных линеек для преподавания русского языка, начинающегося либо с первого-второго, либо с пятого-шестого, либо с десятого года обучения. Речь может идти о коротком или длинном курсе языка, по которому может быть сдан выпускной экзамен. Он включает в себя две части, которые проводятся и оцениваются в разные дни: понимание устной речи (аудирование) и письменные задания по грамматике, лексике, письму. Выпускные экзамены прошлых лет публикуются на сайте крупнейшей газеты Helsingin Sanomat. В Хельсинкском университете разработаны специальные электронные упражнения для подготовки к сдаче экзаменов, доступные всем финляндским школьникам [5].

Детские сады, несколько языковых школ, клубы и возможность изучать русский как родной язык в объеме двух часов в неделю с первого по 12 класс, предоставляемая муниципалитетами, обеспечивают поддержку домашнему языку. В своей работе учителя опираются на рекомендации, составленные совместно руководством учебным процессом и представителями педагогического состава, при этом каждому предоставляется некоторая свобода в выборе учебных пособий темпов обучения. Школьные занятия русским как своим родным языком обычно представляют собой сокращенный курс российской школы: на его изучение отводится меньше часов, а литература иногда вообще не пропускается. Некоторым учителям такое отношение представляется недопустимым при изучении русского как родного, поэтому они стараются пройти как можно больше канонических произведений. Есть и такой вариант, при котором за основу урока берется отрывок некоторого художественного произведения (как при изучении иностранного языка). Такие учебники обычно поступают из стран Балтии. Многим ученикам школьные уроки неинтересны, они бросают занятия в середине обучения. Есть и те, кто дошел до конца и сдал выпускной экзамен по длинному или короткому курсу (эта возможность дается и тем, кто изучает его как домашний, и тем, кто изучает его как иностранный, но для этого должно быть пройдено определенное количество часов в школе).

В русскоязычных и смешанных семьях проводится разная языковая политика [22]: одни настроены на многоязычие и поддержку русского, другие полагают, что лучше перейти на язык окружения, финский или шведский

(это государственные языки страны), и хорошо выучить английский. Если семье удается отвезти детей в Россию, то обычно это случается на каникулы и праздники, поэтому русский язык ассоциируется с развлечениями. Многие считают, что школьных уроков недостаточно, отправляют детей в художественные, театральные, шахматные, спортивные секции на русском языке. Если в школе нет уроков русского языка, то внешкольные кружковые занятия часто их заменяют. Во время каникул устраиваются лагеря на русском языке, как международные, так и внутрифинляндские.

Хельсинкский университет принимает студентов на две линии, русского как родного и русского как иностранного. Соответственно, абитуриенты сдают два разных письменных вступительных экзамена, которые включают в себя задания на знание русского и финского языков, грамматики русского языка, умение писать эссе по литературному произведению (которое изучается в процессе подготовки к экзамену) и умение анализировать языковые явления и тексты. На сайте университета можно найти образцы старых приемных экзаменов и ключи к ним. Все требования вывешиваются на сайте университета и присылаются тем, кто подал заявку. Работы проверяются анонимно по определенным критериям, в том числе по содержанию ответов. В дальнейшем программа различается не по всем, а только по определенным предметам (грамматике, литературе, устному выступлению). В последние годы существует опция поступить в университет без вступительного экзамена на основании аттестата, оценки по русскому языку на выпускном экзамене в школе и выпускных экзаменов. При поступлении студент решает, на какой линии ему учиться, русскому как родному или русскому как иностранному, соответственно, сдаются разные экзамены (принимают около трети претендентов).

Поступившие заполняют анкету, в которой указывают, в частности, какие у них были контакты с русским языком, где и как они его учили. На основании анкеты можно предварительно определить, кто из студентов вырос в семье, где говорили на русском языке, а может быть, и жил какое-то время в России, посещая школу с русским языком обучения. В частности, такими бывают религиозные семьи миссионеров. Среди всех, кто поступил на линию русского как иностранного, проводится, кроме того, устное собеседо-

вание, в ходе которого определяется, насколько хорошо студенты понимают спонтанную русскую речь, насколько адекватно отвечают, могут ли воспринимать и составлять сложные предложения, рассказывать о себе в прошедшем, настоящем, будущем времени, чувствуют ли юмор. Соответственно, по выделенным критериям все делятся на три группы, которые примерно соответствуют уровням B1, B2, C1 по европейской системе оценки владения иностранными языками. В первой и второй группе изучается один и тот же языковой материал немного в разном темпе. Для третьей группы билингвов разработана особая программа [4].

Особенности программы для студентов с домашним русским языком. Специфические черты речи билингвов связаны с тем, что даже если они освоили школьную программу, собственно, по русскому языку, остальные школьные предметы они не проходили на этом языке. Соответственно, их словарный запас беднее, способность понимать, скажем, научно-популярные тексты хуже. Они привыкли говорить по-русски на бытовые темы, так что им трудно вникать в смысл лекций, читаемых на университетском уровне. Почти всегда у них нет существенного произносительного акцента, но пишут они по-русски с ошибками, типичными для первоклассников обычной школы, а подчас и хуже тех, кто изучает русский как иностранный. Даже если с владением языком все хорошо и ошибки билингвов попадают в категорию обычных, допускаемых и студентами того же уровня образования в России, у них тем не менее отсутствует опыт создания письменных работ, они не знают, как принято создавать соответствующие тексты в России, поэтому переносят в русские сочинения навыки написания финских и английских текстов. Группы студентов неизбежно гетерогенны даже после тщательного распределения по уровню подготовки [1].

Особая университетская программа для билингвов касается таких предметов, как устные и письменные речевые навыки, фонетика и аудирование, где им подробно рассказывают вещи, которые они могли бы знать из российской школьной программы. В качестве примера можно назвать соотношение буквы и звука, правила правописания гласных и согласных и т.д. Здесь самыми важными частями являются расширение словаря, теоретическое и прагматическое обоснование орфографии, знакомство со сложными языковыми

конструкциями, фразеологией, стилистическими разновидностями речи, решение задач по словообразованию, этимологии, сопоставительной семантике и грамматике финского и русского языков. На практическом уровне это означает выполнение упражнений в классе, дома и в Интернете [6, 8], участие в языковых играх и играх на расширение кругозора и развитие нарративных способностей.

В третьей группе, куда попадают обычно билингвы, т.е. студенты с унаследованным русским или учившиеся в русскоязычной среде, программа по устной и письменной речи в значительной мере отличается от программы первых двух групп. Например, студенты чаще выступают с докладами, они анализируют более сложные тексты, пишут более длинные сочинения на темы по своему выбору, глубже знакомятся с идиоматикой, занимаются восстановлением родства слов, чаще работают с деривацией, перефразированием, трансформацией предложений, поиском информации в разных источниках. Обсуждаются исполнители актуальной музыки, тексты их песен, оформление клипов, ищутся и сравниваются аналоги в европейской музыке.

Одно из основных отличий – изучение терминологии и устойчивых выражений, связанных со школьной программой по химии, истории, физике, биологии, географии, религиоведению, музыке, экономике, обществоведению. Даже если дети, выросшие вне языковой среды, читали художественную литературу и смотрели мультфильмы, всё равно с подобными текстами они сталкивались нечасто. В процессе работы каждый студент знакомится со справочниками для российских школьников по соответствующей дисциплине, составляет словарик на 100 единиц, который активно обсуждается в плане соответствия школьных программ и возможностей точного перевода с языка на язык. По словарику задаются вопросы, после чего ведущий проводит занятие, обсуждая в группе несколько актуальных вопросов по своему выбору. Затем студенты читают и пересказывают научно-популярные статьи по самым разным областям (естественные, технические и гуманитарные науки).

Большое место в программе работы с билингвами занимают речевые и языковые задания, направленные на быстрое понимание и реагирование на короткие тексты, а также на составление рассказов по картинкам. Для этого используются как виммельбухи (в частности, пособие [11]), так и другие мо-

тивирующие последовательности картинок, такие как комиксы. Кроме того, на каждом занятии дается материал для обсуждения в группе, в парах или в тройках участников. Темы для дискуссии связаны с самыми разными сферами человеческой деятельности и обычно не имеют однозначного варианта ответа. В ходе курса экспромтом организуется несколько театрализаций.

Пандемия коронавируса показала, что почти все активности легко переводятся в онлайн-формат, а возвращение к работе в аудитории сделало ненужными бумажные версии рабочих материалов. Все студенты теперь приходят с компьютерами на занятия и очень довольны тем, что экономятся природные ресурсы. В аудитории живее проходит коммуникация, но труднее составлять случайные пары для общения, так чтобы все успели поговорить со всеми.

Студенты-билингвы рецензируют художественные и документальные фильмы, смотрят и обсуждают блоги, ток-шоу и интервью на актуальные темы. Время от времени дискутируется текущая новостная повестка Финляндии на русском языке и общемировые проблемы. Особое внимание уделяется обсуждению мультилингвальной идентичности, истории жизни русскоязычных в Финляндии, их вкладу в общественное благосостояние, истории взаимоотношений России и Финляндии, возможностям экономических, политических, спортивных и культурных контактов. Одной из тем становится собственное многоязычие и особенности билингвизма вообще.

Специальное внимание мы уделяем формированию культурного фона: омонимам, паронимам, крылатым словам, сокращениям, интерпретации знаков и символов, дополнению предложений, выбору правильного варианта из нескольких, наименованию предмета по его изображению, включению в контекст слов и идиом. Очень важно уметь рассказывать о Финляндии на русском языке, знать аналоги реалий, различать когнаты и ложных друзей переводчика. Не все могут адекватно выбрать правильную реплику по ситуации, поэтому приходится заниматься и такими случаями тоже, скажем, подбирать соответствия, синонимы, антонимы и прочее. Естественность коммуникативных реплик неочевидна в силу отсутствия достаточного опыта общения в естественной среде.

Студенты всех трех групп учатся по одной программе и получают одинаковые задания по грамматике, теории языкознания, литературоведению. В итоге к концу бакалавриата владение языком сближается у тех, кто имел при поступлении в университет разный стартовый уровень. Отчасти это связано с тем, что многие талантливые студенты просто не имели возможности обучаться русскому языку в достаточном объеме, а получив доступ к материалам, стремительно прогрессируют. Для тех, кто пришел в университет, владея русским как родным, могут оказаться скучными формальные занятия, хотя у них был дефицит упражнений именно такого рода. Все же по устной речи и словарному запасу разрыв между обучаемыми с родным финским и домашним русским языками сохраняется до конца обучения.

Для обучаемых характерно наличие множества языков в окружении, разные интересы, связанные с лингвистикой, историей, педагогикой, переводом. Они воспринимают себя как многоязычных индивидов, надеются на то, что университет даст им широкий кругозор, позволит изучить разные языки, а преподавание русского позволит заполнить пробелы и усовершенствовать речь. Действительно, в результате первого года обучения студенты с унаследованным семейным русским начинают чувствовать, что учились не зря. Билингвы считают, что хотя они изучали русский язык в школе, это были в основном письменные и устные упражнения, тогда как в университете они должны подняться на новую ступень: свободно говорить и творчески писать. Если после школы они долго не использовали язык, он успел «заржаветь», его нужно восстанавливать. Учеба в университете, по словам студентов, как будто бы открывает им новый мир, заставляет по-другому посмотреть на свой языковой опыт. Они начинают чувствовать себя более уверенно в фонетике, грамматике, лексике, правописании, коммуникации. Им кажется, что не получается лениться, потому что требования необходимо выполнять. По свидетельству самих студентов, если раньше, когда они общались с такими же двуязычными, как они сами, в их речи встречались вставки из других языков, то теперь они следят за тем, чтобы говорить только на одном языке. Дело в том, что благодаря обогащению словарного запаса и активизации разнообразной лексики они смогли не смешивать языки. Кроме того, общая уста-

новка на активное использование языка позволяет не отмалчиваться, а говорить на нем.

Исследование особенностей письменной речи в курсе русского языка. Говорящие на унаследованном языке больше похожи на носителей языка, хотя в большинстве случаев они учатся своим первым языкам вместе с теми, для кого они иностранные. Это большая проблема для тех, кто преподает русский язык как иностранный за рубежом [13, 17, 18]. Методика преподавания для таких обучаемых отличается, поскольку должна одновременно и заполнять пробелы в знаниях, которых очень много на всех языковых уровнях, и бороться с влиянием языка окружения [14, 15, 16]. Для этого разрабатываются особые приемы, пособия и программы [19, 20]. Можно предположить, что в связи с большим количеством эмигрантов вопросы преподавания русского языка в смешанной по уровне аудитории будут становиться все более актуальными. В Финляндии, как можно было понять из введения, накоплен большой опыт такого обучения. Рассмотрим ниже несколько его аспектов.

Мы располагаем корпусом сочинений в объеме 500 тысяч словоупотреблений, делящимся примерно пополам между билингвами и теми, у кого русский язык не является домашним. Часть данного корпуса входит в Национальный корпус русского языка, в его ученический подкорпус [7]. Власова [2, 3] показала, что нельзя строгим образом отделить одну группу от другой, что можно говорить лишь о тенденциях к более частому употреблению тех или иных отклонений от «нормы» в рамках континуума ошибок. Это может касаться выбора предлогов, глагольных форм и падежей. В статье [9] показано, что у билингвов и финских студентов часть ошибок носит общий характер, например, в части отглагольных существительных, использования сложных случаев отрицания, путаницы возвратного и невозвратного глаголов, глаголов *учить* и *знать*, а также употребления некоторых (разных у финнов и русских) приставок. Финны реже путают инфинитив и личную форму глагола, билингвы не путают *обучение* и *образование*. Ошибки допускаются в обеих группах несмотря на достаточно долгое время, затраченное на отработку соответствующих конструкций, хотя у билингвов их меньше.

Необходимо разобраться с тем, почему студенты с родным русским языком, выросшие в Финляндии, совершают ошибки иного типа, чем те фин-

ны, которые изучают русский язык как иностранный, т.е. каким образом тип усвоения языка воплощается в тех трудностях, которые испытывают студенты. Возможно, постепенно, собирая и анализируя ошибки в параллельных группах, мы сможем понять, из-за чего какие-то языковые явления оказываются недоусвоенными обучаемыми. Для настоящего анализа мы выбираем внутри нашего корпуса ранее не анализировавшийся подкорпус сочинений, написанных в течение одного семестра (первого в процессе обучения) группой билингвов и группой с родным финским/шведским языками (не входит в Национальный корпус). Каждый из 60 студентов (из которых 30 человек билингвы) написал в среднем по 14 сочинений и получил один учебный кредит.

Такое сравнение возможно потому, что студенты начинают примерно с уровня B1–B2, они прошли через отбор вступительного экзамена. Часто у студентов, занимавшихся русским как иностранным, было больше занятий по языку, чем у тех, кто знал его из семьи и достаточно поверхностно. Это самоощущение студентов – считают ли они русский достаточно хорошо усвоенным, чтобы считать его родным, или финский в их жизни доминирует – оказалось достаточно хорошим предиктором их успеваемости. Несколько раз мы пытались перевести студентов из группы билингвов на линию русского как родного, поскольку они хорошо говорили и результаты вступительного экзамена были достаточно высокими, но результат был неудачным: они не справлялись с общими заданиями и были в стрессе.

Сначала было подсчитано TTR (Type Token Ratio, то есть соотношение количества уникальных слов к общему числу слов). В обоих случаях были взяты корпуса примерно по 80 000 слов. Для текстов, созданных по русскому как иностранному, результат был 20,5% с наиболее частотными словами *я, что, не, очень, мне, это, когда, он, меня, меня, она, мы, как*. Для текстов, созданных билингвами, результат составляет 24,5% с наиболее частотными словами *я, не, что, это, как, мы, мне, очень, все, меня, так, когда, был*. Как мы видим, результаты достаточно похожие при некотором ожидаемом превосходстве текстов билингвов в отношении лексического разнообразия. Измерение сложности текста при помощи текстометра (textometr.ru) показало, что тексты в среднем соответствуют уровням A2–B2, причем тексты билингвов могут быть порой более простыми, чем тексты изучающих РКИ. В обеих

группах сочинения несколько усложняются к концу курса (они также могут быть разными по сложности в зависимости от темы), но все же это не принципиальная разница, так как проходит слишком мало времени, чтобы говорить о действительно большом прогрессе. Заметим, что и бакалаврскую, и магистерскую работы студенты пишут на русском языке, и к этому времени, в целом овладев научным стилем речи, выдают действительно более качественные тексты. Как показывает практика, не все ошибки, имевшиеся в начале обучения, исчезают до конца, но частотность ошибок становится существенно меньше. Курс по письменной речи на начальном этапе остается единственным, не связанным с научным стилем письма.

Говоря об ошибках, допускаемых и студентами РКИ, и билингвами, отметим, что путаются случаи употребления предлогов *в* и *на* с винительным и предложным падежами, заимствуется управление и согласование в системе счета и других случаях (например, *многим уже не хватают в своей стране купленные вещи; мне получится опять танцевать на группе*). Путаются окончания (и род, и падеж): *в маленьком квартире, в свободном времени, с черном котом, я делаю мою домашнюю заданию*. Глаголы *пытаться, продолжать*, требующие в русском языке дополнения (что-то делать), в финском в нем не нуждаются, отсюда неверные конструкции в русском: *не стоит пытаться в город, она будет продолжать*. В финском есть долгие (двойные) и краткие звуки и дифтонги, соответственно, гиперкоррекция заставляет воспринимать соответствующим образом звуки русского языка и неправильно транскрибировать слова (например, *мойм* вм. *моим*, *юга* вм. *йога*, в *Сюрий* вм. в *Сирии*; в последнем случае еще и написание географического названия под влиянием финского). Смешиваются некоторые буквы и звуки (скажем, *ш* и *щ*), вызывает трудности использование отрицания. Всегда сложно разобраться со слитным и раздельным написанием слов, с употреблением дефиса и тире (например, *каково то* вм. *какого-то*, но *нового* вм. *нового*). Путается употребление кратких и полных форм прилагательных и причастий. В некоторых случаях можно говорить о неверном выборе глагольной приставки: *собрать немного опыта, можно понятно отличать четыре времени года.* Не всегда правильно используется вид глагола: *я вставал двадцать минут*

десятого вм. *я встал в двадцать минут десятого; они ехали в город два раза в месяц; наша корова все яблоки ела.*

Специфическими трудностями тех, кто изучает РКИ, оказывается отсутствие правильных показателей, в частности, без изменения употребляются существительные в именительном падеже единственного числа, прилагательные в мужском роде и тоже в именительном падеже единственного числа, а глаголы в инфинитиве. В финском вместо прилагательного иногда используется родительный падеж перед определяемым словом, поэтому в русском языке возникают случаи типа *деревни школа* вместо *деревенская школа*. Используется больше калек с финского, таких как *проводить медленное утро с книгой; стараюсь лечить мои способности* (по-фински «улучшать» и «лечить» могут выражаться одним глаголом, поэтому здесь неверный выбор). Путается распределение сочетаемости с глаголами *ставить / класть / добавлять / помещать*, поскольку в финском они соответствуют одному варианту – *laittaa*. Избегают употреблять формы притяжательного местоимения *свой*: *Город известен его мостами*. К числу повторяющихся ошибок относится контаминация выражений *я интересуюсь / мне интересно / меня интересует*, так что часто пишут *мне интересуется* и *меня интересно*. Путаются формы глаголов *есть/ехать, следить/следовать, водить/возить*, например: *он еду обед, я следую новости, я вожу книгу расходов*. Фамилии в женском роде склоняются как существительные. Если нет образцов идиоматики, то используются выражения типа: *я лил слезу от напряжения.*

Говоря об особых ошибках билингвов, стоит отметить, что они могут писать, как овладевающие грамотой первоклассники (например, используют неверный вариант в случае ударных/безударных гласных, приставку *з-* вм. *с-*, как в *здать* вм. *сдать*, окончание *-са* вм. *-ся, -ца* вм. *-тся/ться*; ошибки накапливаются, так что студенты могут писать *чясто, начели, увликаица, шына, всгляд, пойдти, пришол*, *выподает, как бутто, кокая то животная, не видно двежении, Мы седели на улитце*), как продвинутые школьники (скажем, при расстановке запятых) или обычные студенты (как в случае неразличения паронимов и вообще сходных в чем-то слов, например, *благосостояние* и *благополучие*, *блуды* и *блюда*, *питаюсь* и *пытаюсь*). Чтобы проверить, правильно ли написан текст, нужно сомневаться в себе и проверить значение и на-

чертание по толковому словарю и грамматике, но, видимо, не всегда понятно, что именно вызывает сомнение, где смотреть. Некоторые билингвы даже не утруждаются посмотреть в словаре, как перевести то или иное слово на русский язык. При этом содержание текста соответствует возрасту пишущего: могут обсуждаться серьезные темы, мировые проблемы.

Таким образом, большая часть отклонений от «нормативного» письма у уже достаточно хорошо владеющих языком студентов имеет общие характеристики. Подтвердились также ранее найденные нами особенности различий, например, [10, 12]. Скорее всего, при более подробном анализе можно установить тенденции в отношении того, какие ошибки чаще или реже встречаются у исследуемых групп обучаемых, однако в целом можно видеть, что это прежде всего континуум возможностей и способностей.

Обсуждение и заключение. Студенты с родным, или семейным/домашним, русским языком составляют существенную часть обучающихся на отделениях русского языка за рубежом. Они в разной степени подготовлены лингвистически, имеют разный объем знаний по географии, истории, естественным наукам, литературе и культуре, связанным с русским языком. Исследование сочинений, созданных на начальном этапе студентами разных групп, позволяет поставить вопрос о том, есть ли разница в способах овладения языком (преимущественно из общения с близкими или преимущественно из учебников), а если да, то в чем она заключается.

Собственно говоря, различий в потенциальных отклонениях от нормы немного, они, скорее, на уровне количества и в том, насколько идиоматична (опирается на готовые формулы) речь, а насколько она сконструирована заново. Причем не опираться на правила, а придумывать свои собственные носитель языка может в зависимости от того, как долго и насколько подробно он проходил школьную программу, а что в ней пропустил. Вообще говоря, творческое отношение к языку выглядит лучше, чем повторение штампов, хотя именно последнее свидетельствует о включенности в актуальную речевую повестку. В этом отношении многое зависит от семьи, частоты поездок в Россию, участия в группах, где общение происходит на русском языке.

О содержании сочинений говорить труднее, потому что непонятно, хотим ли мы от студентов на самом деле, чтобы они все овладели существую-

щим дискурсом и продолжали писать, ссылаясь на авторитеты и применяя расхожие крылатые слова, чтобы созданное другими на русском переосмыслялось и продолжало полемически-публицистическую традицию. Либо же мы можем поддержать желание создавать по-русски новый дискурс, отражая взгляды, типичные для другого поколения и соответствующего воспитания, находящиеся под влиянием культуры и языков окружения.

Вполне вероятно, что студенты не показывают своих максимальных возможностей, потому что хотят писать лучше, чем могут, т.е. сознательно ограничивают себя, чтобы не сделать ошибок. Особенно трудно изменить низкий уровень владения языком у тех, кто изучал его как длинный курс в школе и мог бы уже владеть им на достаточно высоком уровне. Обычно те, кто недавно начал изучать язык, продвигаются быстрее и достигают больших успехов.

На самом деле было бы полезно много читать вслух одновременно с прослушиванием аудиокниг, переписывать некоторые слова с переводом и тексты, писать диктанты, учить стихи наизусть, хотя такие способы обучения в западной аудитории считаются устаревшими, не поддерживающими мотивацию. Другое дело исполнение песен, слушание блогов, запоминание слов по интернет-программам для тренинга лексического запаса, просмотр сериалов – это более современный подход. В диктантах обучаемые, как правило, допускают огромное количество ошибок (до 70 на 250 слов), что кажется им унизительным и не способствует желанию посещать занятия, хотя они сами проверяют написанное и видят свои огрехи только они. Если студент, изучающий РКИ, не знает слово, он ставит пропуск, а студент-билингв в этом случае пишет свою версию слова, как ему кажется правильным. Студенты РКИ легче переносят свои ошибки, особенно на начальном этапе, потому что это не ударяет по их самолюбию, ведь язык для них не родной. Для студентов-билингвов видеть большое количество замечаний, и особенно понимать, что они не успевают за один семестр преодолеть недостатки, оказывается большим ударом по самолюбию.

Преобразование текста в ином стиле, жанре, перефразирование, поиск синонимов, описание различий между близким по смыслу словами – сложное и важное задание для любого уровня владения языком. Описание визу-

альной задачи также оказывается нередко более трудным, чем кажется вначале, т.к. запас конкретной лексики ограничен у тех, кто не живет в соответствующей речевой среде. В идеальном случае курсы письменной и устной речи предполагают как можно больше письменной опоры и как можно больше аутентичного общения, чтобы компенсировать тот дефицит в усвоении языка, который у был у каждого из обучаемых. Осознание некоторого лингвистического явления должно сопровождаться не просто его отработкой в упражнениях, но и активным включением в самостоятельную устную и письменную речь.

В будущем, вероятно, билингвы перестанут выделяться в отдельную группу, хотя бы частично работающую по собственной программе. В этом случае все равно должна быть максимальная польза для всех участников процесса обучения, что предполагает контакты такого уровня, при котором мотивация ищется именно во взаимно обогащающейся интеракции. Например, умение толковать слова, находить предмет по описанию, придумывать динамичную историю по статичному изображению, задавать вопросы к тексту и подобные упражнения предполагают участие логического мышления, а значит, опираются не только на конкретные языковые навыки, что позволяет нивелировать различия между участниками учебной коммуникации и ставить цели за пределами соблюдения грамматических правил. Представляется, что обеспечение равноправия для разнообразных обучаемых может быть связано именно с такими педагогическими тенденциями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бергманн А., Протасова Е.* Гетерогенность студенческих групп и обучение русскому языку билингвов // Преподавание русского языка за рубежом в эпоху коронавируса / под ред. П.Г. Гельфрейх и А.В. Голубевой. – СПб.: Златоуст, 2021. – СС. 408–425.
2. *Власова Е.* От вариативности к ошибкам: особенности согласования по числу в сочинениях финских студентов-билингвов (по данным Русского учебного корпуса RLC) // Многоязычие и семья / под ред. А. Никунласси, Е. Протасовой. – Берлин: Реторика, 2018. – СС. 184–192.

3. *Власова Е.* Изменения в предложно-падежном управлении при финско-русском двуязычии: корпусный анализ // Acta Linguistica Petropolitana, 2020. – Т. XVI. – № 2. – СС. 366–396.
4. *Громова Л.Г., Протасова Е.Ю., Экман Ю.И.* Регионоведение при обучении русскому языку как иностранному // Псковский регионологический журнал, 2022. – Т. 18. – № 2. – СС. 94–107.
5. *Кяхкёнен К.* Обучение русскому языку в интернет-среде // Многоязычие и образование / под ред. Ю. Меньшиковой, Е. Протасовой. – Берлин: Реторика, 2019. – СС. 93–97.
6. *Логинова А.Д.* Лингвокультурологический подход при обучении русскому языку студентов-билингвов в образовательной онлайн-системе // Вестник Вятского государственного университета, 2021. – № 3 (141). – СС. 90–104.
7. *Марушкина А.С., Рахилина Е.В.* Корпусные исследования особенностей речи нестандартных говорящих («херитажный русский») // Acta Linguistica Petropolitana, 2015. – Т. XI. – № 1. – СС. 621–639.
8. *Никунласси А., Логинова А., Уфимцев Г., Протасова Е.* Проектирование образовательных интернет-курсов по русскому языку в Финляндии // Русистика, 2021. – Т. 19. – № 1. – СС. 66–84.
9. *Протасова Е.Ю.* Русский язык как иностранный и как родной за рубежом: один пример сходства и различий в усвоении // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе / под ред. О.А. Дроновой. – Тамбов: Державинский, 2021. – СС. 55–59.
10. *Протасова Е.Ю., Корнеев А.А.* Одновременное овладение письмом на двух языках // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2013. Сборник научных статей по итогам Международной научно-практической юбилейной конференции. – СПб.: ВВМ, 2014. – СС. 220–227.
11. *Протасова Е.Ю., Салатов И.К.* Вот как-то так. Жизнь в картинках. – СПб.: Златоуст, 2016. – 56 с., 31 х 2 иллюстрации.
12. *Юрков Е.Е., Протасова Е.Ю., Попова Т.И., Никунласси А.* (ред.) Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования. – СПб.: Мир русского слова, 2012. – 640 с.
13. *Andrews D.R.* (Ed.) Russian // Heritage Language Journal, 2008. – Vol. 6. – № 1. – Special Issue. – 152 p.

14. *Bauckus S., Kresin S.* (Eds.) Connecting across Languages and Cultures: A Heritage Language Festschrift in Honor of Olga Kagan. – Bloomington: Slavica, 2018. – 227 p.
15. *Brehmer B., Treffers-Daller J.* (Eds.) Lost in Transmission: The Role of Attrition and Input in Heritage Language Development. – Amsterdam: Benjamins, 2020. – 276 p.
16. *Colomer L., Catalani A.* Heritage Discourses in Europe: Responding to Migration, Mobility, and Cultural Identities in the Twenty-First Century. – Amsterdam: Arc Humanities Press, 2020. – 128 p.
17. *Dubinina I.* (Ed.) In memory of Olga Kagan // Heritage Language Journal, 2019. – Vol. 16 – № 2. – Special Issue. – 151 p.
18. *Ivanova-Sullivan T.* Theoretical and Experimental Aspects of Syntax-Discourse Interface in Heritage Grammars. – Leiden: Brill, 2014. – 236 p.
19. *Kagan O., Carreira M.M., Chik C.H.* (Eds.) The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Programme Building. – Abingdon: Routledge, 2017. – 508 p.
20. *Mehlhorn G., Brehmer B.* (Hg.) Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. – Tübingen: Stauffenburg, 2018. – 295 p.
21. *Viimaranta H., Protassova E., Mustajoki A.* Aspects of commodification of Russian in Finland // Russian Journal of Linguistics, 2017. – Vol. 21. – № 3. – PP. 620–634.
22. *Viimaranta H., Protassova E., Mustajoki A.* Russian-speakers in Finland: The ambiguities of a growing minority // RECEO, 2018. – Vol. 49 – № 4. – PP. 8–40.
23. *Viimaranta H., Protassova E., Bursa A.* Family language policy and Russian-Finnish bilingualism: preliminary data and directions for further research // Haque S., Le Lièvre F. (Eds.) Politique linguistique familiale. Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire. – München: Lincom, 2019. – PP. 87–100.

ԵՐԿԼԵԶՈՒ ՌՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ /ՖԻՆԵՐԵՆ-ՌՈՒՍԵՐԵՆ/ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՓՈՐՁ ՀԵԼՍԻՆԿԻԻ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՈՒՄ

Ե.Յու. Պրոտասովա
ekaterina.protassova@helsinki.fi

Մ.գ.դ., դոցենտ,
Հելսինկիի համալսարանի լեզուների բաժնի ադյունկտ-պրոֆեսոր,
Հելսինկի, Ֆինլանդիա

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հելսինկիի համալսարանում կարելի է ուսումնասիրել ռուսերենը որպես մայրենի և որպես օտար լեզու, երկու ուղղություններն էլ ունեն ընդհանուր և տարբեր դասընթացներ: Հիմնվելով քննությունների արդյունքների, հարցաթերթիկների և բանավոր հարցազրույցի վրա՝ ուսանողները բաժանվում են խմբերի և այդ խմբերը տարասեռ են տարբեր պատճառներով: Դիտարկվում են երկլեզու անձանց ռուսաց լեզվի ուսուցման սկզբունքներն ու առանձնահատկությունները և տարբեր խմբերի ուսանողների գրավոր աշխատանքների տարբերությունները:

Բանալի բառեր՝ երկլեզու (երկլեզվություն), սովորողների տարասեռություն, ռուսերենը ժառանգած ուսանողներ:

EXPERIENCE OF TEACHING FINNISH-RUSSIAN BILINGUALS AT THE UNIVERSITY OF HELSINKI

E. Protassova
ekaterina.protassova@helsinki.fi

PhD, Dr. hab., Adjunct Professor,
Department of Languages, University of Helsinki,
Helsinki, Finland

ABSTRACT

At the University of Helsinki, you can study Russian as a native and as a foreign language, both lines have common and different courses. Students are divided into groups based on the results of exams, questionnaires and oral interviews, and these groups are heterogeneous for various reasons. The principles and features of teaching Russian to bilinguals and the discrepancies in the written essays of students of different groups are considered.
Keywords: bilingualism, heterogeneity of trainees, heritage Russian language learners.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 21 августа 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА РКИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Сехпеян Анаит Багратовна
sekhpeyan92@gmail.com

Ведущий специалист международного экзаменационного центра,
компания Students International Armenia,
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены способы применения Интернет-ресурсов на уроках РКИ как средства развития речевой компетенции. Описаны возможности использования на уроках аутентичных материалов из Интернет-ресурсов с целью реализации принципов системно-деятельностного подхода в обучении РКИ, повышения мотивации учащихся и создания речевой ситуации.
Ключевые слова: Урок РКИ, системно-деятельностный подход, Интернет-ресурсы, коммуникативная компетенция.

Преподавание иностранных языков, в частности РКИ, направлено на развитие коммуникативной компетенции, выработке умения выражать мысли на изучаемом языке как в устной, так и в письменной формах. В практике преподавания РКИ применяются различные технологии, методы и приёмы, а также разрабатываются всевозможные задания, которые позволяют изучаемому языку быть на уровне «готовности к употреблению». Актуальным для обучения иностранным языкам является применение современных педагогических технологий и Интернет-ресурсов, которые помогают разнообразить учебный процесс, предоставляют возможность для выполнения коммуникативных упражнений, создания речевых ситуаций с обязательным учетом ин-

дивидуальных способностей каждого учащегося. Практическое применение изучаемого языка предполагает развитие коммуникативной компетенции, что «позволяет человеку взаимодействовать с другими людьми в бытовой, учебной, производственной, культурной и других сферах жизнедеятельности, используя различные знаковые системы (среди которых язык, безусловно, занимает доминирующее положение)» [3: 73]. Коммуникативная компетенция – это способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретённое в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество реальной личности [4: 55]. Она приобретается в ходе взаимодействия человека с социумом, предполагает общение с другими людьми, окружающим миром и потоком информации. На уроках РКИ для развития коммуникативной компетенции можно применить системно-деятельностный подход к обучению иностранному языку, создавать ситуации речевого общения. Системно-деятельностный подход – это организация процесса обучения, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника [5]. Он помогает научить школьников слушать собеседника, правильно и грамотно строить диалог, принимать участие в коллективных обсуждениях, совместно принимать решения. Успешная реализация системно-деятельностного подхода позволяет:

- увеличить время речевой практики на уроках, что особенно важно в национальной школе из-за недостаточного количества учебных часов и больших учебных групп;
- обеспечить психологически комфортные условия, в которых учащиеся, владеющие иностранным языком на различных уровнях, смогут преодолеть стеснение и раскрыть свои способности, работая в малых группах;
- мотивировать учащихся на развитие речевых навыков, построение диалога внутри ученического коллектива, что способствует развитию коммуникативной компетенции.

Поскольку в учебниках по РКИ нет достаточно материалов, направленных на создание речевой ситуации, которые помогли бы сформировать у

школьников культуру реального общения, мы предлагаем в качестве дополнительных материалов применять аутентичные материалы из Интернет-ресурсов. Применение данных ресурсов на уроках РКИ имеет ряд положительных сторон, поскольку:

- обеспечивает активную вовлеченность в образовательный процесс всех учащихся;
- мотивирует учащихся на получение новых знаний, развитие речи и коммуникацию на изучаемом языке;
- формулирует культуру использования Интернет-ресурсов не только в качестве развлечения, но и как источника знаний и развития речевых навыков.

Мы предлагаем форму проведения урока с применением Интернет-ресурсов, в котором главная задача учащихся – построение диалога, при этом предлагаемые задания направлены на развитие не только навыков говорения, но также чтения, аудирования и письма, т.е. на интегрированное обучение всем видам речевой деятельности. Каждое задание направлено на создание речевой ситуации, цель – построить диалог, высказать свою точку зрения, аргументировать её. В разработанном нами формате проведения урока РКИ класс необходимо разделить на цветовые зоны:

- белая – учащиеся со слаборазвитыми речевыми навыками;
- жёлтая – учащиеся, которые достаточно хорошо владеют рецептивными видами речевой деятельности, но при этом у них вызывают затруднения продуктивные виды речевой деятельности;
- зелёная – учащиеся, хорошо владеющие рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности.

Выбирая цвета для построения урока, мы ориентировались на цвета светофора, однако изменили красный на белый, поскольку у школьников красный цвет может ассоциироваться с тревогой и вызвать дискомфорт, в то время как белый цвет, который не вызывает негативных ассоциаций, поможет позитивно настроиться на начало работы. При подобном построении урока мы использовали некоторые элементы семиотики – науки «… о коммуникативных системах и знаках, используемых в процессе общения» [2: 6].

Каждый цвет обозначает определённую степень готовности к коммуникации на изучаемом языке, поэтому разделение на цветовые зоны не только положительно влияет на эмоциональный фон учащихся, но и несёт в себе определённую смысловую нагрузку. Таким образом, учитель создаёт знаковую систему, которая станет ориентиром как для него, так и для учащихся. При этом учащимся не следует сообщать, по какому принципу их распределяют по цветовым группам во избежание психологических проблем: ученик не должен замыкаться или смущаться из-за цветовой зоны, с которой он начал работать. Для него это игра, в которой все равны.

После того как учитель сформирует группы по два человека, основываясь на уровне владения языком каждого ученика, и распределит учащихся по цветовым зонам, следует озвучить, что у них есть возможность перейти из одной цветовой зоны в другую, правильно выполнив задания в указанное время. Каждой группе предоставляются ссылки на аутентичные материалы из Интернета, по которым будут строиться диалоги и выполняться коммуникативные упражнения.

- Учащиеся в белой зоне получают ссылку на текст в форме диалога, им нужно его прочитать и построить свой диалог, аналогичный прочитанному тексту. Школьники, получившие учебные материалы в данном формате, могут пользоваться онлайн-словарями, голосовыми помощниками для перевода незнакомых слов. Для данного задания мы предлагаем использовать учебник «Разговор на русском языке: диалоги для общения в различных ситуациях: практикум» [1], [7]. Для быстрой работы необходимо не просто отправить ссылку на файл с учебником, но также указать, на какой странице находится нужный для работы диалог, который учитель должен подобрать заранее, ориентируясь на уровень владения языком учениками. В случае, если учащиеся данной цветовой зоны успешно справятся с первым заданием, им можно отправить ссылку на видеоматериал, в котором они смогут прослушать текст, одновременно прочитать услышанное [6] и по аналогии построить свой текст;
- Учащиеся в жёлтой зоне получают видео с диалогом. На основе видеоматериала им нужно построить собственный диалог на тему, о ко-

торой говорилось в видео. На наш взгляд, у видеоматериала есть большие преимущества. В данном формате ученики не просто слышат речь, они также имеют возможность видеть артикуляцию говорящих, что способствует более быстрому пониманию текста [9];

- Учащиеся в зелёной зоне получают аудиоматериалы, на основе прослушанного текста им необходимо построить собственный диалог, в котором нужно будет не просто отвечать на вопросы собеседника, но и аргументировать свои ответы, приводить примеры [8]. По данной ссылке ученики перейдут на аудиоматериал с рассказом А.П. Чехова, это текст более сложного уровня, после его прослушивания им нужно будет построить диалог, в котором они выскажут своё мнение о прослушанном.

Если ученик справится с заданием, он сможет перейти в другую цветовую зону, получить от учителя новую ссылку и работать с более сложным языковым материалом. На протяжении всего урока РКИ учитель направляет деятельность каждой группы учеников, помогает им с построением фраз и предложений, следит за тем, какой именно контент на экранах гаджетов, поскольку пользоваться ими можно только для выполнения заданий, а не в развлекательных целях.

При подобном построении урока осуществляется непрерывный процесс интегрированного обучения различным видам речевой деятельности. На протяжении всего урока задача учеников – говорить: каждый из них должен построить хотя бы несколько фраз, иначе его группа не справится с заданием. Таким образом, на уроке появляется соревновательный элемент, каждая группа хочет быстрее справиться с заданием для того, чтобы перейти в другую цветовую зону, следовательно, на новый, более высокий уровень сложности выполнения заданий. Весь урок им предстоит работать с материалами, отобранными учителем из Интернет-ресурсов, что также является дополнительным стимулом к работе с языковым материалом. Мы считаем, что и преподавателям, и ученикам необходимо осознать, что Интернет-ресурсы и обучение не «враждебны» друг другу. Для учителя – это неиссякаемый источник аутентичных материалов, помогающих обеспечить активную вовлеченность в образовательный процесс всего ученического коллектива, ученикам же

важно понять, что Интернет-ресурсами, как и учебниками, можно пользоваться для получения знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лашкевич Н.А.* Разговор на русском языке: диалоги для общения в различных ситуациях: практикум. – Минск, 2018. – 64 с.
2. *Лотман Ю.М.* Люди и знаки. – СПб., 2010. – 704 с.
3. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // О чем спорят в языковой педагогике. – М., 2004. – 236 с.
4. *Царенков Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. Вып. № 4 (126). – М., 1990. – СС. 54–60.
5. Системно-деятельностный подход в дошкольном образовании: методическое пособие // Центр повышения квалификации и переподготовки «Луч знаний». – Красноярск, 2019. – 58 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://solncesvet.ru/uploads/2019/08/2._МП_СДП.pdf (Дата обращения: 30.03.2022г.).
6. ДИАЛОГИ–1. Русский с нуля (сб. диалогов с упражнениями). Conversation in russian language. Dialogues in Russian with audio [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=J8CUQw6oCRo (Дата обращения: 30.03.2022г.).
7. *Лашкевич Н.А.* Разговор на русском языке: диалоги для общения в различных ситуациях: практикум. – Минск : БГМУ, 2018. – 64 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rep.bsmu.by/bitstream/handle/BSMU/23558/978-985-21-0175-2.Image.Marked.pdf (Дата обращения: 30.03.2022г.).
8. Рассказ Чехова «Размазня» (читает Игорь Козлов) [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=TTV6ZqUTEG8 (Дата обращения: 30.03.2022г.).
9. Ретур – Магазин, диалог № 22 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=YvAcvSpCOFk (Дата обращения: 30.03.2022г.).

ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԸՆԹԱՑՆԵՐԻՆ ՀԱՄԱՑԱՆՑԱՅԻՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ՕԳՏԱԳՈՐԾՈՒՄԸ ՀԱՄԱԿԱՐԳԱՅԻՆ-ԳՈՐԾՈՒՆԵԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՄԱՆ ՀԻՄՔԻ ՎՐԱ

Ա.Բ. Սեխպեյան
sekhpeyan92@gmail.com

Միջազգային քննությունների կենտրոնի առաջատար մասնագետ,
Students International Armenia ընկերություն,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրվում են ՌՈԼ դասերիմ համացանցային ռեսուրսների օգտագործման եղանակները՝ որպես խոսքի հմտությունների զարգացման միջոց: Նկարագրված են դասերին համացանցային ռեսուրսներից բնատիպ նյութեր օգտագործելու հնարավորությունները՝ ռուսերենը որպես օտար լեզու դասավանդելու համակարգային-գործունեական մոտեցման սկզբունքները կիրառելու, ուսանողների մոտիվացիան բարձրացնելու և խոսքի իրավիճակ ստեղծելու համար:
Բանալի բառեր՝ Ռուսերենը որպես օտար լեզվի դաս, համակարգային-գործունեական մոտեցում, համացանցային ռեսուրսներ, հաղորդակցական կոմպետենտություն:

APPLICATION OF INTERNET RESOURCES FOR ORGANIZING A RFL LESSON ON THE BASIS OF A SYSTEM-ACTIVITY APPROACH

A. Sekhpeyan
sekhpeyan92@gmail.com

Leading Specialist of the International Examination,
Center at Students International Armenia,
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article discusses the ways of using Internet resources in RFL lessons as a means of developing speech competence. The possibilities of using authentic materials from Internet resources in lessons are described in order to implement the principles of a system-activity approach in teaching Russian as a foreign language, increase pupils' motivation and create a speech situation.
Keywords: RFL lesson, system-activity approach, Internet resources, communicative competence.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 09 июля 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

ПЕДАГОГИКА

ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ САМООЦЕНИВАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Грета Оганесовна Акопян
hakobyangreta@gmail.com

К.п.н., доцент кафедры педагогики,
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

В статье характеризуется понятие «самооценивание», рассматриваются факторы развития способности самооценивания младших школьников. Анализируются возможности учебных предметов, методы и средства развития способности самооценивания в образовательном процессе. Представлен анализ социологических опросов среди учителей начальных классов.
Ключевые слова: младший школьник, самооценивание, рефлексия, мотивация, самопознание, поощрение, критерии оценивания, социологические опросы.

Ինքնագնահատումը մարդու՝ իր արարքների, հատկանիշների, հնարավորությունների գիտակցումն ու դրանց նկատմամբ գնահատողական վերաբերմունքն է: Մարդու ներհայեցողության, ինքնավերլուծության, անդրադարձի, իր կարողությունների, ուժերի նկատմամբ գնահատողական վերաբերմունքի հարցերը հետազոտվում են փիլիսոփայական, հոգեբանամանկավարժական, սոցիոլոգիական, առողջագիտական տեսանկյուններից: Մանկության տարիներին ձևավորված ցածր ինքնագնահա-

տականը դեռահասության և պատանեկան տարիքում կարող է ավելի խոր հետևանքներ ունենալ ինքնարտահայտման, ինքնորոշման և ինքնակայացման առումով, ուստի կարևոր նշանակություն ունեն հիմնահարցի մանկավարժահոգեբանական և սոցիալական տեսանկյունները, որում մեծ դեր է վերապահված դպրոցին և ընտանիքին:

Մարդու մեջ միշտ բախման մեջ են ցանկացածի, հնարավորի և կարողությունների համապատասխանության, համարժեք լինելու խորհրդածությունները: Որոշ դեպքերում մարդը գերագնահատում է իր հնարավորությունները, ուժերը, այսինքն՝ հավակնում է ավելի մեծ չափով, քան ինքը կարող է անել, կամ ընդհակառակը: Տարիքային տարբեր կենսափուլերում ինքնագնահատման կարողությունը մարդու մեջ ենթարկվում է փոփոխության՝ կապված կենսական հանգամանքների ու տարբեր գործոնների հետ: Այն փոփոխվում է, երբ անձը շփվում է հասարակության հետ, կատարում որոշակի գործառույթներ ու սոցիալական դերեր, իրեն համեմատում է ուրիշների հետ, կրում է հաջողություններ ու անհաջողություններ, ստանում խրախուսանք ու հանդիմանանք, գիտակցում իր գործողությունների հետևանքներն ու դրանց սոցիալական նշանակությունը: «Ինքնագնահատումն անձի՝ իր սեփական արարքների, բարոյական հատկությունների, համոզմունքների, դրդապատճառների բարոյական գնահատումն է, բարոյական ինքնագիտակցության և խղճի դրսևորումներից մեկը» [1: 164–165]: Ըստ Էության ինքնագնահատումը ձևավորվում է ռեֆլեքսիայի հիման վրա՝ կատարվածի անդրադարձի, հետահայաց գնահատման արդյունքում: Ինքնագնահատումը զարգացման խթան է. որևէ գործողություն կատարելուց առաջ անձը ներքուստ գնահատում է իր հնարավորությունները, իսկ ավարտից հետո համեմատում իրական հնարավորությունների ու կատարված աշխատանքի համապատասխանությունը, որը որակական առաջընթաց է նրա զարգացման մեջ:

Ինքնագնահատումը՝ որպես իր հնարավորությունների, գործունեության արդյունքների նկատմամբ մարդու վերաբերմունք, նրա մեջ դրր-

ված չէ ի սկզբանե: Կյանքի ընթացքում ձևավորվելով՝ այն աստիճանաբար պայմանավորում է մարդու տեղը այլ մարդկանց հետ ունեցած հարաբերություններում, քննական վերաբերմունքն իր հաջողությունների, անհաջողությունների, վարքի նկատմամբ, դառնում է ինքնակայացման, ինքնադրսևորման ազդակ: Դեռևս վաղ տարիքից սխալ, ոչ համարժեք ձևավորված ինքնագնահատականը դառնում է երեխայի, բարդույթների, թերարժեքության զգացման, անկարողության, դրանց ի հետևանս՝ ուսումնական դրդապատճառների նվազման պատճառ: Նա կորցնում է վստահությունն իր ուժերի նկատմամբ, դառնում անհանգիստ, դյուրագրգիռ, ագրեսիվ կամ, ընդհակառակը, անտարբեր, չհաղորդակցվող, խոցելի, իր արարքների կամ սխալների նկատմամբ անտարբեր:

Ինքնագնահատումը սոցիալապես պայմանավորված գործընթաց է. այն կախված է այս կամ այն հասարակության կամ սոցիալական խմբում ընդունված նորմերից, ընդունելի կամ մերժելի չափանիշներից: Ինքնագնահատումը հաճախ ուղեկցվում է հուզական ապրումներով, սակայն դա սոսկ ապրում չէ, քանի որ ինքնագնահատումը պայմանավորում են որոշակի արժեքներ՝ ճանաչողական, մտածական հուզազգայական բաղադրիչներով: «Ինքնագնահատման դիտարկումը արժեքների հետ փոխադարձ կապերի մեջ անհրաժեշտ պայման է ինչպես առհասարակ ինքնագնահատման երևույթի, այնպես էլ վարքի և դրդապատճառների հետ կապի ընկալման տեսանկյունից» [4]: Ըստ Մ. Ռոզենբերգի՝ անձնային արժեքները որոշակի ցանկալի չափանիշներ են, որոնց հիման վրա ձևավորվում են ինքնագնահատումը և իր վերաբերյալ դատողությունները [5]:

Ինքնագնահատումը ներառում է մարդու ֆիզիկական, վարքային, սոցիալ-հոգեբանական դրսևորումները, որոնք կապված են նրա ինքնության հետ: Մարդու համարժեք ինքնագնահատմանը հաճախ խանգարում են սոցիալական հարաբերությունները, քանի որ երբեմն ինքնագնահատականը ձևավորվում է ոչ թե իր կարողությունների իրական

գնահատման, այլ իր նկատմամբ այլ մարդկանց վերաբերմունքի արդյունքում, որը կարող է չհամապատասխանել մարդու իրական հնարավորություններին:

Ինքնագնահատման կարողության զարգացման գործում գլխավոր դեր ունի երեխայի կենսամիջավայրը՝ ընտանիքը, այն մարդիկ, որոնք շրջապատում են փոքրիկին, ինչպես նաև միջավայրային տարբեր գործոններ, առարկաներ, դեպքեր, իրադարձություններ ու երևույթներ: Ցածր ինքնագնահատական առավել հաճախ ունենում են այն ընտանիքի երեխաները, որտեղ ծնողները քիչ են զբաղվում կամ առհասարակ չեն զբաղվում իրենց երեխայի հետ, անտեսում են նրա հետաքրքրությունները, կարծիքը, ինքնուրույն լինելու մղումը, հուզական կապեր չեն ձևավորում. արդյունքում երեխաներն ունենում են միայնակ լինելու զգացում: Երբ երեխան ուշադրության կենտրոնում է, նրա ուժեղ և թույլ կողմերը գնահատվում են համարժեք, եթե ծնողները հետևողականորեն զբաղվում են իրենց երեխաներով, ուշադիր և հոգատար են, աջակցում և խրախուսում են փոքրիկին՝ սովորեցնելով լուծել յուրաքանչյուր իրավիճակում ի հայտ եկած խնդիրը, ապա երեխան կմեծանա բարձր ինքնագնահատականով, իր ուժերին վստահ:

Ինքնագնահատման կարողությունը նպատակաուղղված զարգանում է ուսումնադաստիարակչական համակարգված գործընթացում, որում հաշվի են առնվում կրտսեր դպրոցականի տարիքային, անհատական, կազմաբնախոսական և նյարդաֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունները, միջավայրային տարբեր գործոնների ազդեցությունը, սոցիալ-հոգեբանական հետևանքները:

6/7–10/11 տարեկան հասակը կյանքի կարևոր շրջան է դպրոցական նոր միջավայրում հարմարվելու, ինտեգրվելու, իր իրավունքներն ու պարտականությունները գիտակցելու, համագործակցության, փոխըմբռնման համար: Այս տարիքում երեխայի համար կարևոր է կոլեկտիվում ընդունված, նրա լիիրավ անդամը լինելը: Մեծ նշանակություն ունեն միջանձ-

նային փոխհարաբերությունների բնույթը, ուսուցիչների ու համադասարանցիների վերաբերմունքը, ինչպես նաև ուսումնական և արտաուսումնական միջավայրն ու աշխատանքների բովանդակությունը, մանկավարժական նպատակաուղղված ներգործությունը: Դպրոցում երեխայի ինքնագնահատման կարողության զարգացման համար որոշիչ նշանակություն ունեն ուսումնական հաջողությունները, ուսուցման և դաստիարակությանն մեթոդները՝ խրախուսանքը, զրույցը, օրինակը, մրցույթները, բանավեճը, քննարկումները, դերախաղերը, որոնք երեխային ինքնադրրսևորման հնարավորություն են տալիս: Երեխան աստիճանաբար գիտակցում է իր տեղն ու դերը նոր հարաբերություններում՝ շնորհիվ իր հատկանիշների, կարողությունների ինքնաճանաչման: Սակայն երբ կարողությունները համարժեք չեն գնահատվում, երեխան սկսում է իր անցանկալի արարքների պատճառներ փնտրել, կորցնում է վստահությունը սեփական ուժերի նկատմամբ, դառնում է ագրեսիվ, նեղացկոտ, եսակենտրոն, անտարբեր, չհաղորդակցվող, չի գիտակցում, թե իր որ հատկանիշի պատճառով է թույլ տալիս սխալներ: Այս առումով Գ. Ղույումչյանը գրում է. «Եթե այս տարիքում երեխան անհաջողակ լինի, չզգա իմացության բերկրանքը, ձեռք չբերի սովորելու ունակություն, չսովորի բարեկամանալ, ձեռք չբերի վստահություն իր ընդունակությունների և հնարավորությունների նկատմամբ, հետագայում (սենզիտիվ շրջանի հնարավորություններից դուրս) այդ ամենի ձեռքբերումը կլինի շատ դժվար և կպահանջի անհամեմատ մեծ հոգեկան և ֆիզիկական ուժեր» [2: 157]:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում ինքնագնահատումը հաճախ ձևավորվում է հասակակիցների հետ փոխհարաբերություններում իր անձի նկատմամբ նրանց վերաբերմունքի հիման վրա: Ըստ Ա. Պետրովսկու՝ կրտսեր դպրոցականների փոխհարաբերությունները հիմնվում են կյանքի արտաքին հանգամանքների և պատահական հետաքրքրությունների ընդհանրության վրա /միևնույն նստարանին նստելը, նույն շենքում ապրելը և այլն/: 9–10 տարեկան երեխաները զգայուն են այն գնահատա-

կանների նկատմամբ, որ իրենց տալիս են համադասարանցիները ճարպկության, հնարամտության, արագ ըմբռնողության, համարձակության համար: Նրանք սուր ու տհաճ ապրումներ են ունենում, երբ այդ գնահատականները չեն համընկնում իրենց ցանկություններին ու ակնկալիքներին [3: 123]:

Կրտսեր դպրոցականը դժվար է կենտրոնանում որևէ աշխատանքում, նրա համար խթան են մեծահասակի, ծնողի, ուսուցչի խրախուսող խոսքը, ժեստը, հայացքը, դիմախաղը, որը դրական դրդապատճառ է: Երբ թերագնահատում են երեխայի կարողությունները, ապա աննշան թվացող անուրբանկատությունը բերում է վատ հետևանքներ. երեխան պարփակվում է, չի շփվում շրջապատում, ունենում է ցածր ինքնագնահատական:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում իր արարքների, գործողությունների ինքնագնահատման կարողությունը պայմանավորում է երեխայի վարքը, վերաբերմունքը, դիրքորոշումը շրջապատի, տարբեր իրադարձությունների հանդեպ: Երեխայի մեջ ձևավորվում է ինքնուրույն գործելու մղումը: Դա իր «ես»-ի հնարավորությունների գիտակցման առաջին քայլն է, որի համար պատասխանատու է երեխայի շրջապատը: Կարևոր է, որ դպրոցում, ընտանիքում երեխային ընդունեն որպես ինքնուրույն մարդ, որը ընկալում, գիտակցում, վերլուծում է իր շուրջը կատարվող երևույթները, ուստի չի կարելի նրան սեփական կամքը թելադրել: Պետք է երեխային հնարավորություն տալ ինքնուրույն վերլուծելու, գնահատելու իր արարքների հետևանքները, պատճառաբանելու և հետևություններ անելու: Այդ դեպքում նա աստիճանաբար կգիտակցի իր գործողությունների հետևանքները, պատասխանատու կլինի դրանց համար: Հետզհետե երեխան կկարողանա հաշվի առնել ուրիշների կարծիքը՝ համաձայնելով կամ չհամաձայնելով, չի պարտադրի իր տեսակետը, չի լինի եսասեր, կամակոր և ագրեսիվ:

Երեխայի ինքնագնահատման համար վնասակար են ինչպես շրջապատողների անհարկի գովեստը, այնպես էլ նսեմացումը, կշտամբանքը:

Այստեղ որոշիչ են երեխայի կենսամիջավայրում ընդունված չափանիշ-ները, ավանդույթները, արժեքները, որոնք կարող են պայմանավորել նրա վերաբերմունքը դպրոցում իր հաջողությունների և անհաջողությունների նկատմամբ: Հաճախ է պատահում, որ ընտանիքում երեխային շռայլորեն գովաբանում են, տալիս են բարձր գնահատական, իսկ ընտանիքից դուրս նրան տրված իրական գնահատականը չի համապատասխանում ընտա-նիքում ձևավորված գնահատականին: Այս հակասությունը կարող է խըն-դիրներ առաջացնել երեխայի հոգեկան աշխարհում: Իր հնարավորու-թյունների, կարողությունների ոչ համարժեք գնահատումը, գերագնահա-տումը կամ թերագնահատումը հետագայում բացասաբար են անդրա-դառնում ամբողջ կյանքի ընթացքում:

Երեխայի ինքնագնահատման կարողության զարգացման առումով կարևոր են նրա հուզական և վարքային դրսևորումները, բարոյակամա-յին հատկանիշները, խառնվածքը, բնավորությունը, զգայունությունը, հա-ղորդակցումը:

Կրտսեր դպրոցականների ինքնագնահատման կարողության զար-գացման վերաբերյալ 2020–2021 թ.թ. անցկացվել է սոցհարցում ՀՀ հան-րակրթական դպրոցների տարրական դասարանների 86 ուսուցիչների շրջանում: Ստացված տվյալների ընդհանրական վերլուծությունը ներ-կայացված է ստորև:

«Աշակերտին մղու՞մ եք իր կատարած աշխատանքը կամ արարքն ինքնուրույն գնահատելու» հարցին ուսուցիչների 25.6 %-ը տվել է դրա-կան պատասխան, 30.2 %-ը նշում է «ըստ իրավիճակի», իսկ 44.2%-ը՝ բա-ցասական: Ըստ էության հարցված ուսուցիչների մեծ մասն աշակերտին չի մղում իր արարքներն ու կատարած աշխատանքը գնահատելու, դրա-կան կամ բացասական, ընդունելի կամ մերժելի կողմերը հասկանալու, որը կարևոր է երեխայի ինքնագնահատման կարողության զարգացման առումով:

«Ստեղծու՞մ եք այնպիսի իրավիճակներ, որոնց ընթացքում կարող են դրսևորել աշակերտի ինքնագնահատման դրդապատճառները» հարցին դրական է պատասխանել հարցվածների 27.9 %-ը, երբեմն այդպիսի իրավիճակներ է ստեղծում 32.6 %-ը, 39.5 %-ը չի ստեղծում այնպիսի իրավիճակներ, որոնց ընթացքում կարող էին դրսևորվել երեխաների ինքնագնահատման կարողությունները։

«Երբ աշակերտին որևէ արարքի համար հանդիմանում եք, նա…» հարցին տրված պատասխաններից 24.4 %-ը ընտրել է «դժգոհում, ընդդիմանում է», 61.6 %-ը ընտրել է «լռում է, արտաքուստ դժգոհություն չի արտահայտում», 14 %-ը՝ «պահանջում է մեկնաբանել» պատասխանը։ Ըստ տվյալների՝ գերակշիռ մասը լուռ համակերպվում է, որը կարող է կենսական տարբեր իրավիճակներում երեխային զրկել իր արարքն ինքնուրույն վերլուծելու, արարքի դրական կամ բացասական հետևանքները գիտակցելու, գնահատելու կարողությունից՝ հավանաբար մտածելով, որ ուսուցիչը միշտ իրավացի է։

«Երբ աշակերտին որևէ արարքի, հատկանիշի համար խրախուսում եք, նա…» հարցին տրվել են հետևյալ պատասխանները. «ավելի համարձակ, ինքնավստահ է դառնում»՝ 43.1 %-ը, «ձգտում է միշտ խրախուսանքի արժանանալ»՝ 39.5 %-ը, «սկզբում ոգևորվում է, հետո հանգիստ կամ անտարբեր է դառնում»՝ 17.4 %-ը։ Բնականաբար, կրտսեր դպրոցական տարիքում խրախուսանքը կարևոր գործոն է, և ուսուցիչների պատասխանները ևս վկայում են այդ տարիքում ճիշտ, ոչ չափազանցված, համարժեք խրախուսանքի մանկավարժական արդյունավետության մասին։

«Ի՞նչն եք առավելապես կարևորում դպրոցականի ինքնագնահատման կարողության զարգացման գործում» հարցին 20.9 %-ը նշել է «ընտանիքի դերը դեռ վաղ մանկական տարիքից», 37.2 %-ը՝ «ուսուցիչների դերը և մոտիվացնող գործառույթը», 18.6 %-ը կարծում է՝ «միջանձնային հաղորդակցումը, ակտիվ շփումները», 23.3 %-ը կարևորում է «աշակերտի

ինքնաճանաչմանն ուղղված ուսումնական նյութերի նպատակային կիրառումը»: Կարելի է եզրակացնել, որ, այնուամենայնիվ, առավել մեծ թվով ուսուցիչներ են կարևորում իրենց դերը երեխայի ինքնագնահատման կարողության զարգացման գործում:

«Դաստիարակության ո՞ր մեթոդներն են առավելապես նպաստում համարժեք ինքնագնահատման կարողության զարգացմանը» հարցին 48.8 %-ը նշել է «խրախուսանքը», 23.3 %-ը՝ «օրինակը», 16.3 %-ը՝ «հասարակական կարծիքը», 11.6 %-ը՝ «մանկավարժական պահանջը»: Ըստ էության խրախուսանքի կիրառումը կարևոր գործոն է, մինչդեռ մանկավարժական պահանջը, ըստ երևույթին, չի մղում համարժեք ինքնագնահատման կարողության զարգացմանը:

«Աշակերտի ոչ ցանկալի արարքին ի պատասխան...» հարցին տրված պատասխաններից 9.3 %-ը ընտրել է «անտեսում եմ», 20.9 %-ը՝ «հորդորում եմ, որ ինքը գնահատի իր արարքը», 27.9 %-ը՝ «համեմատում եմ դասընկերների հետ», 41.9 %-ը՝ «նախատում եմ բառերով կամ հայացքով»:

«Կիրառու՞մ եք արդյոք աշակերտի ինքնագնահատման մեթոդներ» հարցին հարցվածների ընդամենը 7.2 %-ն է դրական պատասխանել, 28.2 %-ը կիրառում է երբեմն, ըստ իրավիճակի, իսկ 64.6 %-ը երբեք չի կիրառել: Ըստ էության ինքնագնահատման կարողության զարգացման հատուկ կիրառված մեթոդներով կարելի է հայտորոշիչ տվյալներ ստանալ երեխաների ինքնագնահատման կարողության վերաբերյալ և նպատակաուղղված ներգործություն իրականացնել:

Ամփոփելով ստացված արդյունքները՝ կարող ենք եզրահանգել, որ կրտսեր դպրոցականների ինքնագնահատման կարողության զարգացման տեսանկյունից հետևողական և լուրջ աշխատանքի կարիք կա: Ուսուցիչների մեծ մասը բավականաչափ միանշանակ վերաբերմունք չունի այս հարցում, ուստի, մեր կարծիքով, անհրաժեշտություն կա ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստության ընթացքում կարևորել այս մոտեցու-

մը, ինչպես նաև ուսումնական ծրագրերում առավել շատ ներառել ինքնաճանաչմանը, ինքնագնահատմանն ուղղված թեմաներ։

Կրտսեր դպրոցականի ինքնագնահատման կարողության զարգացմանը նպաստում են ուսումնական առարկաների բովանդակությունը, արտադասարանային միջոցառումները, նպատակաուղղված մեթոդական համալիրները։ Ուսումնական թեմաների՝ ինքնագնահատման կարողության զարգացման ներուժի, համապատասխան մեթոդների, միջոցների, հնարների նպատակային կիրառումը կարող է բավականին արդյունավետ լինել։ Քանի որ մայրենի և օտար լեզուները նպաստում են անձի հաղորդակցմանը, ճանաչողությանը, սեփական մտքերը, հույզերն ու զգացմունքներն արտահայտելուն, ուստի երեխաների ինքնագնահատման կարողության զարգացման ներգործուն միջոց են։ Ուսումնական թեմաների, գրական ստեղծագործությունների, տեսաֆիլմերի, մուլտֆիլմերի, իրական կյանքի հերոսների արարքների վերաբերյալ դատողությունները, իրենց ծանոթ կերպարների լավ կամ վատ կողմերի առանձնացումը, գնահատողական դատողությունները երեխայի մեջ կձևավորեն պատկերացումներ իդեալների, արժեքների, նորմերի, դրականի և բացասականի, ընդունելիի ու մերժելիի վերաբերյալ՝ աստիճանաբար զարգացնելով նաև իր արարքների, վարքի ռեֆլեքսիվ կարողությունը, գնահատողական վերաբերմունքը։ Օգտակար է նաև բանավեճի տարրերի կիրառումը՝ երեխաներին մղելով ինքնուրույն կարծիք ձևավորել և ազատ արտահայտվել այս կամ այն երևույթի, հերոսի արարքի վերաբերյալ։ Դերախաղերը ևս կարող են նպաստել ինքնագնահատման կարողության զարգացմանը. ընտրելով որևէ հերոսի կերպար, փորձելով ներկայացնել նրան՝ երեխան որոշ չափով նույնականանում է նրա հետ, փորձում արտահայտել այդ կերպարի հատկանիշները՝ ներքուստ դատապարտելով, ընդունելով կամ մերժելով։ Բնականաբար նրա մեջ ձևավորվում են նաև իր հատկանիշները գնահատելու, կերպարի հետ համեմատելու, հակադրելու կարողություններ։

Տարրական դպրոցում «Ես և շրջակա աշխարհը» ինտեգրված դասընթացը նպատակաուղղված է ոչ միայն շրջապատող աշխարհի բնական երևույթների ու տարրերի վերաբերյալ գիտելիքների ձևավորմանը, այլև ինքնաճանաչմանը, պատասխանատու վարքագծի դրսևորմանը, ինքնակառավարմանը, ինքնավերահսկողությանը, ժամանակի պլանավորմանը, իր պարտականությունների գիտակցմանը, մարդկանց հետ հարաբերությունների ձևավորմանը: Մաթեմատիկան ևս աշխարհաճանաչման, հետաքրքրությունների, մտածողության զարգացման, արագ ու ճկուն կողմնորոշվելու, դատողություններ անելու կարևոր միջոց է, ուստի մաթեմատիկայի դասերը ևս երեխային հնարավորություն են տալիս գիտակցել, համեմատել, գնահատել իր կարողությունները, արագորեն կողմնորոշվել, հասկանալ, թե որ հատկանիշների շնորհիվ կարող է հաջողության հասնել: Երաժշտության, կերպարվեստի, տեխնոլոգիայի, ֆիզիկական կրթության դասերը ևս մեծ չափով նպաստում են ինքնագնահատման կարողության զարգացմանը: Դրանք նպատակաուղղված են երեխայի հոգեմտավոր, ֆիզիկական զարգացմանը, իր ուժերի ճանաչմանն ու ինքնարտահայտմանը, ստեղծագործական և պատկերավոր մտածողության, զգայությունների ու երևակայության զարգացմանը, ուշադրության կենտրոնացմանը, դիտունակությանը: Շարժողական հմտությունների զարգացման արդյունքում երեխան ձեռք է բերում համարձակություն, ինքնավստահություն, գիտակցում է իր առողջության, մարմնի ներդաշնակության, ճկունության, համաչափության կարևորությունը, որն էլ աստիճանաբար հանգեցնում է իր ուժերի համարժեք գնահատմանը:

Օգտակար կլինի տարբեր աշխատանքներ կատարելուց հետո երեխաներին մղել մտածելու, արտահայտվելու, քննարկելու, թե ինչպես կատարեցին տվյալ աշխատանքը, իրենց որ հատկանիշների շնորհիվ լավ արդյունք ունեցան, որ հատկանիշն էր պակասում, ինչ կուզենային ձեռք բերել: Աստիճանաբար կարելի է երեխաներին մղել, որ իրենք սահմանեն չափանիշներ՝ որոշակի աշխատանք կատարելու համար ցանկալի որակ-

ներ, որի արդյունքում նրանք կկարողանան համարժեք գնահատել իրենց իրական հնարավորությունները, և լավագույն հատկանիշներ ունենալու պահանջմունք ու դրդապատճառ կձևավորվի: Ընդ որում հարկ է ի նկատի ունենալ, որ ցանկալի հատկանիշները չպետք է կապել միմիայն ուսումնական հաջողությունների, առաջադիմության հետ. դրանք պետք է վերաբերեն նաև միջանձնային հաղորդակցմանը, ֆիզիկական և հոգեբանական հնարավորությունների գիտակցմանը, ժամանակի արդյունավետ կառավարմանը, վարքային դրսևորումներին, սոցիալական, քաղաքացիական, գեղագիտական և այլ կարողունակությունների:

Կրտսեր դպրոցական տարիքը երեխայի ինքնաճանաչման, ինքնակառավարման, իր արարքների հատկանիշների գիտակցման, իմաստավորման, պատասխանատվության զգացման կարևոր շրջափուլ է, և անհրաժեշտ է, որ այս տարիքում գործունեության բոլոր ձևերում առաջնային դառնան իր կարողությունների համարժեք գնահատման, սեփական ուժերի ու կարողությունների նկատմամբ հավատի ձևավորման հարցերը: Երեխայի ինքնագնահատման կարողությունը որոշում է նրա սոցիալական հարմարման և տվյալ միջավայրում ինտեգրման արդյունավետությունը, այն վարքի կարգավորիչ է, ուղղակի ազդեցություն ունի երեխայի հոգեվիճակի, վարքային հակազդումների, հաղորդակցման, հարմարման և միջանձնային փոխհարաբերությունների բնույթի վրա:

ЛИТЕРАТУРА

1. Բարոյագիտական բառարան // խմբ.՝ Ի.Ս. Կոն: – Երևան, «Հայաստան» հրատարակչություն, 1985: – 456 էջ:
2. *Ղույումչյան Գ.Ե.* Մանկավարժություն: Դասագիրք բուհերի համար: Երկու գրքով: գիրք 1. – Երևան, «Զանգակ–97», 2005: – 464 էջ:
3. Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն // խմբ.՝ Ա.Վ. Պետրովսկու: – Երևան, «Լույս» հրատարակչություն, 1977: – 393 էջ:

4. *Mruk C.* Self-Esteem: Research, theory, and practice (2nd ed.). – New York: Springer (Also published in London by Free Association Books), 1999.
5. *Rosenberg M., Schooler C., Schoenbach C., Rosenberg F.* Global self-esteem and specific selfesteem: Different concepts, Different outcomes // American Sociological Review. – 1995, V. 60 (February). – PP. 141–156.

ԻՆՔՆԱԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ

Գ.Հ. Հակոբյան
hakobyangreta@gmail.com

Մ.գ.թ., դոցենտ,
Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մանկավարժության ամբիոնի դոցենտ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում բնութագրված է «ինքնագնահատում» հասկացությունը, քննարկված են կրտսեր դպրոցականների ինքնագնահատման կարողության զարգացման գործոնները: Վերլուծված են ուսումնական առարկաների հնարավորությունները, կրթական գործընթացում ինքնագնահատման կարողության զարգացման մեթոդներն ու միջոցները: Ներկայացված է հիմնախնդրի վերաբերյալ տարրական դպրոցի ուսուցիչների շրջանում անցկացված սոցիոլոգիական հարցումների վերլուծություն:

Բանալի բառեր՝ կրտսեր դպրոցական, ինքնագնահատում, ռեֆլեքսիա, դրդապատճառ, ինքնաճանաչում, խրախուսանք, գնահատման չափանիշ, սոցիոլոգիական հարցումներ:

THE PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DEVELOPING THE ABILITY OF SELF-ESTEEM AT PRIMARY SCHOOL AGE

G. Hakobyan
hakobyangreta@gmail.com

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan,
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article defines the construct of ‘self-esteem’ and discusses factors shaping the development of the ability of self-esteem among primary schoolchildren. The article also observes the potential of school subjects as well as the means and methods of developing the ability of self-esteem in education. Finally, the article analyses surveys on this topic conducted among elementary school teachers.
Keywords: elementary schoolchildren, self-esteem, reflection, motive, self-knowledge, praise, assessment criterion, surveys.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 27 августа 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

МАНИПУЛЯТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОСВЕННОГО РЕЧЕВОГО АКТА ЖАЛОБЫ В АНГЛИЙСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

Гаяне Виуловна Егиазарян
gyeghiazaryan@hotmail.com

Д.ф.н., профессор, зав. кафедрой английского языка,
Государственного университета им. В.Я. Брюсова,
Ереван, Республика Армения

Анна Грантовна Аветисян
annaavetisyan987@gmail.com

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

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается косвенный речевой акт жалобы в интернет-дискурсе, выделяются манипулятивные структуры. Выбор речевого акта жалобы обусловлен тем, что большое количество критических отзывов, преобладающих в Интернете, могут быть индикаторами манипуляций. Анализ данного речевого акта будет способствовать не только получению достоверной информации в Интернете, но и созданию надежной и актуальной онлайн-платформы.
Ключевые слова: косвенный речевой акт жалобы, манипуляция, тактика.

Որևէ միտք արտահայտելիս, անհատը ոչ միայն վերարտադրում է լեզվական կառույցներ պարունակող ասույթներ և բառեր, այլև այդ ասույթների միջոցով կատարում է որոշակի գործողություններ: Ասույթների միջոցով իրականացվող գործողությունները սովորաբար անվանում են *խոսքային ակտեր*: Վերջինիս պարզագույն օրինակներն են ***բողոքը***, ***ներողությունը, խոստումը, խնդրանքը, հաճոյախոսությունը*** և այլն [3: 47]: Թվարկված խոսքային ակտերի շարքում մեծ կարևորություն ունի բողոքի խոսքային ակտը, որի ուսումնասիրությունը և վերլուծությունը, կարծես թե, կենսական անհրաժեշտություն է դարձել:

Բողոքի խոսքային ակտը բաղկացած է խոսքային վարքագծի երկու տարբեր խմբերից՝ ուղղակի և անուղղակի: Ուղղակի բողոքները սովորաբար սպառնալիք պարունակող գործողություններ են, մինչդեռ անուղղակի բողոքները ծառայում են հանրային համերաշխության հաստատմանը: Մինչ այժմ գրականության մեջ անուղղակի բողոքներն առանձնակի ուշադրության չեն արժանացել, չնայած այն հանգամանքին, որ դրանք ամենուր են [1]:

Սույն հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել ***բողոք*** պարունակող անուղղակի խոսքային ակտը համացանցային խոսույթում՝ առանձնացնելով այն կառույցները, որոնք ունեն մտաշահարկային կիրառություն:

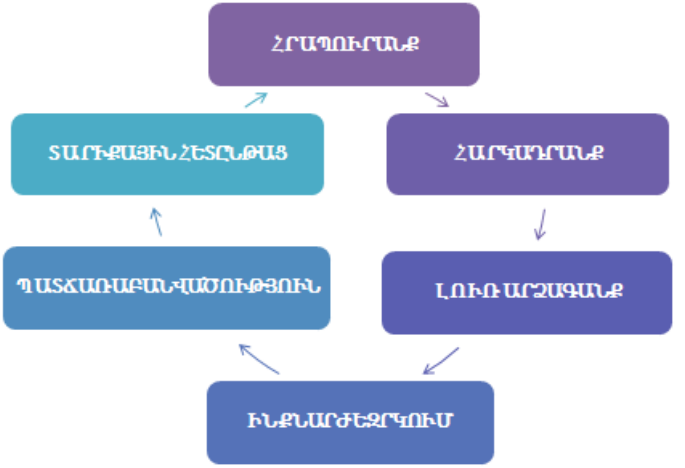
Ամերիկյան հոգեբանական միության հետազոտողները ***մտաշահարկումը*** բնորոշում է որպես ուրիշներին շահագործելու, վերահսկելու կամ նրանց վրա ներազդելու վարքագիծ՝ ի օգուտ սեփական անձի [4]:

Մտաշահարկումը հաճախ սահմանվում է որպես ներազդման միջոց, որը չի ենթադրում պարտադրանք կամ համոզում [5]: Բողոք պարունակող առցանց տեքստերում հաճախ նկատվում է մտաշահարկային կիրառություն, որը ցույց է տալիս հեղինակի բացասական վերաբերմունքը համապատասխան նյութի, ինչպես նաև նյութի հեղինակի նկատմամբ:

Դ. Բասը, Մ. Գոմեսը, Դ. Հիգինսը և Կ. Լոթերբեկը «*Մտաշահարկման մարտավարություններ*» խորագրով հոդվածում առանձնացնում են

վեց մտաշահարկային մարտավարություններ՝ ***հրապուրանք, հարկադրում, լուռ արձագանք, պատճառաբանվածություն, տարիքային հետընթաց*** *(անգլերեն՝ regression)*, ***ինքնարժեզրկում*** (Տես՝ **Նկար 1**) [2]:

Նկար 1

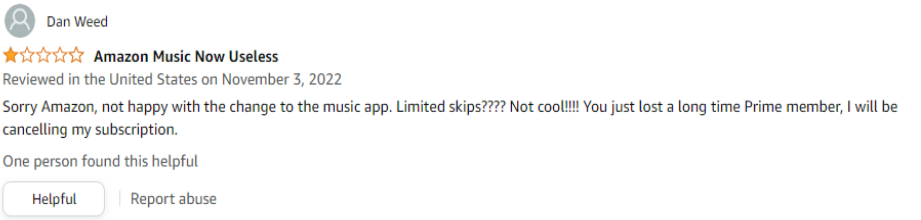


➢ ***Հրապուրանք***

Առավել հաճախ հանդիպող մարտավարությունը հրապուրանքն է, որի միջոցով անհատը քողարկում է իր բացասական մտքերն ու վերաբերմունքը և մոլորեցնում դիմացինին [6]: Համացանցային խոսույթում այս մարտավարությունը կիրառելիս օգտատերը ոչ միայն մատնանշում է իր կարևորությունը և առավելությունը, այլև շեշտում է իր հավատարմությունը և նվիրվածությունը դիմացինի նկատմամբ: Նմանօրինակ բողոքներ ենք հանդիպել ամերիկյան հայտնի Ամազոն առցանց խանութի կայքէջում [9] տեղ գտած բողոք-կարծիքներում, որտեղ օգտատերն առկա խըն-

դիրը ներկայացնելուց բացի, փորձում է մտաշահարկել իր երկարաժամկետ անդամակցությունը Ամազոն Փրայմին (Տես՝ **Նկար 2**[1]):

Նկար 2



Ներկայացված օրինակում օգտատերը կիրառելով պատկերանշանային և լեզվական մի շարք հնարներ՝ փորձում է համոզիչ դարձնել իր հրապարակումը: Որպես պատկերանշանային միջոցներ օգտատերը կիրառել է մեկից ավելի հարցական և բացականչական նշաններ՝ այդպիսով փորձելով շեշտել իր ասելիքը: Ինչ վերաբերում է լեզվական միջոցներին, հեղինակը հռետորական՝ ***Limited skips????*** հարցի միջոցով, ցանկացել է իր վրդովմունք արտահայտել կատարվածի վերաբերյալ, սակայն հենց ինքը պատասխանելով իր հրապարակմանը՝ ***Not cool!!!!*** , պարզապես հավաստիություն է հաղորդում: Ապառնի ժամանակի կիրառությունը՝ ***will be cancelling my subscription,*** ենթադրում է, որ օգտատերը կհրաժարվի իր բաժանորդագրությունից, սակայն դժվար է հստակ նշել՝ արդյոք սպառնալիք թվացող այս հրապարակումը դարձել է իրականություն, թե ոչ: Նման անհստակությունը հրապարակմանը մտաշահարկային բնույթ է հաղորդում:

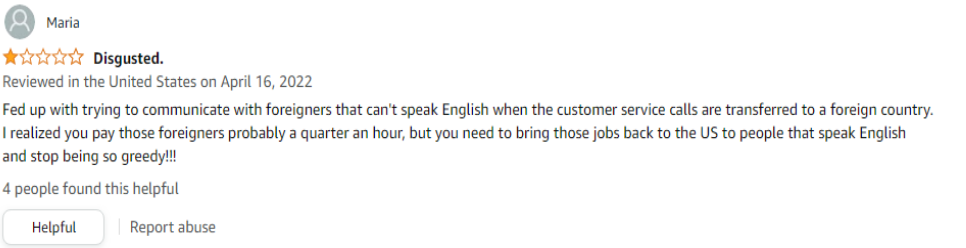
➢ ***Հարկադրանք***

Մտաշահարկման հաջորդ մարտավարությունը ***հարկադրանքն*** է: Քեմբրիջի բառարանը ***հարկադրանքը*** սահմանում է որպես ուժի կիրա-

[1] https://www.amazon.com/How-Write-Complaint-Letter/product-reviews/B01FNI1386/ref=cm_cr_getr_d_paging_btm_next_5?filterByStar=critical&pageNumber=5 (Date of access: 26.11.2022).

ռում, որի նպատակն է մեկին համոզել անել մի բան, որը նա չի ցանկանում անել [7]: Հարկադրանքը կարող է դիտարկվել նաև օգտատիրոջ այնպիսի բողոք-հրապարակումները, որոնք պարունակում են ագրեսիվ վարքագիծ և կամքի թելադրանք (Տես՝ **Նկար 3**[2]):

Նկար 3



Վերոբերյալ օրինակում առանձնակի ուշադրություն է գրավում հրապարակումը մեկնարկող ***fed up*** ածականի կիրառությունը, որը մատնանշում է տվյալ օգտատիրոջ հոգեկան խիստ հուզմունքը և դժգոհությունը տվյալ իրավիճակի առթիվ: Իր վրդովմունքը և բարկությունը օգտատերը շարունակում է արտահայտել՝ կիրառելով ***Stop being so greedy!!!*** և ***you need to bring those jobs back to the US*** կառույցները: Առաջին կառույցում շեշտադրվում է ***greedy*** բացասական երանգ ունեցող ածականը՝ բազմակի բացականչական նշանների միջոցով, իսկ երկրորդ կառույցում ***need*** եղանակավորող բայի միջոցով հեղինակն իր հորդորն է հաղորդում և նշում է, որ իր ասելիքի իրագործումը անհրաժեշտություն է: Նման պատկերանշանային և լեզվական միջոցների կիրառությունը մտաշահարկային երանգ են հաղորդում ասելիքի:

- **Լուռ արձագանք**

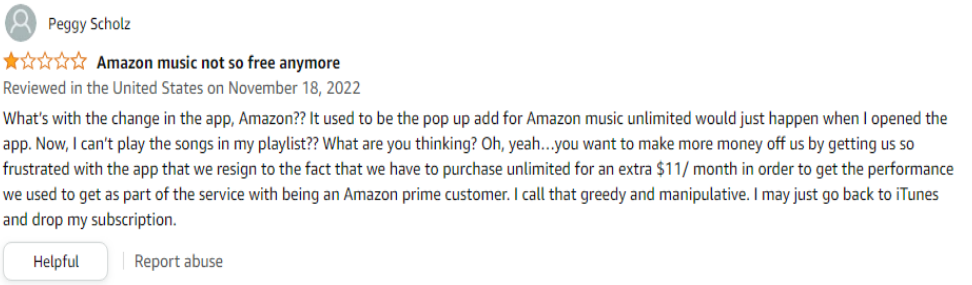
[2] https://www.amazon.com/How-Write-Complaint-Letter/product-reviews/B01FNI1386/ref=cm_cr_getr_d_paging_btm_next_10?filterByStar=critical&pageNumber=10 (Date of access: 26.11.2022).

Համացանցային խոսույթում գրեթե անհնարին է գտնել այնպիսի բողոքներ, որոնք պարունակեն մտաշահարկման ***լուռ արձագանք*** մարտավարությունը: Վերջինս պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ նման մարտավարությունը ենթադրում է խոսքային հաղորդակցություն, իսկ համացանցային խոսույթին բնորոշ է ոչ խոսքային հաղորդակցությունը: Թերևս հետաքրքրական է նշել, որ *լուռ արձագանք* կարող ենք նկատել այն պարագայում, երբ օգտատերը պարզապես կոճակի միջոցով «աստղեր» է շնորհում արտադրանքին (անգլերեն՝ rating): Օրինակ՝ եթե օգտատերը գնահատում է «1 աստղ» և չի նշում պատճառները, այդ երևույթը կարող է դիտարկվել մտաշահարկում:

➢ **Պատճառաբանվածություն**

Բողոքներում առավել հաճախ կիրառվում է ***պատճառաբանվածության*** մտաշահարկային մարտավարությունը, որի միջոցով հեղինակը, քողարկելով իր հրապարակման մտաշահարկային կիրառությունը, փորձում է վստահեցնել, որ ասելիքը համապատասխանում է ճշմարտությանը: Նման մարտավարությունը պարունակում է պատճառների շղթա, որոնց նպատակն է մոլորեցնել ընթերցողին (Տես՝ **Նկար 4**[3]):

Նկար 4


Peggy Scholz

Amazon music not so free anymore

Reviewed in the United States on November 18, 2022

What's with the change in the app, Amazon?? It used to be the pop up add for Amazon music unlimited would just happen when I opened the app. Now, I can't play the songs in my playlist?? What are you thinking? Oh, yeah…you want to make more money off us by getting us so frustrated with the app that we resign to the fact that we have to purchase unlimited for an extra $11/ month in order to get the performance we used to get as part of the service with being an Amazon prime customer. I call that greedy and manipulative. I may just go back to iTunes and drop my subscription.

Helpful | Report abuse

[3] https://www.amazon.com/How-Write-Complaint-Letter/product-reviews/B01FNI1386?pageNumber=3 (Date of access: 26.11.2022).

Վերոնշալ օրինակում հեղինակը բազմաթիվ մեղադրական հարցադրումների միջոցով՝ ***What's with the change in the app, Amazon??, Now, I can't play the songs in my playlist??, What are you thinking?*** փորձում է ոչ թե ստեղծված իրավիճակի պատճառները ներկայացնել ընթերցողին, այլ ստիպել նրան մտածել, որ Ամազոն ընկերության նպատակն է գումար կորզել և ավելի շատ եկամուտ ստանալ: Ասվածը շեշտադրելու նպատակով հեղինակը հեգնաբար կիրառում է ***Oh, yeah…*** ձայնարկությունը, ինչպես նաև որպես պատկերանշանային միջոց ընտրում է բազմակետը: Հարկ ենք համարում նշել, որ տվյալ հրապարակման մեջ հեղինակը ներառել է նաև հրապուրանքի և հարկադրանքի մտաշահարկային մարտավարությունները:

➢ ***Տարիքային հետընթաց***

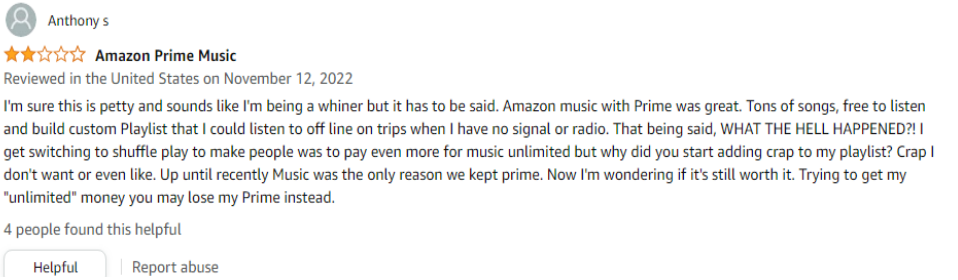
Մտաշահարկման մեկ այլ մարտավարություն է ***տարիքային հետընթացը***, որը ըստ Զիգմունդ Ֆրոյդի, մեծահասակների վարքագծային և հոգեբանական վերադարձն է իրենց կյանքի առավել վաղ շրջանի: Սա պաշտպանական մեխանիզմ է, որը թույլ է տալիս մեծահասակներին խուսափել դժվարություններից և դժբախտություններից [8]: Համացանցային խոսույթում նման վարքագիծ պարունակող հրապարակումներ չենք հանդիպել, քանի որ այն, ինչպես *լուռ արձագանք* մարտավարությունը, բնորոշ է բանավոր խոսքին:

➢ ***Ինքնարժեզրկում***

Ինքնարժեզրկում մարտավարությունը նույնպես լայն տարածում է գտել համացանցում հասանելի բողոքներ-հրապարակումներում (Տես՝ **Նկար 5**[4]):

[4] https://www.amazon.com/How-Write-Complaint-Letter/product-reviews/B01FNI1386/ref=cm_cr_arp_d_viewpnt_rgt?filterByStar=critical&pageNumber=1 (Date of access: 26.11.2022)

Նկար 5


Anthony s

Amazon Prime Music

Reviewed in the United States on November 12, 2022

I'm sure this is petty and sounds like I'm being a whiner but it has to be said. Amazon music with Prime was great. Tons of songs, free to listen and build custom Playlist that I could listen to off line on trips when I have no signal or radio. That being said, WHAT THE HELL HAPPENED?! I get switching to shuffle play to make people was to pay even more for music unlimited but why did you start adding crap to my playlist? Crap I don't want or even like. Up until recently Music was the only reason we kept prime. Now I'm wondering if it's still worth it. Trying to get my "unlimited" money you may lose my Prime instead.

4 people found this helpful

Helpful | Report abuse

Վերոբերյալ օրինակում հեղինակը բողոքը ներակայացնելիս, արժեզրկում է իր ասելիքը՝ կիրառելով ***this is petty and sounds like I'm being a whiner*** նախադասությունը: ***Petty*** և ***whiner*** բացասական երանգ պարունակող բառային միավորները կիրառելով՝ հեղինակը նախ փորձում է թվալ խղճալի, այնուհետև շարունակելով իր կոշտ ասելիքը՝ վերածում է այն սպառնալիքի: Այս երևույթը թույլ է տալիս ենթադրել, որ հրապարակումը կրում է մտաշահարկային բնույթ:

Ամփոփելով կատարված հետազոտությունը՝ կարող ենք եզրակացնել, որ բողոք-հրապարակումները պարունակում են մի շարք պատկերանշանային և լեզվական միջոցներ, որոնք մտաշահարկային բնույթ են կրում: Այդ միջոցները կիրառվում են մտաշահարկային որևէ մարտավարության իրականացմամբ՝ դարձնելով դրանց իրագործումը ավելի արդյունավետ և ազդեցիկ:

ЛИТЕРАТУРА

1. *Boxer D*. Complaints: How to Gripe and Establish Rapport // Martinez-Flor, A., Uso-Juan, Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues – John Benjamins Publishing Company, 2010. № 26. – 277 p.
2. *Buss D., Gomes M., Higgins D., Lauterbach K.* Tactics of Manipulation // Journal of Personality and Social Psychology, 1987. – Vol. 52, № 6. – PP. 1219–1229.
3. *George Y.* Pragmatics, Oxford University Press, 1996. – 47 p.

4. APA Dictionary of Psychology [Electronic resource]. – Mode of access: https://dictionary.apa.org/manipulation (Date of access: 26.11.2022).
5. Stanford Encyclopedia of Philosophy [Electronic resource]. – Mode of access: https://plato.stanford.edu/entries/ethics-manipulation (Date of access: 26.11.2022).
6. Medium [Electronic resource]. – Mode of access: https://medium.com/practical-growth/tactics-of-master-manipulators-69da1ebb2ed (Date of access: 26.11.2022).
7. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/coercion (Date of access: 26.11.2022).
8. LinkedIn [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.linkedin.com/-pulse/manipulation-regression-beginners-guide-vassilis-antonas (Date of access: 26.11.2022).
9. Amazon [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.amazon.com/ (Date of access: 26.11.2022).

ԲՈՂՈՔԻ ԱՆՈՒՂՂԱԿԻ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԱԿՏԻ ՄՏԱՇԱՀԱՐԿԱՅԻՆ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆ ՀԱՄԱՑԱՆՑԱՅԻՆ ԽՈՍՈՒՅԹՈՒՄ

Գ.Վ. Եղիազարյան

gyeghiazaryan@hotmail.com

Բ.գ.դ., պրոֆեսոր,
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի
անգլերենի ամբիոնի վարիչ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

Ա. Հ. Ավետիսյան

annaavetisyan987@gmail.com

Վ. Բրյուսովի պետական համալսարանի
անգլերենի ամբիոնի ասպիրանտ, դասախոս,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրվում է բողոք պարունակող անուղղակի խոսքային ակտը համացանցային խոսույթում՝ առանձնացնելով այն կառույցները, որոնք ունեն մտաշահարկային կիրառություն: Բողոքի խոսքային ակտի ընտրությունը պայմանավորված է համացանցում հասանելի բողոք-հրապարակումների մեծ քանակով, որոնք մեծամասամբ կրում են մտաշահարկային բնույթ: Նշված խոսքային ակտի առանձնահատկությունների վերհանումը ոչ միայն կնպաստի ճշգրիտ տեղեկատվության ձեռք բերմանը, այլև կստեղծի համացանցային հավաստի հարթակ:

Բանալի բառեր՝ բողոքի անուղղակի խոսքային ակտ, մտաշահարկում, մարտավարություն:

THE MANIPULATIVE USE OF THE INDIRECT SPEECH ACT OF COMPLAINT IN ENGLISH INTERNET DISCOURSE

G. Yeghiazaryan
gyeghiazaryan@hotmail.com

Doctor of Philological Sciences, Professor,
Head of the Department of English,
Brusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia

A. Avetisyan
annaavetisyan987@gmail.com

PhD Student, Lecturer at the Department of English,
Brusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article touches upon the indirect speech act of complaint in Internet discourse, distinguishing those manipulative structures. The choice of the speech act of complaint is determined by the fact that a large number of critical reviews which prevail on the Internet can be manipulation indicators. The analysis of the given speech act will not only contribute to the acquisition of accurate information on the Internet but also create a reliable and pertinent online platform.

Keywords: indirect speech act of complaint, manipulation, tactics.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 28 ноября 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В АНГЛО-АМЕРИКАНСКОМ, РУССКОМ И АРМЯНСКОМ ЖАРГОННОМ ВОЕННОМ ДИСКУРСАХ

Кристина Грачьяевна Мурадян
christinamuradyan24@gmail.com

Преподаватель кафедры общественных и гуманитарных наук,
Армянский государственный институт физической культуры;
Аспирант кафедры английского языка,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова,
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию официального антропонимикона военных дискурсов русского, армянского и англо-американского языков, который представлен антропонимическими моделями официального именования личности в военном этносоциуме. Изучен вопрос жаргонного использования антропонимов в военном дискурсе указанных языков с учетом как места, так и роли антропонимов в номинативной системе военного дискурса. На основе проведенного исследования сделан вывод: современный англо-американский, равно как и русский военный дискурс пополняется неологичным использованием антропонимов, в то время как в армянском военном дискурсе чаще используются прилагательные, характеризующие военнослужащих.
Ключевые слова: военный дискурс, антропонимы, русский язык, английский язык, армянский язык, неологизмы.

From the perspective of the total instability in the world caused by military actions in different parts of the globe, the increased interest of specialists in various fields, including linguists, who, first of all, are interested in military voca-

bulary, began to emerge in the armed forces of certain countries. It should be noted here that in addition to the words and phrases generally accepted in military discourse, special expressions, the so-called statutory official terminology, there is also a specific unique and distinctive jargon of military personnel, which is their informal lexicon and performs the function, figuratively speaking, of «conspiratorial communication» [4: 68].

It is quite apparent that an obligatory characteristic of a civilized state of our time is the presence of an army. At the same time, the composition of the armed forces of a particular state, as well as to some extent the degree of their combat capability, as well as the attitude of society to the army, the principle of its recruitment, and army traditions – all this in general seems to us to be one of the reasons directly affecting the emergence and active functioning of the so-called jargon of modern military personnel, which, in turn, is a specific way of representing the professional activities of military personnel.

Thus, the jargon of military personnel, on the one hand, really reflects the professional side of the military service, at the same time it (jargon) also reveals the “reverse”, that is, the everyday side of the life of army employees. Following the researcher A.D. Schweitzer, we believe that the only difference between military jargon and the national vernacular vocabulary related to slang is its peculiar purpose to make the speech of military personnel, firstly, incomprehensible to the civilian population and, secondly, to narrow the scope of its application [8: 53].

Many factors are reflected in the military discourse, namely: the unusual nature of the environment, military service, and often participation in combat operations (real and training) – all this contributes to the enrichment of the speech of the military, including emotionally colored elements. With a high degree of probability, it can be assumed that military jargon to some extent may be a factor in the rapprochement of military personnel who previously belonged to different social groups. At the same time, from a psychological point of view, it can be stated that the commonality of the spoken vocabulary of military personnel serves as a direct means of adaptation in the military team of recruits [4: 28].

At the same time, it is noted that it is during the period of military operations that there is a real replenishment of military jargon with new elements. The features of the development and functioning of military jargon are universal. Ho-

wever, at the same time, they reflect in a certain way both the values and the national and cultural specifics of a particular linguistic and cultural community. And in order to directly characterize one's opponent (or ally), as well as express one or another attitude towards him, so-called onomastic realities, and in particular anthroponyms, are often used in military discourse. It seems obvious that one of the means of forming the so-called image of a serviceman is various means of naming him, which can actualize the direct content of military communication.

In this paper, we do not aim to consider the official anthroponymicon of military discourses of the Russian, Armenian, and English languages, which is represented by anthroponymic models of the official naming of a person in a military ethnosocium: these are the so-called anthroponymic models that are used in the generally accepted formulas of the official naming of an individual in the military discourse of a certain ethnic society. We are interested in the question of the slang use of anthroponyms in the military discourse of these languages. At the same time, we take into account both the place and the role of anthroponyms in the nominative system of military discourse.

It should be noted that anthroponyms have long been the object of research by scientists interested in topical issues of the essence of onyms, as well as the problem of the emergence of proper names, their obvious connection with reality, as well as with the traditions of the ethnosocium and its history. The end of the 20th – the beginning of the 21st century in Russian linguistics was marked by the emergence of a large number of studies devoted to the issues of secondary nomination based on proper names (Bolotov V.I., 1978; Shutkina G.M., 1978; Murnaeva E.N., 1993; Tkachuk E.A., 2001 and many others). Many scientists have been considering problems related to the role of discourse in revealing the semantics of proper names (Nikitina A.A., 1997; Aleynikova N.V., 1991; Ponomarenko A.V., 2003, Gaiduk I.V., 2001, etc.), as well as the structure and significance of anthroponyms, their linguistic, as well as the extralinguistic character (Kamovnikova N.E., 2000; Garagulya SI., 2000; Sheremet L.G., 1984; Gaiduk I.V., 2001; Kalashnikov A.V., 2004; Comarova R.A., 1991; Chernobrov A.A., 1994; Ermolovich D.I., 1981, 2005; Katermina V.V., 1998, etc.).

It seems quite obvious that onymy, like any part of the lexical system of a language, very actively reflects all the changes taking place directly in society and

the environment. Thus, anthroponyms to some extent turn out to be involuntary registrars of natural phenomena and events that took place in public life. Denisova V.V. speaks in detail about the extralinguistic aspect of onomastic universals [1]. The above, of course, applies to the army of any other state.

Proper names – names of a person as a class of onomastic nominations have a fairly high degree of informativeness since they reflect the diversity of social, cultural, economic, religious, political and, ultimately, military factors. In military discourse, anthroponyms perform various important functions. As for official onyms, it can be noted here that due to their specific denotative correlation, they primarily perform a specific nominative function. And unofficial anthroponyms – anthroponyms of military jargon – along with the nominative function also perform the so-called characterizing function. For example, A.V. Superanskaya identifies the following functions of proper names: «communicative, appellative, expressive and deictic» [2]. Researcher V.A. Nikonov notes such functions of anthroponyms as nominative, descriptive and ideological. In the first case, we are talking about the nature of the name of the object, in the second – about its description, and in the third – about the expression of the idea associated with the name [5].

It is an obvious fact that anthroponyms are an integral part of the military jargon of almost any language. Proper names can be considered as a possible way to convey directly the national and cultural specifics of the military personnel of a particular country. Let us stipulate that the lexical units in question in military jargon are not just ordinary slang labels that practically do not report any information, nor do they attribute certain properties to the referent. Conversely, it is well known that linguists consider identification, differentiating, and nominative functions to be the main purpose of anthroponyms in speech. And in the military jargon, we can see an interesting pattern. Following P.J. Mitchell, we state that there is a noticeable activation of the secondary functions of anthroponyms, namely, social, targeted, emotional, stylistic, aesthetic, and expressive [4].

Realizing the specific purpose of an individual nomination, anthroponyms in military discourse, more precisely, in military jargon, can in fact relate to specific or stereotypical national images, while performing a certain function of generalization. Russian unofficial military discourse, for example, actively used the anthroponyms «Katyusha» (the name of an artillery installation), Molotov (a mixture

of Molotov) during the Great Patriotic War; Soviet soldiers called the fascists Fritz, and German soldiers called the Russian military Ivan, etc. At the same time, the official anthroponymicon was no less widespread (IS tank – Joseph Stalin, KV tank – Kliment Voroshilov, PO plane – N.N. Polikarpov, etc.). In the German army, the famous Ferdinand tank was in service. There are many other similar examples.

Currently, the military discourse continues to be replenished with neological anthroponyms. For example, the well-known expression of the American military discourse «crazy Ivan» refers to the so-called sharp turns of an underwater submarine when it conducts a reconnaissance operation to detect an enemy submarine during combat operations or military training. It should be noted that for the American discourse, the proper name Ivan is a kind of synonym for everything Russian. And the adjective crazy in the above-mentioned phrase is used to figuratively define the surprise, the suddenness of the action of a military submarine because in American linguoculture Russians are always associated with suddenness, surprise, and shock. It should be noted that in the American military discourse of a jargon character, male names are very actively used – George, John, Jack, Charlie, and many others. At the same time, they figuratively give names to both people and inanimate objects with the help of onyms. Most often these anthroponyms are used in phrases. Here are examples: Dear John – the phrase means a letter from a bride or wife with bad news to a soldier; Tommy – an English/American soldier; Jack Jonson – a heavy gun, a heavy projectile; Hot Charlie – an energetic down-to-earth officer; Jack-of-the-Dust – storekeeper; George – autopilot; Dead and Charlie – tail gunner [4: 40].

Women's names have not been ignored by the American military discourse. So, in American military slang expressions, women names are often given to weapons, sometimes also as part of a phrase, which, in essence, is an oxymoron – a female name is a weapon: Black Maria – a large explosive cartridge; Magu – a rifle; Big Bertha – a large cannon, etc.

For comparison, we note that in the Russian military jargon discourse, the names of people most often determine the usual everyday work of the military. Anthroponyms are most actively used to nominate the attitude of soldiers to military service, their commanders, officers, etc.: Mukhtar, to me! (Мухтар, ко мне!)

– orderly; Vanka (Ванька) – platoon commander; Ivan the Terrible – battalion commander; Ali Baba and forty robbers – soldiers on duty in the canteen; D'Artagnan and three Musketeers – soldiers on duty in the military unit, etc.

Anthroponyms in Russian military discourse are also used to refer to military personnel of certain branches of the armed forces. For example, Vovan, Vovchik (Вован, Вовчик) is a serviceman of the internal troops.

In Russian military discourse, women names are also used. For example, in the military discourse of the period of the Great Patriotic War (1941–1945), as noted above, the female name Ekaterina was widely used in the colloquial diminutive version of Katyusha (Катюша) to denote a type of military equipment – small arms. And, for example, currently, in the Russian military discourse, the neological use of the female name Masha/Mashka (Маша/Машка) has 3 meanings: 1) a block for rubbing parquet floors in the barracks; 2) a piece of overcoat soaked with a special paste for rubbing the belt plate; 3) a mop. And in the Russian military neologistic slang discourse of pilots, any female or male name can often be the name of an aircraft of a certain brand. It should be noted that these names are used, as a rule, in their diminutive variants: Antosha, Antoshka, Annushka (Антоша, Антошка, Аннушка) – the designation of the famous An–2 aircraft [4: 53].

It should certainly be noted that particular jargonisms with an anthroponym in military discourse are ambiguous. In this case, the ambiguity of these jargons is predetermined by the environment, as well as the status of military personnel, depending on which, these jargon phraseological units with an anthroponym acquire a new meaning in military discourse. Here is an example: the well-known modern neologistic jargon of the American military discourse – the anthroponym John is usually used by the military in the meaning of «toilet», or «public men's toilet». And during the Second World War, the same anthroponym in slang usage denoted the recruits of the American army. We stipulate that it was the capital letter J that appeared in the written texts. This can be explained by the fact that usually the first and last name – John Doe – was given as a sample in all the questionnaires of recruits as an example for correct filling. In the jargon discourse, only the name – the anthroponym John – has been fixed. Thus, we can say that the old slang anthroponym has now received neological use.

It is curious that after the end of World War II, already in the middle of the last century, the well-known jargon John gradually began to be used with a new meaning to characterize the officers-lieutenants of the American army. Moreover, such variants of this anthroponym as «First John», denoting a lieutenant of the first degree, and «second John», denoting a lieutenant of the second degree, have become very popular in military discourse. Thus, it can be stated that proper names – anthroponyms in military discourse often acquire a new meaning [4: 40]. Moreover, jargonism-anthroponym can acquire a new meaning not only in the same linguistic picture of the world. It can acquire a new meaning in the system of another language in another language picture of the world. So, for example, it happened with the well-known slang anthroponym of the military discourse Ali Baba, which is used in the American army to denote a bad, dishonest person or a soldier or officer of the enemy army. This anthroponym appeared in the function of a slang word in American military discourse during the Iraq War. At the same time, in the Russian military discourse, a complex phrase with the same anthroponym has a rather positive connotation, because it serves to designate the division commander. However, in the Russian language picture of the world, this slang idiom of military discourse is ambiguous: in addition to the division commander, it also means a soldier on duty in the canteen.

The study of the Armenian military jargon discourse allowed us to come to the conclusion that proper names are not characteristic of the Armenian military jargon. In this case, lexical units are more often used to characterize an individual, which, in general, is characteristic of the colloquial discourse of the modern Armenian language. Here we can talk about creating an image discourse, namely: positioning a given object, that is, attributing to it some properties – the so-called image traits, while using various methods of nomination. As the researcher D.V. Olshansky notes, «... the image is subjective – it thickens the colors of the picture, either by embellishing the phenomenon or denigrating it» [6: 292]. At the same time, an anti-image creation technique can be used as an «attack on the created positive image» [3: 222; 7: 128–131]. The techniques of hyperbolization of image traits are also neologistic in the Armenian military discourse. This is most often achieved as a result of a certain concentration of different ways of positive or negative evaluation of the object. Following Ruzhentsova N.B., this phenomenon

can be called stylistic-pragmatic convergence [7: 128]. It should certainly be noted here that the unofficial version of the name of a serviceman in place of the official one is a certain means of modal transformation of a conditionally «neutral» description of the situation.

Thus, the conducted research allowed us to conclude that the modern American, as well as the Russian military discourse, is replenished with the neological use of anthroponyms, while in the Armenian military discourse adjectives characterizing military personnel are more often used.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Denisova V.V.* Onomastic universals: extralinguistic aspect. Dis. ... Candidate of Philology: Ulan-Ude, 2003. – 180 p.
2. *Khushvakhtov B.S.* The official anthroponymicon of military discourse (on the example of the English language). Bulletin of Chelyabinsk State University, 2021. № 1 (447). – PP. 162–168.
3. *Lyashchuk O.N.* Image-making as a cultural technology of mankind // Scientific problems of humanitarian research, 2011. № 1. – PP. 218–223.
4. *Mitchell P.D.* American military slang. The influence of the Korean War // Language and culture, 2015. – № 2 (30). – PP. 51–57.
5. *Nikonov V.A.* Name and society. – Moscow: Gl. editorial office of the East. Literature publishing house «Nauka», 1974. – 278 p.
6. *Olshansky D.V.* Political PR. – Moscow: Peter, 2003. – 544 p.
7. *Ruzhentseva N.B.* Discrediting strategies and tactics of Russian speech. – Yekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2004. – 294 p.
8. *Schweitzer A.D.* Social differentiation of the English language in the USA. – Moscow: Nauka, 1983. – 215 p.
9. *Superanskaya A.V.* General theory of proper name. – Moscow, Nauka, 1973. – 366 p.

ԱՆԳԼՈ-ԱՄԵՐԻԿՅԱՆ, ՌՈՒՍԵՐԵՆ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆ ԺԱՐԳՈՆԱՅԻՆ ՌԱԶՄԱԿԱՆ ԴԻՍԿՈՒՐՍՈՒՄ ՄԱՐԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՕԳՏԱԳՈՐԾՄԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ք.Հ. Մուրադյան
christinamuradyan24@gmail.com

Հասարակական և հումանիտար գիտությունների ամբիոնի դասախոս,
Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտ,
Անգլերեն լեզվի ամբիոնի ասպիրանտ,
Վ. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է ռուսական, հայկական և անգլո-ամերիկյան լեզուների ռազմական դիսկուրսների պաշտոնական մարդաբանության ուսումնասիրությանը, որը ներկայացված է ռազմական էթնոսոցիումում անհատի պաշտոնական անվանման մարդաբանական մոդելներով: Ուսումնասիրվել է վերոնշված լեզուների ռազմական դիսկուրսում մարդաբանությունների ժարգոնային օգտագործման հարցը՝ հաշվի առնելով ինչպես մարդաբանական անունների տեղը, այնպես էլ դերը ռազմական դիսկուրսի անվանական համակարգում: Հետազոտության հիման վրա եզրակացություն է արվել. ժամանակակից անգլո-ամերիկյան, ինչպես նաև ռուսական ռազմական դիսկուրսը համալրվում է մարդանունների նեոլոգիական օգտագործմամբ, մինչդեռ հայկական ռազմական դիսկուրսում ավելի հաճախ օգտագործվում են զինծառայողներին բնութագրող ածականներ:

Բանալի բառեր՝ ռազմական դիսկուրս, մարդաբանություն, ռուսաց լեզու, անգլերեն լեզու, հայոց լեզու, նորաբանություններ:

ANALYSIS OF THE USE OF ANTHROPONYMS IN ANGLO-AMERICAN, RUSSIAN AND ARMENIAN SLANG MILITARY DISCOURSES

Ch. Muradyan
christinamuradyan24@gmail.com

Lecturer at the Department of Social Sciences and Humanities,
Armenian State Institute of Physical Culture,
Postgraduate student at the Department of English,
Brusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article is devoted to the study of the official anthroponymicon of military discourses of the Russian, Armenian and American languages, which is represented by anthroponymic models of the official naming of a person in the military ethnosocium. The question of the slang use of anthroponyms in the military discourse of these languages is studied, taking into account both the place and the role of anthroponyms in the nominative system of military discourse. Based on the conducted research, the conclusion is made: modern American, as well as Russian military discourse, is replenished with the neological use of anthroponyms, while in Armenian military discourse adjectives characterizing military personnel are more often used.
Keywords: military discourse, anthroponyms, Russian, English, Armenian, neologisms.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 09 июля 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС В ИЗУЧЕНИЕ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РУССКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Диана Григорьевна Оганесян
diana.hovhannisyan@rau.am

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

Карен Суренович Акопян
karen.hakobyan@rau.am

и.о. профессора, зав. кафедрой русского языка
и профессиональной коммуникации Института гуманитарных наук,
Российско-Армянский университет,
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

Разнообразие видов безличных конструкций, их употребительность в современном русском и – значительно меньшая – армянском языках наравне с личными конструкциями, обязывают синтаксиста задуматься о причинах и времени появления безличных предложений, о способах их развития, об их семантических и структурных разновидностях.
Безличные предложения всегда вызывали и до сих пор вызывают любопытство у многих лингвистов, выступающих в различных научных школах.
Ключевые слова: безличные конструкции, эволюция языка, грамматическая традиция.

Безличные предложения можно встретить во всех индоевропейских языках, они существовали уже в индоевропейском праязыке. К сожалению, мы не имеем достаточных сведений о времени и способах возникновения многих из них. Хотя существуют определённые предположения, дающие возможность утверждать, что безличные предложения возникли из личных предложений, а не наоборот [6: 140-142].

В лингвистике распространена такая точка зрения, согласно которой безличные конструкции появились в результате утраты субъекта из страха перед высшей силой (ср.: *Зевс сверкает – Сверкает*). Согласно этому положению, в древности речь человека состояла только из личных конструкций из-за характерного для них антропоморфизма. Древний человек думал, что за каждым формальным подлежащим скрывается высшая сила (боги/Бог). Наряду с таким положением существует и противоположное предположение – безличных конструкций не существует вовсе, в качестве субъекта может выступать сам глагол.

А.А. Дмитриевский сравнивал речь древнего человека с речью маленького ребёнка, отмечая одночленность первичного предложения. По его мнению, речь образовалась через живой разговор, берущий своё начало от первобытного человека. Как и первобытный человек, так и ребёнок вряд ли будет использовать в речи подлежащее [5].

Те учёные, которые считали первичными безличные конструкции, были сторонниками идеи дорелигиозного мышления древних людей. Суть этой идеи заключалась в том, что древний человек не обладал развитым мышлением, чтобы иметь какое-либо представление о существовании высшей силы.

Тем не менее, языковая мысль базируется на ассоциации двух представлений, и поэтому она всегда двучленна. Иначе было бы странным, если бы язык избрал сразу же одночленную форму.

Итак, рассмотрим, какой путь развития прошло изучение безличных предложений в русской лингвистической науке.

Научное исследование грамматических явлений системы русского языка впервые находим в работах М.В. Ломоносова. Хотя некоторые суждения, представления, интерпретации безличных предложений как синтаксических

конструкций, а также безличных глаголов, лежащих в основе этих конструкций, встречаем и в более ранних трудах российских грамматиков.

В своей грамматике Мелетий Смотрицкий в разделе морфологии среди обычных личных глаголов выделяет особую группу безличных и далее даёт их парадигмы.

В синтаксисе в главе «*О сочинении безличных страдательных глаголов*» Смотрицкий отмечает, что многие безличные глаголы употребляются в качестве самостоятельных предложений.

Смотрицкий также отмечает, что каждое 3-е лицо может употребляться безлично. В его труде уже говорится о природе безличных конструкций, о форме безличных глаголов и их употреблении в речи [цит. по: 3: 60].

В «*Российской грамматике*» Ломоносов подразделяет глаголы на личные и безличные, указывая, что безличные глаголы имеют только 3-е лицо, и в качестве доказательства приводит следующие примеры: *надлежит, кажется, говорят* [7: 482–483].

При этом Ломоносов к безличным глаголам относит и глаголы с неопределённо-личным значением в предложении: *меня хвалят, тебя хвалят, его хвалят.*

Ломоносов также приводит примеры предложений с краткими формами страдательных причастий, называя их безличными глаголами в среднем роде: *думано было, бывало сажено, тебе велено* и т.д. [7: 112–113].

Н.И. Греч в своей работе «*Чтения*» о безличных предложениях отзывается следующим образом: «Есть некоторые глаголы, в которых не означается предмет действующий и существо заключается в самом действии, например: *светает, морозит*; такие глаголы называются безличными. Но не имея подлежащего, они не имеют и предмета, на который бы действие их обращалось» [4: 122–123].

Немного иначе и шире интерпретирован вопрос о безличных глаголах в грамматике А.Х. Востокова. Он отмечает, что те глаголы, которые употребляются во всех трёх лицах и родах, являются личными, а глаголы, употребляющиеся только в 3-ем лице без личного местоимения или без существительного, при этом принимающие в прошедшем времени средний род, явля-

ются безличными: *подобает – подобало, рассветёт – рассвело, тошнит – тошнило* и др.

Востоков считает, что если к глаголу добавить постфикс *-ся,* то он станет безличным, и показывает это на конкретных примерах: *думает – думается, может – можется, хворает – хворается, хочет – хочется, спрашивает – спрашивается.*

В то же время Востоков не обращает внимания на изменение смысла наравне с формальными изменениями глагола: он не устанавливает разницы между глаголами *хочется* и *спрашивается*, которые имеют различные свойства, несмотря на то что имеют одинаковую возвратную частицу *-ся* [2: 310–315].

Наиболее широкий охват в этом вопросе наблюдается в работах Ф.И. Буслаева.

Буслаев особое внимание уделяет безличным предложениям, несмотря на то что теоретически не признаёт безличности как таковой, заявляя, что в глагольных окончаниях он видит «лицо» [1: 153–157].

Буслаев приводит примеры глаголов, обозначающих безличность и употребляющихся в основном в 3-ем лице, причем эти глаголы обозначают явления природы или же явления, непонятные человеку. Например, многие заклятия выражаются безлично: *чтоб тя прострело, чтоб тя язвило*.

Буслаев также перечисляет примеры из народных пословиц, народных песен, где безличные глаголы трансформируются из личных, а также предложения со страдательными причастиями: *И жито забыто и пито не в честь*. *В девках сижено, горе мыкано*.

Такие слова как *лень, досуг, пора, жаль* Буслаев относит к существительным или наречиям, хотя предложения с этими словами относит к безличным: *лень работать*.

К собственно безличным Буслаев относит только такие глаголы, как: *подобает, довлеет, нет*. Он упоминает также об особой природе «речений» (*надо, не надо),* которые не согласуются и не используются как самостоятельные безличные глаголы, от которых зависят имена, например, как в строке из древнерусского стихотворения: *Не надо мне твоя золота казна*.

По мнению Буслаева, замена личного оборота безличным – одна из характерных черт русского языка. Мы обращаемся к безличной форме даже тогда, когда невозможно избавиться от действующего лица.

В качестве доказательства Буслаев приводит примеры случаев замены личных оборотов безличными: *я хочу – мне хочется*; *я думал – мне думается*; *его гром убил – его громом убило* (в вышеперечисленных примерах наблюдается замена именительного падежа дательным или именительного падежа творительным) [2: 158–160].

Основным вопросам синтаксиса и анализу безличных предложений уделил особое внимание выдающийся учёный-филолог А.А. Потебня. В своем фундаментальном многотомном труде «*Из записок по русской грамматике*» он поднимает вопрос о причинах безличности предложений (отметим, что в своих трудах он использовал термин «*бессубъектные предложения*»).

По мнению Потебни, бессубъектность – следствие эволюции языка, постепенной утраты субстанциональности. Потебня выявляет особенности образования категории безличности, даёт классификацию безличных предложений, обозначает, какими грамматическими формами выражена безличность не только в русском, но и в других славянских языках [10: 408].

В первую очередь к безличным он относит такие предложения, у которых нет известного лица при сказуемом. Потебня утверждает, что безличным оборотам предшествовали личные, говоря при этом, что некоторые категории безличных глаголов, образованных от имён, замышляют эти же имена, то есть вопрос «*кто светает?*» предусматривает ответ «*свет светает*». Следовательно, по мнению Потебни, выражение *туманится* произошло от «*туман туманится*», а выражение *чудится* от «*чудо чудится*».

Безличными, в терминологии Потебни – бессубъектными, он считает предложения:

- обозначающие явления природы: *вечереет*, *хмурится*, *туманится*;
- конструкции с дательным падежом: *мне показалось*, *мне спится*, *нам пришлось*;
- при страдательном сказуемом с дополнением в родительном падеже: *у дородного добра молодца много было службе послужено*;

- при безличном сказуемом сочетание числительного с родительным падежом существительного: *тех пять голубей прилетело*;
- типа *холодно*, *мне жарко*;
- со словами *жаль*, *стыд*, *грех* + инфинитив;
- с инфинитивом типа *весело было ехать*, *нельзя было ехать*;
- отрицательные: *нет у молодца молодой жены* [10: 350–352].

Ссылаясь на существование в русском языке большого количества безличных предложений, Потебня пытается показать и тем самым доказать, что в языке всё время идёт активный процесс, в результате которого утрачивается субстанциональность и усиляется глагольность в предложениях. Следовательно, безличные конструкции – результат этого активного процесса.

В процессе развития в сознании человека субъект как таковой утратился. Потебня указывает причины исчезнования субъекта:

1) тотемистическое представление, то есть утаивание имени тотема;

2) неизвестность действующей причины из-за неполной информированности в законах природы [10: 370].

Анализ подобного рода преобразований предложений Потебня проводит только применительно к безличным предложениям, обозначающим стихийные явления. Что касается остальных видов безличных предложений, то причину возникновения Потебня видит в несоблюдении конструкций согласования или же объясняет правилом соответствия.

Хотя Потебне не все удалось доказать, некоторые его открытия носили субъективный характер и не были достаточно убедительными, тем не менее его концепции направляют мыслителей на последующие открытия.

Ученик и последователь Потебни – Д.Н. Овсяннико-Куликовский пытается определить синтаксические положения систематизации безличных предложений и обнаружить, каким образом в языке создаются обороты абсолютно безличные и относительно безличные. Овсяннико-Куликовский считает, что основным объектом исследования в этих предложениях должно быть подлежащее, а не сказуемое или же семантика предложений (статья «*Из синтаксических наблюдений. К вопросу о классификации бессубъектных предложений*») [8].

Учёный отмечает, что в таких высказываниях, как *морозит, светает,* утратилось не только подлежащее, но и та его часть, которую оно когда-то занимало. Отсюда можно сделать вывод, что, по мнению Овсяннико-Куликовского, изначально существовали личные предложения, в которых субъекты по каким-то причинам со временем утратились.

Овсяннико-Куликовский отмечает четыре случая употребления безличных предложений:

1) ненужность обозначения конкретного действующего лица;

2) недосказанность о действующем лице, оттеняющая мысль, что оно неизвестно или скрыто;

3) недосказанность о действующем лице по той причине, что оно достаточно ясно из значения сказуемого;

4) обход подлежащего связан с оттенками необходимости того, что выражено сказуемым: «*По платью встречают, по уму провожают*» [8: 100–101].

Как видим, он относит к безличным предложениям также обобщенно-личные (по форме омонимичные неопределённо-личным).

Овсяннико-Куликовский отмечает, что в древний период было намного меньше безличных оборотов. Следовательно, безличные предложения – продукт позднего развития.

Рассмотрим, что нового ввёл А.М. Пешковский в понимание безличного предложения. Во-первых, он отмечает, что для понимания безличных предложений важно понять сущность безличных глаголов, которые не изменяются по родам и по числам.

Во-вторых, Пешковский, как и другие синтаксисты, отмечает, что безличные предложения не только не могут иметь в своей конструкции подлежащего, но и не могут намекать на существование какого-либо подлежащего.

Термин «*безличный*» Пешковский использует лишь условно, считая, что полной безличности в сказуемом не может быть. Таким образом, Пешковский предлагает новое понятие – «предложения с устранённым третьим лицом», но, по привычке, он продолжает употреблять старый термин [9: 343–344].

Пешковский считает, что безличные предложения образовались от личных. В предложении *его убило громом* подлежащее устраняется как неизвестный предлог того явления, которое выражено в глаголе. На этой основе Пешковский считает, что безличные предложения – позднее явление. А первичны такие предложения как: *гром гремит, чудо чудится*.

А теперь рассмотрим, как изучались безличные конструкции в армянском языке.

В прошлом в армянском языке безличные предложения имели ограниченное употребление. Это стало одной из причин того, что армянские лингвисты, в том числе и М. Абегян, оставили без внимания эти предложения и не выделили их в отдельную группу.

Но главная причина того, что безличные предложения не рассматривались как самостоятельная коммуникативная единица, заключалась в том, что базовым свойством предложения считалась глагольность, а предложение без сказуемого, выраженного личным глаголом, не признавалось. М. Абегян отмечал, что «сущность речи заключается в сказуемости, без неё нет речи. А сказуемость выражается только словами отдельной группы или грамматического класса, называемого глаголом. Следовательно, без глагола нет речи» [16: 209]. (перевод наш – *Д.О., К.А.*)

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

Безличные конструкции как отдельный вид предложения стали изучаться сравнительно поздно. И это обстоятельство, как отмечает Г.А. Арутюнян, имело ряд причин:

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

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

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

4) игнорировалась роль грамматической интонации, что является основным способом формирования безличных предложений [в армянском языке] [15: 3].

Полагая, что сказуемое, включающее в себя личный глагол, т.е. вспомогательный глагол в лично-спрягаемой форме, – неотъемлемое свойство предложений, ни Абегян, ни Ачарян не должны были выделять и не выделяли безличные конструкции в отдельную группу.

Тем не менее уже в конце XIX – начале XX вв. некоторые армянские лингвисты стали употреблять термин «*безличные предложения*». Впервые достаточно развернуто исследовал данный тип предложений С. Паласанян в своей «*Грамматике родного армянского языка*» («*Քերականութիւն մայրենի լեզուի հայոց*», 1874г.) – первой школьной грамматике восточноармянского литературного языка второй половины XIX в. Он называл их *безличными* (*անդեմ*) или *одноличными* (*միադիմի*), выделяя при этом *собственно безличные* (*բուն անդեմ*) и *случайно (*или *акцидентально) безличные* (*պատահական անդեմ*) предложения. К первой группе он относил такие предложения, как: *պետք է*, *հարկ է*, *բաւ է*, *հերիք է*, *մեղք է*. А ко второй – *անձրևեց*, *ամպել է*, *փայլատակում է*, *մռնչում է*, *բառաչում է* и др. Кроме того, он отмечал, что подобные предложения выражаются глаголами среднего (*չեզոք*) и страдательного (*կրաւորական*) залога: *մնում է*, *թվում է*, *ասված է*, *լսվում է*. Паласанян первым среди армянских лингвистов указал также на безличное употребление личных глаголов, выраженных:

1. 3-им лицом множественного числа: «*<u>Կարծում են</u>՝ թե լուսնի վրա բնակիչներ կան*».

2. 2-ым лицом единственного числа: «*Սգաւոր մարդ տեսնելիս <u>ուզում ես միխիթարել</u> նրան, բայց <u>չես իմանում</u>, թե ինչ <u>ասես</u>, կամ որտեղից <u>սկսես</u>*».

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

Позже М. Абегян отказался от термина «безличные предложения» (и от «*դիմազուրկ*», и от «*անդեմ*») и все вышеуказанные конструкции назвал ***бесподлежащными предложениями*** (*անենթակա նախադասություններ*).

После этого систему односоставных предложений описал в своей работе «*Синтаксис армянского языка*» («*Հայոց լեզվի շարահյուսություն*», 1936 г.) Г. Севак. Он впервые разграничил *бесподлежащные предложения* и *безличные предложения*. При этом безличные предложения – с точки зрения русской грамматики – Г. Севак включил в группу, которая называлась как раз «*бесподлежащные предложения*». Как отмечал автор, бесподлежащными называются предложения, в которых подлежащее не выражено, и оно не может быть восстановлено [цит. по: 15: 29].

После переиздания «*Синтаксиса армянского языка*» (1957 г.) [18] профессора Г. Севака, в котором, как мы уже отметили, безличные конструкции впервые были выделены в отдельную группу, очень много вопросов, касающихся этих предложений, было исследовано С. Абраамяном в труде «*Некоторые вопросы современного армянского синтаксиса*» (1962 г.) [11], В. Аракеляном в «*Синтаксисе армянского языка*» (1964 г.) [12], С. Гюлбудагяном в «*Односоставных предложениях современного армянского языка*» (1967 г.) [14] и др.

В армянской грамматической традиции принято считать, что безличные предложения включают в свой состав главный член, который может быть выражен начальной формой имени существительного, неопределённым причастием или другой частью речи. В результате безличные конструкции распадаются на 2 группы: *глагольные* (то же, что и *причастные)* и *номинативные* (*назывные*) [15: 467].

Какие дополнения могут иметь эти главные члены? На первый взгляд, вопрос кажется простым. Если это слово является существительным, то его дополнениями будут *определение* (*որոշիչ*), *несогласованное определение* (*հատկացուցիչ*) и *приложение* (*բացահայտիչ*), а если глагол, то *дополнение* (*խնդիր*) и *обстоятельство* (*պարագա*). Но на самом деле это не так. В на-

зывных безличных предложениях могут встречаться обстоятельства места и времени (фактически – локальные и темпоральные детерминанты), а также косвенные дополнения. Такие предложения, выражающие наличие предмета, место и время, В. Аракелян не относит к назывным из-за наличия черт, присущих сказуемому, он относит их к самостоятельным неполным предложениям.

Г. Арутюнян к назывным безличным предложениям относит конструкции, выражающие приветствие, пожелание и проклятие, и даже наименования продаваемых предметов, которые являются средством коммуникации и выражения мысли для продавца и покупателя. Например, предложения «*Խաղաղություն ձեզ, մեր անբախտ պապեր*» и «*Անեծք նրա չար գործին*» относятся к назывным безличным, хотя предполагают наличие сказуемого «*լինի*». Возможно, что подобные выражения в прошлом имели это предполагаемое сказуемое и являлись личными предложениями, доказательством чего являются дополнения к сказуемому *ձեզ* и *գործին*. Однако на данный момент эти предложения функционируют без сказуемого и, следовательно, должны изучаться с этой точки зрения.

Г. Арутюнян также отмечал, что армянские термины «*միակազմ*» и «*երկկազմ*» являются неудачными переводами с русского (ср.: *односоставный* и *двусоставный*), объясняя это тем, что любое предложение и без того является единым целым. Вместо этих терминов он предлагал употреблять термины «*միակենտրոն*» (*моноцентричный*) или «*միաբևեռ*», «*երկկենտրոն*» (*бицентричный*) или «*երկբևեռ*» [15: 12]. При этом безличные конструкции он относил к первому типу. Следует отметить, что к первому типу относятся также бесподлежащные предложения. И, скорее всего, именно этот факт стал причиной того, что В. Аракелян относил к безличным предложениям, обозначающим явления природы (*Մթնեց*), конструкции с лично-спрягаемой формой вспомогательного глагола *լինել* и причастием будущего времени, оканчивающимся на *–ի* «*Նկատելի է, որ…*». Однако такой подход является спорным, если учесть, что в работах других учёных наблюдается чёткое разграничение между безличными и бесподлежащными предложениями.

Что касается назывных безличных предложений, то, по мнению одних арменистов, они имеют древнее происхождение, по мнению же других, эти конструкции появились лишь в XIXв. [13: 177]. Так или иначе, они не имели широкого применения. В качестве доказательства приводится пример из труда «*Страницы из армянской средневековой художественной прозы*»: «*Զարմանք. վաղվաղակի աւտված է բարձ զայն փորձութիւն*» [16: 43]. Некоторые назывные безличные предложения стали широко употребляться с появлением кино, радио, телевидения, что стало требовать короткую, чётко сформулированную речь.

Если сравнить исторический процесс развития безличных предложений в русском и армянском языках и, главное, историю их изучения в двух грамматических традициях, то можно сделать вывод, что перед нами две разные картины: если в русской грамматике наглядно виден процесс поэтапного исследования безличных предложений, начиная со времён М. Смотрицкого и М.В. Ломоносова вплоть до первой академической («*виноградовской*») грамматики русского языка, то сказать то же самое относительно армянского языка и армянской грамматической традиции мы не можем. Здесь безличные конструкции оказались в центре внимания лингвистов относительно поздно, и до сих пор нет ни чёткой картины процесса их грамматического и семантического развития в армянском языке, ни общепризнанной классификации, лишённой внутренних противоречий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Буслаев Ф.И.* Историческая грамматика русского языка (8-е изд, испр. и доп.). – М.: «Тип. Э. Лисснера и Ю. Романа», 1959. – 235 с.
2. *Востоков А.Х.* Русская грамматика. – СПб.: «Тип. И. Глазунова», 1831. – 449 с.
3. *Галкина-Федорук Е.М.* Безличные предложения в современном русском языке (2-е изд.). – М.: «Либроком», 2011. – 336 с.
4. *Греч Н.И.* Чтение о русском языке. Ч. 1 – СПб.: «Тип. Н. Греча», 1840. – 336 с.

5. *Дмитриевский А.А.* Практические заметки о русском синтаксисе // Филологические записки – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://crecleco.seriot.ch/cours/a11-12/MA/A11/5DMIT/Dmit.pdf (Дата обращения: 13.04.2022).
6. *Зарецкий Е.В.* Безличные конструкции в русском языке: культурологические и типологические аспекты (в сравнении с английским и другими индоевропейскими языками): монография / Е.В. Зарецкий. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – 564 с.
7. *Ломоносов М.В.* Российская грамматика – СПб.: «Академия наук», 1898. – 213 с.
8. *Овсяннико-Куликовский Д.Н.* Синтаксис русского языка. – СПб.: «Изд. Д.Е. Жуковского», 1912. – 312 с.
9. *Пешковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении (8-е изд.). – М.: «Языки славянской культуры», 2001. – 544 с.
10. *Потебня А.А.* Из записок по русской грамматике. Т. 3. – М.: «Просвещение», 1968. – 551 с.
11. *Աբրահամյան Ս.* Ժամանակակից հայերենի շարահյուսության մի քանի հարցեր: – Երևան, 1962:
12. *Առաքելյան Վ.* Հայերենի շարահյուսություն: Բ հատոր / ԳԱ հրատ.: – Երևան, 1964: – 467 էջ:
13. *Բաղիկյան Խ., Պապոյան Ս.* Ժամանակակից հայոց լեզվի շարահյուսություն: – Երևան, 2003: – 462 էջ:
14. Գյուլբուդաղյան Ս. Միակազմ նախադասությունը ժամանակակից հայերենում: – Երևան, 1967: – 213 էջ:
15. *Հարությունյան Հ.Ս.* Անդեմ նախադասությունները ժամանակակից հայերենում: – Երևան, 1970:
16. *Հարությունյան Հ.Ս.* Անդեմ նախադասությունների առանձնահատկությունների հարցի շուրջ – [Էլեկտրոնային ռեսուրս]. – Մուտքի հասցե՝ http://hpj.asj-oa.am/1001/1/1966-4(207).pdf (Մուտքի ամսաթիվ՝ 13.04.2022թ.).
17. *Մելիք-Օհանջանյան Կ.* Էջեր հայ միջնադարյան գեղարվեստական արձակից: – Երևան, 1967: – 284 էջ:
18. *Սևակ Գ.* Հայոց լեզվի շարահյուսություն: – Երևան, 1972:

ԱՆԴԵՄ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ՊԱՏՄԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ ՌՈՒՍԵՐԵՆ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆ ԼԵԶՈՒՆԵՐՈՒՄ

Դ.Գ. Հովհաննիսյան

diana.hovhannisyan@rau.am

Հումանիտար գիտությունների ինստիտուտի
ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի ասիստենտ,
ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ավագ մենեջեր,
Հայ-Ռուսական համալսարան,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

Կ.Ս. Հակոբյան

karen.hakobyan@rau.am

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

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Անդեմ նախադասությունների տեսակների բազմազանությունը, դրանց գործածելիությունը ժամանակակից ռուսերեն և՝ շատ ավելի քիչ հայերեն լեզուներում անձնական նախադասությունների հետ մեկտեղ գիտնականին ստիպում են մտածել անդեմ նախադասությունների ի հայտ գալու պատճառների և ժամանակի, դրանց զարգացման ուղիների, իմաստի և կառուցվածքի մասին։

Անդեմ նախադասությունները միշտ առաջացրել և առաջ են բերել գիտական տարբեր դպրոցներում ելույթ ունեցող բազում լեզվաբանների հետաքրքրասիրությունը:
Բանալի բառեր՝ անդեմ կառույցներ, լեզվի էվոլյուցիա, քերականական ավանդույթ:

HISTORICAL EXCURSION TO THE STUDY OF IMPERSONAL SENTENCES IN RUSSIAN AND ARMENIAN LANGUAGES

D. Hovhannisyan
diana.hovhannisyan@rau.am

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

K. Hakobyan
karen.hakobyan@rau.am

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

ABSTRACT

The variety of types of impersonal constructions, their usage in the modern Russian and Armenian languages along with personal constructions oblige the syntaxist to think about the reasons and time of appearance of impersonal sentences, about the ways of their development, about their semantic and structural varieties.

Impersonal sentences have always aroused and still arouse the curiosity of many linguists speaking in various scientific schools.
Keywords: impersonal constructions, language evolution, grammatical tradition.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 17 мая 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ПОЛЕМИЧЕСКИЙ ПЛАСТ «ЗОЛОТА В ЛАЗУРИ» А. БЕЛОГО: «АРГОНАВТИЧЕСКИЙ МИФ» И ДИАВОЛИЧЕСКИЙ ДИСКУРС РУССКОГО СИМВОЛИЗМА

Эдгар Суренович Аршакян
edgar.arshakyan@ysu.am

Соискатель кафедры русской литературы,
Ереванский государственный университет,
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

В статье проводится анализ мифопоэтической системы «Золота в лазури» Андрея Белого с точки зрения проблемы полемического переосмысления доминирующих мотивов художественной парадигмы раннего русского символизма. В данном контексте рассматривается преимущественно поэзия Федора Сологуба как наиболее яркого представителя диаволического дискурса русского символизма.
Ключевые слова: А. Белый, Ф. Сологуб, «Золото в лазури», диаволический дискурс, символизм, мифопоэтика.

Говоря о дебютном произведении Андрея Белого – «Симфонии (2-й, драматической)», вышедшей в свет в апреле 1902 года, А.В. Лавров отмечает: «“Симфонии” суждено было стать первой яркой манифестацией русского символизма “второй волны”, наследовавшего символизму 1890-х годов в его “декадентском” изводе и в то же время ему противостоявшего, символизма “жизнестроительного”, религиозно-философского, теургического» [13: 5]. Не менее яркой манифестацией, наряду с первыми книгами стихов Вяч. Иванова («Кормчие звезды») и А. Блока («Стихи о Прекрасной Даме»), стала книга

Белого «Золото в лазури» (1904). Смена доминирующих мотивов в поэзии русского символизма, естественно, привлекла за собой также смену общей мифопоэтической системы.

Мифопоэтика младших символистов в известной степени противопоставляется диаволическому дискурсу русского символизма. Полемическое переосмысление художественной системы раннего русского символизма касается, в частности, характеристики лунного и солнечного миров. В соответствии с дуалистической мифологической системой лунный и солнечный миры сохраняют полярное положение в двух художественных системах, меняя при этом свою ценностную характеристику. Тенденция эта отчетливо прослеживается при сопоставлении первых стихотворений «Золота в лазури» с художественной парадигмой диаволического дискурса. Здесь прежде всего следует выделить творчество наиболее яркого его представителя – Федора Сологуба.

Общий пафос сологубовского мифа о Солнце-Змие отмечен уже современниками поэта. Неоднократно затрагивался этот аспект также в научной литературе. То же, в сущности, можно сказать о роли образа солнца в ранней лирике А. Белого. Противоположность идеологических ориентиров, которая во многом определила образно-мотивные различия в творчестве двух поэтов, достаточно подробно представлена в статье Е.Г. Григорьевой «Федор Сологуб в мифе Андрея Белого» [11]. При этом, как показывает Григорьева, в своей рецепции сологубовского творчества Белый во многом акцентирует именно идейную противоположность. Неслучайно, поэтому, что определенный полемический пласт мифопоэтической системы «Золота в лазури», реализованный на уровне отдельных образов и мотивов, достаточно наглядно предстает при сопоставлении мифопоэтики раннего Белого с художественным миром Сологуба. Вместе с тем в контексте наших задач поэзия Сологуба рассматривается с точки зрения парадигматических образов и мотивов диаволического дискурса[1].

[1] Более широкий контекст образно-мотивной системы русского символизма подробно представлен в работах О. Ханзен-Лёве [20]; [21]. С точки зрения полемического пласта мифопоэтики «Золота в лазури» нами рассматриваются стихотворения Ф. Сологуба, В. Брюсова и К. Бальмонта, написанные до 1902 года включительно и являющиеся актуальным контекстом при рассмотрении «Золота в лазури».

Как известно, негативная характеристика солнечного мира проходит через все творчество Сологуба. Отдельное издание восемнадцати стихотворений, объединенных центральным образом Солнца-Змия (Солнца-Дракона), Сологуб осуществил в 1907 году (книга «Змий»). Сам миф о Солнце-Змие, однако, начал формироваться гораздо раньше. В творчестве Сологуба солнце как главный источники жизни становится конкретным символом мирового зла и шопенгауэровской злой воли [12: 28]. В контексте этого мифа в поэзии Сологуба осмысляется переход от ночного состояния к дневному:

Но загорелся лютый змей,
И тяжким зноем говорит,
Что вереница праздных дней
Бесследно в вечность пролетит[2]. [18, Т.2.1: 520].

При этом обратный процесс получает положительную характеристику:

В паденьи дня к закату своему
    Есть нечто мстительное, злое.
Не ты ли призывал покой и тьму,
    Изнемогая в ярком зное?
Не ты ль хулил неистовство лучей
    Владыки пламенного, Змия,
И прославлял блаженный мир ночей
    И звезды ясные, благие?

И вот сбылось, – пылающий поник,
    И далеко упали тени.
Земля свежа. Дианин ясный лик
    Восходит, полон сладкой лени.
И он зовёт к безгласной тишине,
    И лишь затем он смотрит в очи,
Чтобы внушить мечту о долгом сне,

[2] Ср. также мотив восхода солнца в следующих стихотворениях Сологуба: «Опять в лазури ясной…», «Утро ласковое звонко…», «Безжизненный чертог...», «Мечи отчаянья свергаются с небес...» и др.

О долгой, – бесконечной, – ночи. [18, Т.2.2: 125–126].

Приведенное стихотворение отражает характерные мотивы сологубовского лунного мира. Очевидно, подтекст стихотворения отсылает к сюжету древнегреческого мифа о Селене и Эндимионе – к мотиву усыпления Эндимиона вечным сном. На данном сюжете построено также более позднее стихотворение Сологуба «Сошла к земле небесная Диана», в котором снова вместо греческой богини луны Селены выступает римская Диана. В последнем стихотворении сюжет древнегреческого мифа играет гораздо существенную роль, тогда как в приведенном тексте он вставлен в контекст поэтического мифа Сологуба и ассимилирован им: вместо Эндимиона здесь выступает лирический герой стихотворения. Примечательно, что Сологуб отдает предпочтение версии, согласно которой Эндимион погружен в вечный сон по собственному желанию.

Обратимся теперь к первому стихотворению «Золота в лазури»:

<…> И, закрытые тьмой,
горизонтов сомкнулись объятья.
Ты сказал: «Океан голубой
еще с нами, о братья!»

Не бояся луны,
прожигавшей туманные сети,
улыбались – священной весны
все задумчиво грустные дети.

Древний хаос, как встарь,
в душу крался смятеньем неясным.
И луна, как фонарь,
озаряла нас отсветом красным. <...> [6: 79].

Следует обратить внимание на один из важнейших признаков луны, которым определяется ее негативная характеристика в мифопоэтической системе «Золота в лазури» – неестественность лунного света (И луна, как *фонарь*, / озаряла нас *отсветом* красным). На то, что в контексте бинарной оппозиции двух миров в мифопоэтике «Золота в лазури» существенную роль

играет признак «*искусственности – естественности»* указывает соответствующая характеристика солнечного мира, в котором превалирует символика огня и света. Приведем типичный пример:

Земля отлетает...
Вино
мировое
пылает
пожаром
опять:
то огненным шаром
блистать
выплывает
руно
золотое,
искрясь.

И, блеском объятый,
светило дневное,
что факелом вновь зажжено,
несясь,
настигает
наш Арго крылатый.

Опять настигает
свое золотое
руно... [6: 82].

Мы видим, что по признаку *«искусственности – естественности»* конкретные символы лунного и солнечного миров распадаются на две противоположные группы (*фонарь – факел, отсвет – светило*).

В творчестве Белого и, особенно, Блока мифология искусственного освещения (как электрического, так и газового) занимает важное место. При этом в творчестве обоих поэтов символика фонарей имеет преимущественно нега-

тивные коннотации[3]. В «Диалектике мифа» А.Ф. Лосев, в свою очередь мифологизируя природу электрического освещения, пишет о его мертвенности и механичности: «Свет электрических лампочек есть мертвый механический свет»; «В нем есть безразличие всего ко всему, вечная и неизменная плоскость» [14: 78]. В то же время Лосев отмечает: «Электрическому свету далеко до бесовщины. Слишком он уж неинтересен для этого. Впрочем, это, быть может, та бесовская сила, про которую сказано, что она – скучища пренеприличная» [14: 78–79]. Правда, в творчестве Белого и Блока искусственное освещение не лишено определенной связи с демоническим началом. Что касается раннего русского символизма, то в нем образ фонаря не является парадигматическим. Наиболее интенсивно этот образ разрабатывал Брюсов, однако в брюсовской поэзии образ фонаря имеет двойственную природу. Поэтому с точки зрения полемического пласта «Золота в лазури» значимым становится не столько образ фонаря, сколько конкретный признак – в стихотворении Белого через сравнение луны с фонарем вскрывается пассивность и отсутствие жизненного начала в лунном свете («*отсвете*»). Именно здесь отчетливо прослеживается полемическое переосмысление доминирующих мотивов диаволического дискурса.

Рассмотрим с этой точки зрения еще одно стихотворение Белого, точнее, конкретный мотив переходного состояния:

Дети солнца, вновь холод бесстрастья!
Закатилось оно –
золотое, старинное счастье –
золотое руно! [6: 81].

---

[3] Ср. в «Симфонии (2-й, драматической)»: «Загородные рестораны мерцали зловещими огнями, стараясь газом и электричеством прикрыть свою мертвенность» [5: 180].
Ср. также образ фонарей и искусственного освещения в следующих стихотворениях «первого тома» блоковской лирики: «Днем вершу я дела суеты…», «Я просыпался и всходил», «Она стройна и высока…», «По городу бегал черный человек…», «Из газет». Образ фонаря занимает важное место и в позднем творчестве Блока. З.Г. Минц отмечает связь образа фонаря в разделе «Город» с гоголевской традицией [15: 34].
Мифология городского освещения в художественной системе русского символизма представлена в статье А.Л. Топоркова, однако функциональные особенности фонарной символики с точки зрения двух этапов развития русского символизма в статье не затрагиваются [19].

Особого внимания заслуживают отсылающие к диаволическому контексту мотивы холода и бесстрастия – признаки мертвенности, являющиеся устойчивыми характеристиками лунного мира Сологуба:

Молода и прекрасна,
Безнадежно больна,
Смотрит на землю ясно
И бесстрастно луна.
(Ф. Сологуб «Молода и прекрасна…»). [18, Т.2.1: 469].

<…> и мертвая луна
Прохладный яд несбыточных желаний
Вливала в них, ясна и холодна.
(Ф. Сологуб «В стране безвыходной …»)[4]. [18, Т.2.2: 125].

При этом пассивность и отсутствие жизненного начала в диаволическом дискурсе определяют положительную характеристику лунного мира. Конечно, говоря о лунном мире в творчестве Сологуба не следует упускать из виду, что в творчестве поэта центральным остается миф о Смерти-избавительнице. Лунный мир при своей мертвенной пассивности в целом является только неким отражением потустороннего в посюстороннем. На это промежуточное положение луны в диаволическом дискурсе указывает Ханзен-Лёве [20: 199–200]. Примечательно, однако, что бесстрастием характеризуется так-

[4] Ср. также следующие стихи Сологуба: «Пред вами, бесстрастные звезды, / Прекрасных миров бесконечность» [18, Т.1: 254]; «И тайну дивную вещают также там / Бесстрастных звезд узоры» [18, Т.2.1: 420]; «Луны безгрешное сиянье, – / Бесстрастный сон немых дубрав» [18, Т.2.2: 176]; «Я томился в чарах лунных, <…> / К вещей тайне, несказанной / Звал печальный и холодный свет» [18, Т.2.1: 552]; «Мечта души моей, полночная луна, / Скользишь ты в облаках, ясна и холодна» [18, Т.2.2: 49]; «Чародейка злая моя, / Как луна, холодна, бледна» [18, Т.2.2: 87].
Аналогичные мотивы лунного мира разрабатываются также в ранних стихах Брюсова: «Звездное небо бесстрастное, / Мир в голубой тишине» [9: 43]; «Бесстрастно в вышине печалилась луна, <…> / Я посмотрел вокруг. Высокая луна / В прозрачной синеве бледна и холодна» [9: 75]; и Бальмонта: «Отчего нас всегда опьяняет Луна? / Оттого, что она холодна и бледна» [2: 99]; «Как мертвое око, / Мне светит луна» [1: 27].

же сологубовская звезда Маир – главная поэтическая мифологема Сологуба (*«Бесстрастен свет с Маира»* [18, Т.2.2: 50]).

Любопытно, что после «аргонавтического» мифа Белого, в центре которого сюжет полета к солнцу на солнечном корабле «Арго», Сологуб в «Творимой легенде» разрабатывает тему полета на луну. При сохранении устойчивых признаков сологубовских мифологем (Солнце-Змий, луна, земля Ойле, звезда Маир) тема смерти в трилогии получает новые для творчества Сологуба коллизии, что приводит к изменению системы мифопоэтических миров. Влияние идей Н. Федорова, которое прослеживается в «Творимой легенде» [22: 155–194]; [17: 121–134][5], определяет как «космическую» тему трилогии, так и некоторый мировоззренческий сдвиг, ознаменовавший собой кратковременный «оптимистический» этап в творчестве Сологуба[6].

Вернемся, однако, к контексту диаволического символизма. Естественно, диаволический дискурс русского символизма не был порожден только Сологубом. В творчестве других представителей раннего символизма лунный мир не имеет столь тесной связи с темой смерти, но, как и в поэзии Сологуба, становится выразителем индивидуалистской отчужденности. Приведем стихотворение Брюсова:

Все реже я и все бесстрастней
Смотрю на прелести земли,
Как в детстве нежившие басни,
Красоты мира отошли.
<…>

Люблю я сумрачные краски,
Громады стен в лучах луны,
Меня приветствует по-братски
Мир дорассветной тишины.

[5] Следует отметить, что, по-видимому, первой попыткой рассмотреть влияние философии Н. Федорова на русский символиз является статья С.С. Гречишкина и А.В. Лаврова «Андрей Белый и Николай Федоров» [10]. Конечно, о возможном влиянии Фегорова можно говорить в связи с более поздним творчеством Белого, не затрагивающим эпоху «Золота в лазури».

[6] Мировоззренческий сдвиг Сологуба в определенной степени обусловлен также его сближением с «младшими» символистами [16: 141–142].

Дрожа, белеет сумрак чуткий,
Гремящий город мертв на час,
Спят мудрецы, спят проститутки,
И в два ряда мне светит газ. [9: 336-337].

Заметим, что бесстрастие как признак, ассоциирующийся в диаволическом дискурсе с лунным миром, переходит на лирическое «я».

Не чужда эта тенденция также поэзии Бальмонта, на художественные традиции которого как автора «Будем как Солнце» в известной степени ориентировано «Золото в лазури» Белого. Укажем на сонет Бальмонта «Лунный свет»:

Когда Луна сверкнет во мгле ночной
Своим серпом, блистательным и нежным,
Моя душа стремится в мир иной,
Пленяясь всем далеким, всем безбрежным.
<…>

Людей родных мне далеко страданье.
Чужда мне вся Земля с борьбой своей,
Я – облачко, я – ветерка дыханье. [3: 79–80].

В сущности, мы видим, что бесстрастием характеризуется также лирический герой стихотворения Бальмонта.

Приведем аналогичный пример из поэзии Сологуба:

Преодолев тяжелое косненье
И долгий путь причин,
Я сам – творец, и сам – свое творенье,
Бесстрастен и один. [18, Т.2.2: 54].

Таким образом, в диаволическом дискурсе холод и бесстрастие, с одной стороны, являются устойчивыми признаками лунного мира, с другой – становятся характеристикой отчужденного индивидуалистского сознания. Мы более подробно остановились на соответствующем аспекте поэзии Соло-

губа, поскольку его творчество, безусловно, является наиболее значимым контекстом в плане противопоставления мифопоэтики «Золота в лазури». Именно стихи Сологуба Белый-«аргонавт» объективно считал «квинтэссенцией декадентских переживаний» [4: 128]. Вопрос этот не ограничивается рамками художественного творчества. Кружок «аргонавтов» и жизнетворческие установки младших символистов во многом противопоставлялись замкнутому миру индивидуализма и солипсизма. Этот мировоззренческий аспект являлся внутренне значимым для Белого. В контексте эволюции собственного мировоззрения Белый ретроспективно обозначил конец века как время первого сдвига «от пессимизма чрез катастрофизм (конец мира) к религиозному символизму и христианству» [7: 48]. Неслучайно, что буддийско-шопенгауэровской мечте Сологуба «*О долгой, – бесконечной, – ночи*» Белый противопоставляет библейско-христианский «вечный день» (Откр. 22: 5; Исаи. 60: 19–20):

И все ярче рассвет
золотого огня.
И все ближе привет
беззакатного дня [6: 95].

Конечно, мировоззренческий сдвиг Белого имел и другой вектор, связанный с философией Ницше. Образную систему «Золота в лазури» Белый полностью строит на переплетении двух традиций: библейско-христианской и ницшеанской, которые стали для Белого символами выхода из шопенгауэровского пессимизма. Правда, полемический пласт «Золота в лазури», имеющий отчетливо программный характер, реализован преимущественно в первых стихотворениях книги.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бальмонт К.Д.* Будем как Солнце. – М.: Скорпион, 1903. – 299 с.
2. *Бальмонт К.Д.* Полное собрание стихов: в 10-и тт. – 4-е изд. – М.: Скорпион, 1907–1914. – Т. 1: Под северным небом. В безбрежности. Тишина. – 268, [12] с.
3. *Бальмонт К.Д.* Стихотворения. – Л.: Советский писатель, 1969. – 710 с.

4. *Белый А.* Начало века. Воспоминания. В 3-х кн. Кн. 2. / Редкол.: В. Вацуро, Н. Гей, Г. Елизаветина и др.; Подгот. текста и коммент. А. Лаврова. – М.: Художественная литература, 1990. – 687 с.
5. *Белый А.* Симфонии / А. Белый; [Вступ. ст., с. 5–34, сост., подгот. текста и примеч. А.В. Лаврова]. – Л.: Художественная Литература: Ленингр. отд-ние, 1991. – 526, [1] с.
6. *Белый А.* Стихотворения и поэмы. Т. 1 / Вступ. ст., подг. текста, состав., примеч. А.В. Лаврова, Джона Малмстада (Новая Библиотека поэта). – СПб.; М: Академический проект, Прогресс-Плеяда, 2006. – 640 с.
7. *Белый А.* Материал к биографии // Литературное наследство. Т. 105. Андрей Белый: Автобиографические своды: Материал к биографии. Ракурс к дневнику. Регистрационные записи. Дневники 1930-х годов. – М.: Наука, 2016. – СС. 29–328.
8. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового завета. – М.: Российское библейское общество, 1996.
9. *Брюсов В.Я.* Собрание сочинений в 7-и тт. – М.: Художественная литература, 1973–1975. – Т. 1: Стихотворения. Поэмы. 1892–1909. – Т. 1, 1973. – 670 с.
10. *Гречишкин С.С., Лавров А.В.* Андрей Белый и Н.Ф. Федоров // Творчество А.А. Блока и русская культура XX века. Блоковский сборник III. – Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1979. – СС. 147–164.
11. *Григорьева Е.Г.* Федор Сологуб в мифе Андрея Белого // Блоковский сборник XV. Русский символизм в литературном контексте рубежа XIX–XX вв. – Тарту: Тартуский гос. ун-т, 2000. – СС. 108–149.
12. *Дикман М.И.* Поэтическое творчество Федора Сологуба // Ф.К. Сологуб «Стихотворения». – Л.: Советский писатель, 1979. – СС. 5–74.
13. *Лавров А.В.* У истоков творчества Андрея Белого («Симфонии») // Белый А. «Симфонии». – Л.: Художественная литература, 1991. – СС. 5–34.
14. *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа. – М.: Мысль, 2001. – 558 с.
15. *Минц З.Г.* Блок и Гоголь // Александр Блок и русские писатели. – СПб: Искусство-СПБ, 2000. – СС. 22–85.
16. *Минц З.Г., Пустыгина Н.Г.* «Миф о пути» и эволюция писателей-символистов // Поэтика русского символизма. – СПб: Искусство-СПБ, 2004. – СС. 140–143.
17. *Павлова М.М.* О смерти или бессмертии в произведениях Ф. Сологуба. «Творимая легенда» в свете «Философии общего дела» Н. Федорова // Europa Orientalis, № 11.2, 1992. – СС. 121–134.
18. *Сологуб Ф.К.* Полное собрание стихотворений и поэм: в 3-х тт. / Ф. Сологуб; подгот. М.М. Павлова. – СПб: Наука, 2012–2020. – Т. 1: Стихотворения и поэмы, 1877–1892. – Т. 1, 2012. – 1204, [1] с.; Т. 2, кн. 1: Стихотворения и

поэмы, 1893–1899. – Т. 2, кн. 1 / подгот. Т.В. Мисникевич. – 2014. – 990, [1] с.; Т. 2, кн. 2: Стихотворения и поэмы, 1900–1913. – Т. 2, кн. 2 / подгот. Т.В. Мисникевич. – 2014. – 804, [2] с.; Т. 3: Стихотворения и поэмы, 1914–1927. – Т. 3. – 2020. – 939, [1] с.

19. *Топорков А.Л.* Из мифологии русского символизма. Городское освещение // Мир А. Блока. Блоковский сборник <V>. – Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1985. – СС. 101–112.

20. *Ханзен-Лёве А.* Русский символизм. Система поэтических мотивов. Ранний символизм / Пер. с нем. С. Бромерло, А.Ц. Масевича и А.Е. Барзаха. – СПб: Академический проект, 1999. – 512 с.

21. *Ханзен-Лёве О.* Русский символизм: Система поэт. мотивов: Мифопоэт. символизм начала века. Косм. символика / Аге А. Ханзен-Лёве; [Пер. с нем. М.Ю. Некрасова]. – СПб.: Акад. проект, 2003 (Тип. ООО ИПК Бионт). – 813, [1] с.

22. *Masing-Delic I.* Abolishing Death: A Salvation Myth of Russian Twentieth-Century Literature / Irene Masing-Delic. – Stanford: Stanford University Press, 1992. – VIII. – 363 p.

Ա. ԲԵԼԻԻ «ՈՍԿԻՆ ԼԱԶՈՒՐՈՒՄ» ԲԱՆԱՍՏԵՂԾԱԿԱՆ ԳՐՔԻ ՊՈԼԵՄԻԿ ՇԵՐՏԸ՝ «ԱՐԳՈՆԱՎՈՐԴԱԿԱՆ ՄԻՖԸ» ԵՎ ՌՈՒՍԱԿԱՆ ՍԻՄՎՈՒԼԶՄԻ ԴԻԱՎՈԼԻՍՏԱԿԱՆ ԴԻՍԿՈՒՐՍԸ

Է.Ս. Արշակյան

edgar.arshakyan@ysu.am

Երևանի պետական համալսարանի
ռուս գրականության ամբիոնի հայցորդ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում վերլուծվում է Անդրեյ Բելիի «Ոսկին լազուրում» բանաստեղծական գրքի միֆապոետիկ համակարգը ռուսական վաղ սիմվոլիզմի գեղարվեստական հարա-

ցույցի գերիշխող մոտիվների պոլեմիկ վերաիմաստավորման հիմնախնդրի տեսանկյունից: Այս համատեքստում գլխավորապես դիտարկվում է ռուսական սիմվոլիզմի դիավոլիստական դիսկուրսի ամենաակնառու ներկայացուցչի՝ Ֆեոդոր Սոլոգուբի պոեզիան:
Բանալի բառեր՝ Ա. Բելի, Ֆ. Սոլոգուբ, «Ոակին լազուրում», դիավոլիստական դիսկուրս, սիմվոլիզմ, միֆապոետիկա:

POLEMIC LAYER OF A. BELY'S «GOLD IN AZURE». «ARGONAUTIC MYTH» AND DIABOLIC DISCOURSE OF RUSSIAN SYMBOLISM

E. Arshakyan

edgar.arshakyan@ysu.am

PhD student of the Chair of Russian Literature,
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article analyzes the mythopoetic system of «Gold in Azure» by Andrei Bely from the aspect of polemical reconsidering of dominant motifs in the artistic paradigm of the early Russian symbolism. The poetry of Fyodor Sologub as the most prominent representative of the diabolic discourse of Russian symbollism is mainly considered in this context.
Keywords: A. Bely, F. Sologub, «Gold in Azure», diabolic discourse, symbolism, mythopoetics.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 18 октября 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

АНТОНИМЫ И ИХ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Тлеубекова Ботакоз Тургамбаевна
biko.1972@mail.ru

К.ф.н., профессор кафедры казахской филологии и второго иностраного языка Центрально-Казахстанской академии Караганда, Республика Казахстан

Жетписова Айшуак Болаткызы
aishuak_21@mail.ru

Магистр исторических наук, Центрально-Казахстанской академии, Караганда, Республика Казахстан

АННОТАЦИЯ

Стилистические функции антонимов разнообразны. Они выражают противоположность, обозначают противоречивую сущность явлений, диалектику жизни, и это противопоставление усиливает эмоциональность речи, иногда помогает в создании иронических оттенков.
Ключевые слова: стилистика, антоним, лексическое денотативное значение, информация, фигура, речь.

Стилистическая функция определяется как выразительный потенциал взаимодействия языковых средств в тексте, обеспечивающий передачу наряду с предметно-логическим содержанием текста также заложенной в нем экспрессивной, эмоциональной, оценочной и эстетической информации. В то время как другие отрасли лингвистики изучают всю систему языковых средств соответствующего уровня в целом, стилистика рассматривает их экспрессивные качества, их функционирование и взаимодействие при передаче мысли и

чувства в данном тексте и, следовательно, их роль в идейном воздействии текста на читателя [2].

Обратимся к стилистической функции, возникающей на основе языковой структуры текста, где элементы всех уровней взаимодействуют как двусторонние единицы, имеющие форму и содержание. Рассматривая стилистическую функцию языковых средств в прагматическом аспекте, необходимо учитывать эмоции и отношения, которые автор передает читателю, выражение отношения говорящего к сообщаемому, к собеседнику, к себе самому, к ситуации и оценку обстановки. Стилистическая функция обеспечивает надежность связи, препятствует неправильному пониманию. Высокий стилистический потенциал заложен в использовании антонимов.

Существование антонимов в языке обусловлено характером нашего восприятия действительности во всей ее противоречивой сложности, в единстве и борьбе противоположностей. Поэтому контрастные слова, как и обозначаемые ими понятия, тесно связаны между собой. К числу языковых признаков антонимов относится регулярность их контрастирующих ассоциативных связей, иными словами, упоминание об одном члене антонимической пары может вызвать представление о другом. Называя, например, такие свойства человеческого характера, как доброта, нежность, чуткость, говорящий и слушающий может сопоставить их с противоположными – злость, грубость, бессердечие. То есть слово добрый вызывает в нашем сознании слово злой, далеко напоминает о слове близко. Антонимизируются названия таких явлений и предметов, которые соотносительны, принадлежат к одной и той же категории объективной действительности как взаимоисключающие понятия. Из этого следует, что антонимы не только взаимно отрицают, но в то же время и предполагают друг друга [2: 42]. Стилистические функции антонимов находят выражение в особых фигурах речи, которые широко используются при реализации эстетической функции языка. Основной стилистической функцией антонимов является выражение противоположности, которая присуща их семантике и не зависит от контекста, т.е. антонимы – лексическое средство выражения антитезы.

Антитеза как стилистический прием широко распространена в народном поэтическом творчестве, например в поговорках: Score twice before you

cut once. Desperate diseases call for desperate remedies. Keep your mouth shut and your ears open [1]. Функция противоположности может быть использована с разными стилистическими целями: для указания на предел проявления качества; для актуализации высказывания или усиления образа, впечатления; для утверждения двух противоположных свойств, качеств, действий; для признания некоего среднего, промежуточного качества, свойства и т.д.

Антонимы – обозначения противоположных начал широко используются как стилистический прием обозначения противоречивой сущности явлений, диалектики жизни. «Сказать, что человек состоит из силы и слабости, из понимания и ослепления, из ничтожества и величия, – писал Д. Дидро, – это значит не осудить его, а определить его сущность» [4: 76]. Антитеза раскрывает противоречивую сущность обозначаемого, несовместимость различных сторон предмета, явления или самих предметов и явлений. Эта стилистическая фигура усиливает выразительность за счет столкновения в одном контексте прямо противоположных понятий. Данное явление широко наблюдается в художественных произведениях. Например, Джек Лондон «Белый Клык»: It was the masterful and incommunicable wisdom of eternity at the futility of life and effort of life. – Это извечная мудрость – властная, вознесенная над миром – смеялась, видя тщету жизни, тщету борьбы. What masterful treachery lurked behind that apparently harmless piece of meat? – Какое коварство таится в этом безобидном куске мяса.

Часто обращаются к антитезе публицисты, нередко в названиях литературных произведений, разного рода статей, заметок: «Париж днем и ночью» (А. Кулешова). По принципу антитезы построены многие заглавия произведений: «Война и мир»; «Живые и мертвые». Особенно часто используется антонимия в заголовках газетных и журнальных статей: «Химия добрая и злая». Противоположен антитезе прием, состоящий в отрицании контрастных признаков у предмета: «В бричке сидел господин, не красавец, но и не дурной наружности, не слишком толст, не слишком тонок, нельзя сказать, чтобы стар, однако ж, и не так, чтобы слишком молод» (Гоголь). Такое нанизывание антонимов отрицанием подчеркивает заурядность описываемого, отсутствие у него ярких, четко выраженных признаков [4].

В стихотворении Т. Гуда «Ноябрь» четырнадцать строк из пятнадцати содержат только односоставные отрицательные конструкции, начинающиеся с отрицания no. No sun – no moon! / No morn – no noon! / No dawn – no dusk – no proper time of day – / No sky – no earthly view – / No distance looking blue…

Создаваемый антонимами стилистический эффект контраста, который является очень действенным средством повышения выразительности, используется не только в художественной литературе и публицистике, но и в устойчивых словосочетаниях, например: The long and the short of it; from top to toe; neither here nor there [3].

Явление антонимии лежит в основе оксюморона (от греч. *oxymoron* – остроумно-глупое) – яркого стилистического приема образной речи, состоящего в создании нового понятия соединением контрастных по значению слов, раскрывающего противоречивость описываемого. Например: And faith unfaithful kept him falsely true (A. Tennyson). В английской поэзии и прозе оксюморон встречается во все времена. Э. Спенсер в XVI веке писал: And painful pleasure turns to pleasing pain. Крупнейший современный поэт В. Оден в стихотворении «На смерть Йетса» пишет: With the farming of a verse / Make a vineyard of the curse, / Sing of human unsuccess / In a rapture of distress.

Сочетание a rapture of distress – оксюморон. Нарушение лексической сочетаемости в данном случае вызывается контрастностью семантического согласования: пара rapture: distress, имеет общие семы, но одновременно содержит и семы противопоставленные. Оба слова – rapture и distress – выражают очень сильное переживание, но в первом случае восторг, восхищение – эмоция в высшей степени приятная, а второе слово – горе, бедствие – выражает наивысшую степень страдания.

В разговорных оксюморонах типа terribly smart, awfully beautiful и т.д. семантическое согласование может полностью отсутствовать, поскольку первый компонент вообще утратил лексическое денотативное значение, сохраняя и усиливая коннотацию экспрессивности [2].

Намеренное столкновение логически и семантически противоположных понятий – прием действенный. Он настраивает читателей на восприятие противоречивых, сложных явлений, а нередко – и борьбы противоположностей.

Стилистические функции антонимов не исчерпываются выражением контраста, они разнообразны. В одном случае они конструктивно организуют текст, в другом – контрастно оттеняют характеры героев произведений, в третьем – выступают в уточняющей функции. Например, антонимы inside (внутри) – outside (снаружи), right (право) – left (лево) служат для выражения пространственных или временных отношений в тексте. Антонимы с временным значением показывают последовательность событий: at the beginning (сначала) – in the end (в конце). Антонимы со значением местоположения подчеркивают масштабность сцен. Раскрывая характеры героев, авторы используют антонимы, выражающие качественную противоположность понятий (оценочные существительные, качественные прилагательные: враг – друг, бедный – богатый).

Антонимы, как обозначения противоположных начал, помогают писателям показать полноту охвата явлений: «It was the best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness, …, we had everything before us, we had nothing before us…» (роман Диккенса «A tale of Two Cities») [1: 5].

Некоторые антонимические пары выступают в речи как лексическое единство, приобретая фразеологический характер: и стар и млад, и те и другие, рано или поздно. Их употребление вносит в художественную речь разговорные коннотации. При столкновении антонимов речь нередко приобретает ироническую окраску. На антонимах строятся каламбуры: Where is the beginning of that end by which the beginning ends? – Где начало того конца, которым оканчивается начало? Изучая стилистическое использование антонимов в художественной речи, следует иметь в виду, что их выразительные возможности реализуются не только при непосредственном противопоставлении, но и в том случае, когда в тексте какой-либо член антонимической пары отсутствует. Благодаря своим устойчивым связям антонимы воспринимаются в речи на фоне их «противочленов». Использование антонимов в речи должно быть стилистически мотивировано.

Таким образом, стилистические функции антонимов разнообразны. Они выражают противоположность, обозначают противоречивую сущность явлений, диалектику жизни, и это противопоставление усиливает эмоциональность

речи, иногда помогает в создании иронических оттенков. Также столкновение противоречивых понятий оттеняет характеры героев произведений, конструктивно организует текст, показывает последовательность событий, подчеркивает масштабность сцен, полноту охвата явлений. Их употребление делает речь выразительнее и семантически богаче.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Crystal D., Davy D.* Investigating English Style. – Ldn, 1989. – 278 p.
2. *Арнольд И.В.* Стилистика. Современный английский язык: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 – «Анг. яз.» / И.В. Арнольд. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 383 с.
3. *Кузнец М.Д., Скребнев Ю.М.* Стилистика английского языка. – М., 2000. – 175 с.
4. *Новикова Л.А.* Антонимия в русском языке: семантический анализ противоположностей в лексике. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 289 с.
5. Стилистические функции единиц разных уровней языка: Межвуз. сб. науч. тр. / Краснояр. гос. пед. ин-т; [Редкол.: Новикова Ю.Г. (отв. ред.) и др.]. – Красноярск: КГПИ, 1985. – 120, [2] с.

ՀԱԿԱՆԻՇՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՈՃԱԿԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆՈՒՄ

Բ.Թ. Տլեուբեկովա
biko.1972@mail.ru

Բ.գ.թ., Ղազախական բանասիրության
և երկրորդ օտար լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր,
Կենտրոնական-Ղազախստանյան ակադեմիա
Կարագանդա, Ղազախստանի Հանրապետություն

Ա.Բ. Ժեթպիսովա
aishuak_21@mail.ru

Պատմական գիտությունների մագիստրոս,
Կենտրոնական-Ղազախստանյան ակադեմիա
Կարագանդա, Ղազախստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հականիշների ոճական գործառույթները բազմազան են: Նրանք արտահայտում են հակառակը, նշում են երևույթների հակասական էությունը, կյանքի դիալեկտիկան, և այս հակադրությունը ուժեղացնում է խոսքի հուզականությունը, երբեմն օգնում է ստեղծել հեգնական երանգներ:

Բանալի բառեր՝ ոճաբանություն, հականիշ, բառապաշարնշանակիչ նշանակություն, տեղեկատվություն, գործիչ, խոսք:

ANTONYMS AND THEIR STYLISTIC FUNCTIONS IN ENGLISH

B. Tleubekova
biko.1972@mail.ru

Candidate of Philological Sciences,
Professor at the Department of Kazakh Philology and the Second Foreign Language,
Central Kazakhstan Academy,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

A. Zhetpisova
aishuak_21@mail.ru

Master of Historical Sciences, Central Kazakhstan Academy,
Karaganda, *Republic of Kazakhstan*

ABSTRACT

Stylistic functions of the antonyms are diverse. They express the opposite, denote the contradictory essence of phenomena, the dialectic of life, and this contrast strengthens the emotionnality of speech, sometimes helps in creating ironic shades.
Keywords: stylistics, antonym, lexical denotative meaning, information, figure, speech.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 07 сентября 2022 г.,
подписана к печати в номер 10 (14) / 2022 – 01.12.2022 г.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

Главный редактор
Саркисян И.Р. – д.п.н., профессор, профессор кафедры русского и славянских языков Государственного университета им. В.Я. Брюсова; профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ).

Составитель, технический редактор, вёрстка и дизайн
Акопян А.С. – ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); доцент кафедры языков Медицинского института имени Меграбяна.

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

ORCID: 0000-0001-9263-6791

Адрес Редакции научных изданий
Филиала Московского государственного университета
им. М.В. Ломоносова в г. Ереване:
0025 РА, г. Ереван, ул. Вардананц 17
e-mail: po@msu.am

Заказ № 17
Подписано к печати – 15.12.2022 г.
Формат 60x84$^{1}/_{16}$. Бумага офсетная № 1.
Объем – 12,75 печ. л. Тираж 250 экз.