№12(16)

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

2023

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

12 (16)

ԵՐԵՎԱՆ 2023
ЕРЕВАН 2023
YEREVAN 2023

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, №12 (16). / Глав. ред. Саркисян И.Р.; сост.: Акопян А.С. – Ереван: Изд-во МГУ, 2023. – 266 с.

ISSN 1829-4820

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

ORCID: 0000-0002-4377-1601
ORCID: 0000-0001-9263-6791

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

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. Բրյուսովի անվ. Պետական համալսարանի ռուսաց լեզվի 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 լեզվի ամբիոնի դոցենտ, ՀՀ ԲՈԿ 059 մասնագիտական խորհրդի քարտուղար – *davegarber86@gmail.com*

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈԼԵԳԻԱ

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

ԱՄԻՐԽԱՆՅԱՆ Մ.Դ. – Վ. Բրյուսովի անվան Պետական համալսարանի 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*

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

ԲՐՈՒՏՅԱՆ Լ.Գ. – Երևանի պետական համալսարանի ռուս լեզվաբանության, լեզուների տիպաբանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ORCID: 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 վարիչ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – *ruzangrdzelyan@gmail.com*

ԴԻՄԱՐՍԿԻ Մ.Յա. – Ա.Ի. Հերցենի անվ. Ռուսաստանի պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր; Ռուսաստանի գիտությունների ակադեմիայի լեզվաբանական հետազոտությունների ինստիտուտի ավագ գիտաշխատող, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ORCID: 0000-0002-1796-7686 – *dym2005@list.ru*

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. Պետական համալսարանի 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*

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

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

ԽԱՉԻԿՅԱՆ Ա.Յա. – Վ. Բրյուսովի անվ. Պետական համալսարանի ռեկտորի խորհրդական, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – *anaidakh@inbox.ru*

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

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

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Վ. – Երևանի պետական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – *anush.hakobyan@ysu.am*

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Կ.Ս. – Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի վարիչ, բանասիրական

գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, պրոֆեսորի պաշտոնակատար, ORCID: 0000-0002-4933-2933 – *karen.hakobyan@rau.am*

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Հ.Ժ. – Երևանի պետական համալսարանի համաշխարհային պատմության ամբիոնի 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.Յու. – Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու – *manukyanirina04@aspu.am*

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

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, ORCID: 0000-0001-9998-1395 – *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, մշա-

կութաբանության դոցենտ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, ORCID: 0000-0002-2062-4756 – *irvasmok@mail.ru*

ՆՈՎԻԿՈՎԱ Ն.Ս. – Ռուսաստանի Ազգերի բարեկամության համալսարանի (РУДН) Ռուսաց լեզվի ինստիտուտի № 4 Ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (Մոսկվա), ORCID: 0000-0003-2397-1814 – *novikova-ns@rydn.ru*

ՊԼՈՒՆԳՅԱՆ Վ.Ա. – ՌԴ գիտությունների ակադեմիայի ակադեմիկոս, Ռուսաստանի գիտությունների ակադեմիայի Վ.Վ. Վինոգրադովի անվ. Ռուսաց լեզվի ինստիտուտի փոխտնօրեն, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ORCID: 0000-0002-2393-1399 – *plungian@gmail.com*

ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ Ա.Գ. – Վ. Բրյուսովի անվան Պետական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ – *anahit-1@mail.ru*

ՏԱՏԿԱԼՈ Ն.Ի. – Վ. Բրյուսովի անվ. Պետական համալսարանի Մանկավարժության և օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – *ninatatkalo@mail.ru*

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

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

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

ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ԽՄԲԱԳԻՐ

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Ս. – Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս, Մեհրաբյանի

անվ. բժշկական համալսարանի դոցենտ, Նյարդաբանության միջազգային ակադեմիայի (ՆՄԱ, ՀՀ) իսկական անդամ (ակադեմիկոս): ORCID: 0000-0001-9263-6791 – *AAS-1979@yandex.ru, armen.hakobyan@rau.am*

ՍՐԲԱԳՐԻՉՆԵՐ՝

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Մ. (ռուսերեն), **ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Հ.Ժ.** (հայերեն), **ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ Կ.Գ.** (անգլերեն)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ»

ПРЕДСЕДАТЕЛИ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

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

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

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

САРКИСЯН И.Р. – Доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры русского языка Государственного университета 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 языка 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 А.В. – профессор кафедры русского языка Ереванского государственного университета, доктор филологических наук, профессор – *anush.hakobyan@ysu.am*

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 Государственного университета 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*
БОГДАНОВА Л.И. – Профессор кафедры сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук – *libogdanova1@mail.ru*
БРУТЯН Л.Г. – Профессор кафедры русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук, профессор; ORCID: 0000-0003-2843-0961 – *lilit.brutian@gmail.com*
ВАРДАНЯН А.Г. – Зав. кафедрой русского языка Государственного университета им. В.Я. Брюсова, кандидат филологических наук, доцент – *anahit-1@mail.ru*
ГРДЗЕЛЯН Р.Р. – Зав. кафедрой русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук – *ruzangrdzelyan@gmail.com*
ГРИГОРЯН В.А. – Доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ), кандидат педагогических наук – *violetta.grigoryan@rau.am*
ДОБРОСКЛОНСКАЯ Т.Г. – Профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук; ORCID: 0000-0003-2166-8301 – *tatdobro@mail.ru*
ДЫМАРСКИЙ М.Я. – профессор кафедры русского языка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; ст. научный сотрудник Института лингвистических исследований Российской академии наук, доктор филологических наук, профессор; ORCID: 0000-0002-1796-7686 – *dym2005@list.ru*
ЕГИАЗАРЯН Г.В. – Зав. кафедрой английского языка Государственного университета им. В.Я. Брюсова, доктор филологических наук, профессор – *gyeghiazaryan@hotmail.com*

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

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

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

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

МАНУКЯН И.Ю. – Доцент кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук – *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; ORCID: 0000-0001-9998-1395 – *armenmikaelyan1957@gmail.com*

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

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

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

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

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

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

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

ТАТКАЛО Н.И. – Профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Государственного университета 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*

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

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

ХАЧИКЯН А.Я. – Советник ректора Государственного университета имени 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; Действительный член (академик) Международной Академии Нейронаук (МАН, РА). ORCID: 0000-0001-9263-6791 – *armen.hakobyan@rau.am*, *AAS-1979@yandex.ru*

КОРРЕКТОРЫ

АКОПЯН А.С. (русский язык**); АРУТЮНЯН А.Ж. (**армянский язык**); МУРАДЯН К.Г. (**английский язык**).**

SCIENTIFIC METHODOLOGICAL JOURNAL
«MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES»

CHIEF OF THE EDITORIAL COUNCIL

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

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

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

CHIEF EDITOR

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

RESPONSIBLE SECRETARY

GARIBYAN D. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language 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 at the State University after V. Brusov, Doctor of Sciences (Philology), Professor – *kabrahamyan15@yahoo.com*

AMIRKHANYAN M. – Head of the Centre of Russian Language and Culture at the State University after V. Brusov, 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*

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

BRUTYAN L. – Professor at the Department of Russian Linguistics, Typology and Cross-cultural Communication, Yerevan State University, Doctor of Sciences (Philology), Professor; ORCID: 0000-0003-2843-0961 – *lilit.brutian@gmail.com*

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

DOBROSKLONSKAYA T. – Professor at the Department of Linguistics, Translation Studies and Intercultural Communication of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University, Doctor of Philology; ORCID: 0000-0003-2166-8301 – *tatdobro@mail.ru*

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

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

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

HAKOBYAN A. – Professor of the Russian Language Department of Yerevan State University, Doctor of Philology, Professor – *anush.hakobyan@ysu.am*

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

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

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

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

KHACHIKYAN A. – Advisor to the Rector at the State University after V. Brusov, 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; ORCID: 0000-0001-9998-1395 – *armenmikaelyan1957@gmail.com*

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

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

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

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

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

PLUNGYAN V. – Academician of the Russian Academy of Sciences, Deputy Director of the Vinogradov Institute of the Russian Language of the Russian Academy of

Sciences, Doctor of Sciences (Philology), Professor; ORCID: 0000-0002-2393-1399 – *plungian@gmail.com*

TATKALO N. – Professor of the Department of Pedagogy and methodology of Teaching Foreign Languages at the State University after V. Brusov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor – *ninatatkalo@mail.ru*

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

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

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

VARDANYAN A. – Head of the Department of Russian Language at the State University after V. Brusov, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor – *anahit-1@mail.ru*

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

TECHNICAL EDITOR

HAKOBYAN A. – Senior Lecturer at the Russian Language Department and professional communication Russian-Armenian University (RAU), Associate Professor at the Medical Institute after Mehrabyan; Full Member (Academician) of the International Academy of Neuroscience (IAN, RA). ORCID: 0000-0001-9263-6791 – *armen.hakobyan@rau.am*, *AAS-1979@yandex.ru*

CORRECTORS

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

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Բովանդակություն..... 18
Оглавление 20
Contents..... 22

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Բրուտյան Լ.Գ. Բառապաշարին վերաբերող երեխաների հարցերը 24
Ղարիբյան Դ.Օ., Հան Մինջիե Լեզվի մակարդակային
նկարագրության մոդելի գործառնական բաղադրիչը..... 32
Մաթևոսյան Լ.Բ. Հուզականությունը՝ ռուսական կենդանի խոսքի
շարժիչ ուժ 41
Հովհաննեսյան Գ.Ս. Համեմատության արտահայտումը
Լ.Ն. Տոլստոյի «Աննա Կարենինա» վեպում..... 56
Խոջումյան Բ.Ս. Սոմատիկ դարձվածքների ազգամշակութային
առանձնահատկությունները..... 68

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Ավետյան Վ.Լ. Տրանսպոզիցիայի գոտու հաշվառումը
ՀՀ ռազմական ուսումնական հաստատությունների
կուրսանտների ՌՕԼ-ի ուսուցման գործընթացում..... 80
Վահրամյան Գ.Հ. Մասնագիտական տեքստը
որպես պատճառաբանված խոսքային գործողություն
ռուսաց լեզվի գործնական պարապմունքների
(դասավանդման փորձից)..... 88
Քոչարյան Մ.Ա. Խնդրային նախագծի կիրառումը
ոչ լեզվաբանական մասնագիտությունների ուսանողների
գրավոր խոսքի ուսուցման մեջ 99
Նովիկովա Ն.Ս., Մախանկովա Ի.Պ., Խվորիկովա Ե.Գ.
Ռուսաց լեզվի ուսուցումը հետխորհրդային տարածքի
ուսանողներին. խնդիրներ և լուծումներ 108
Հովհաննիսյան Կ.Հ. Ինֆոգրաֆիկա՝ որպես ՌՕԼ-ի ուսուցմն
գործընթացում լեզվական խոչընդոտները վերացնելու գործիք 123
Պրիորովա Ի.Վ. Ռուսական դասականների ծավալային
տեքստերի ուսումնասիրության առանձնահատկությունները
ՌՕԼ-ի պրակտիկայում..... 135

ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

Գասպարյան Լ.Ա. Մշակութային փոխանցումը թարգմանության մեջ (բրիտանական գեղարվեստական գրականության ռուսերեն և հայերեն նյութի հենքի վրա) 160
Տեր-Սարգսյան Լ.Ա. Թարգմանչական գործունեության պատմությունից 173
Ծատուրյան Լ.Հ. Դարձվածային միավորների փոխարինումները Վ. Պիկուլի «Ֆավորիտ» վեպի հայերեն թարգմանության մեջ 189

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Աթանեսյան Ա.Ս. Հայրենիքի մոտիվը Ի. Բունինի վաղ շրջանի քնարերգությունում 205

ԱՌԱՋԻՆ ՔԱՅԼԵՐԸ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Անտոնյան Գ.Ա. Անտրոհելի նախադասությունների և դարձվածքաբանական կառույցների տարբերակման խնդիրը 215

ՄԵՐ ՀՅՈՒՐՆ Է

Ավետիսյան Ա.Ս. Ուսանողների վրա ապատեղեկատվության դեստրուկտիվ ազդեցության կանխարգելման ժամանակակից սոցիալ-հոգեբանական մոտեցումները 228
Գևորգյան Մ. Շախմատի առցանց դասերի կազմակերպման արդյունավետ մեթոդներն ու ձևերը 240
Եղիազարյան Գ.Վ., Մուրադյան Ք.Հ. Menter տեխնոլոգիաների դիտարկումը բուհերի դասախոսների որակավորման բարձրացման ծրագրերի տեսանկյունից 253

ԳՐԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

Բրուտյան Լ.Գ. Վ.Կ. Խարչենկոյի «Սոցիալական խմբի ղեկավարի լեզուն, կամ “Պարեր անձրեվի տակ”» մենագրության մասին գրախոսություն (Մոսկվա, «Инфра–М» հրատ., 2023 թ.: – 184 էջ) 261

ОГЛАВЛЕНИЕ

Բովանդակություն 18
Оглавление 20
Contents 22

ЛИНГВИСТИКА

Брутян Л.Г. Детские вопросы о лексике 24
Гарибян Д.О., Хан Минджие Функциональный компонент уровневой модели описания языка 32
Матевосян Л.Б. Эмоциональность – движущая сила живой русской речи 41
Оганесян Г.С. Выражение сравнения в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» 56
Ходжумян Б.С. Культурно-национальная специфика соматических фразеологизмов 68

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Аведян В.Л. Учет зоны транспозиции при изучении РКИ курсантами военных вузов РА 80
Ваграмян Г.А. Спецтекст как мотивированная речевая деятельность на практических занятиях по русскому языку (из опыта работы) 88
Кочарян М.А. Применение проблемного проекта в обучении письменной речи студентов неязыковых специальностей 99
Новикова Н.С., Маханькова И.П., Хворикова Е.Г. Обучение русскому языку студентов с постсоветского пространства: проблемы и решения 108
Оганесян К.А. Инфографика как инструмент для снятия языкового барьера при изучении РКИ 123
Приорова И.В. Специфика изучения объемных текстов русской классики в практике РКИ 135

ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

Гаспарян Л.А. Культурный трансфер в переводе (на материале русских и армянских переводов британской классики) 160
Тер-Саркисян Л.А. Из истории переводческой деятельности 173

Цатурян Л.А. Замена фразеологических единиц
в армянском переводе романа В. Пикуля «Фаворит» 189

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Атанесян А.С. Мотив родины в ранней лирике И. Бунина 205

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

Антонян Г.А. Вопросы разграничения нечленимых
предложений и предложений фразеологизированной структуры 215

ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

Аветисян А.С. Современные социально-психологические
подходы к предотвращению деструктивного воздействия
дезинформации на студентов.....228
Геворкян М. Эффективные методы и способы организации
онлайн-уроков по шахматам.....240
Егиазарян Г.В., Мурадян К.Г. Рассмотрение menter-технологий
в ракурсе программ повышения квалификации преподавателей
вузов 253

РЕЦЕНЗИЯ

Брутян Л.Г. Рецензия на монографию В.К. Харченко
«Язык руководителя социальной группы, или “Танцы
под дождем”» (Москва: Изд-во «Инфра–М», 2023 г. – 184 с.).....261

CONTENTS

Բովանդակություն 18
Оглавление 20
Contents 22

LINGUISTICS

Brutyan L. Childern's questions on vocabulary 24
Gharibyan D., Khan Minjie Functional component of the level model of language description 32
Matevosyan L. Emotionality is the driving force of live Russian speech 41
Hovhannesyan G. Expression of comparison in «Anna Karenina» novel by L.N. Tolstoy 56
Khojumyan B. Cultural and national specifics of somatic phraseological units 68

TEACHING METHODOLOGY

Avedyan V. Taking into account the transposition zone when studying RFL by cadets of RA military universities 80
Vahramyan G. Special Text as Motivated Speech Activity at the Russian language practical lessons 88
Kocharyan M. The use of the problem-based project in teaching writing to students of non-linguistic specialties 99
Novikova N., Makhankova I., Khvorikova E. Teaching the Russian language to students from the post-soviet space: problems and solutions 108
Hovhannisyan K. Infographics as a tool for removing the language barrier when studying RFL 123
Priorova I. The specificity of studying long russian classic texts in the practice of teaching Russian as a foreign language 135

TRANSLATION THEORY

Gasparyan L. Cultural transfer in translation (on the material of the Russian and Armenian translations of the British classics) 160
Ter-Sargsyan L. From the history of translation activity 173
Tsaturyan L. Substitutions of phraseological units in Armenian translation of V. Pikul's novel «The Favorite» 189

LITERATURE STUDIES

Atanesyan A. Motherland motive in I. Bunins's early lyrics 205

FIRST STEPS IN SCIENCE

Antonyan G. The problem of distinguishing indivisible sentences
and phraseological constructions 215

OUR GUESTS

Avetisyan A. Modern socio-psychological approaches to preventing
the destructive impact of disinformation on students 228
Gevorgyan M. Effective methods and ways to organize online
Chess lessons 240
Yeghiazaryan G., Muradyan K. Exploring mentor technologies
in the context of professional development programs
for university lecturers 253

REVIEW

Brutian L. Review of the monograph «The language
of the social group leader, or "Dances in the rain" »
by W. Kharchenko (Moscow: «Инфра–М» publishing house,
2023. – 184 p.) 261

ЛИНГВИСТИКА

ДЕТСКИЕ ВОПРОСЫ О ЛЕКСИКЕ

Лилит Георгиевна Брутян
lilit.brutian@gmail.com

Доктор филологических наук, профессор,
Профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации,
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются детские вопросы о языке, в частности, вопросы, касающиеся лексики. Данная группа вопросительных высказываний исследуется с точки зрения их функционирования в спонтанном дискурсе, структуры, а также характера вопросов по познавательной функции и корреляции между последним и тематикой.
Ключевые слова: вопросительные высказывания, восполняющие и уточняющие вопросы, дискурс, лексика, познавательная функция, структура, характер детских вопросов.

«Изучение спонтанных детских
вопросов – лучшее введение в логику ребенка»
Ж. Пиаже

Настоящая статья написана в рамках нашего исследования детских вопросов о 1) времени, 2) пространстве, 3) человеке и о 4) языке. Каждая из этих групп, в свою очередь, поделена нами на разные подгруппы. В частности, вопросы о языке включают 11 подгрупп, в числе которых вопросы, касающиеся лексики, анализируемые в данной работе.

Вопросы являются мощным средством когниции, познания окружающего мира. Как говорил Платон, вопрос – «это действительно во всех отношениях наилучший и самый первый у людей способ исследования…» [2: 502]. А по словам Гадамера, «всякое знание проходит через вопрос» [1: 427]. Известно, что самыми активными в деле задавания вопросов являются маленькие дети в возрасте от двух до пяти, «почемучки», задающие по словам К.И. Чуковского, блестящего исследователя детской речи, «сто тысяч почему» [4: 162]. Изучение детских вопросов имеет большую научную ценность, так как их анализ дает возможность обнаружить закономерности детского мышления, мировосприятия детей. Сказанным обусловлен наш интерес к исследованию детских вопросов, материал для которого был извлечен нами методом сплошной выборки из объемного (в 520 страниц) «Корпуса детских высказываний» [3], представляющего собой уникальный свод высказываний двух детей, внуков автора, зафиксированных по горячим следам на протяжении восьми лет. Нашей **целью** является анализ данной группы вопросительных высказываний с точки зрения их функционирования в дискурсе, структурных характеристик, характера вопросов по познавательной функции и корреляции между последним и тематикой. В ходе исследования были использованы, помимо отмеченного выше, описательный и статистический **методы**.

Обратимся непосредственно к анализу материала.

а) Вопросы о наличии / отсутствии слова

№ 1. «Я оговорилась: “корота” вм. “карета”. Лев: *Разве бывает такое слово*?» (Лев 2 г., 7 м.)[1]

Данный структурно простой вопрос уточняющего характера вытекает из предшествующего дискурса. В нем – прагматика удивления (“разве”) + “почти знаю, что не бывает”.

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

№ 2. «– Дощечки можешь сюда положить. – Нет, я их *замастерил* в другое место. А есть такое “*замастерил*”?» (Женя 4 г., 7 м.)

Вопрос простой с “а” уточняющего характера. Вопрос в дискурсе возникает из предшествующей реплики ребенка, где было произнесено данное слово. Сомнение ребенка и вызвало вопрос, поэтому можно говорить о прагматике сомнения в данном дискурсе.

№ 3. «Лев вдруг спрашивает: А “векша” есть такое слово?» (Лев 8 л., 9 м.)

Вопрос по структуре простой с “а” уточняющего характера. Примечательно, что возникает неожиданно.

№ 4. «Женя построил дом из одеял. – Можно зимовать в этом доме. Лев: А *летовать? А почему нет слова “летовать”?*» (Лев 8 л., 7 м.)

Цепочка вопросов в данном дискурсе возникает из предшествующей реплики. Первый вопрос – это простой эллиптический с “а”, уточняющий по ассоциации (“зимовать” – “летовать”), а второй – простой с “а” восполняющего характера. Детей волнует и вопрос об отсутствии того или иного слова в лексике языка, что было бы вполне логичным, как видно из приведенного примера.

б) Вопросы, касающиеся характеристик слов

Детей интересуют и разные характеристики слова: хорошее, плохое, умное, неприличное слово и т.д.

№ 5. «Женя о слове “проблемы”: Это хорошее слово? – Так взрослые говорят. – Я *научился* теперь *к этому* (этому слову)» (Женя 3 г., 10 м.)

Данный вопрос структурно простой и имеет уточняющий характер.

№ 6. «Знаешь, баб, мне как-то усвоился зефирозавр, я его в одной книге видел (Я записываю). А это я *правильно сказал очень умным словом*?» (Лев 3 г., 2 м.)

Вопрос в данном дискурсе возникает из предшествующего высказывания ребенка в ситуации, когда бабушка стала записывать. Структурно вопрос простой с “а”, с точки зрения характера – уточняющий подсказывающий; есть и апелляция к ожидаемому ответу (конечно, положительному).

№ 7. «Напевает: “Владимирский централ”. А “централ” – это *неприличное*?» (Женя 5 л., 7 м.)

Вопрос возникает из предшествующей реплики ребенка, структурно – простой эллиптический с “а”, характер вопроса уточняющий.

№ 8. «Услышал от меня диалектное “чаплиёвка”: А ты свои иногда записываешь слова?» (Женя 4 г., 7 м.)

Вопрос (простой с “а” уточняющего характера) интересен тем, что ребенок обратил внимание на “необычное”, диалектное слово, прозвучавшее в предшествующем высказывании из уст бабушки. В дискурсе наблюдается когнитивный диссонанс: ребенок считает, что бабушка, которая регулярно, методично записывает детские высказывания, должна записывать и свои интересные, приписывая ей авторство данного диалектного слова.

№ 9. «– Я смотрела фильм “Божьи коровки”. Женя: Божий? Я люблю слово “Божий”. Это мне *отражается* (пытается рассуждать)… Это у меня появилось такое слово» (Женя 3 г., 10 м.)

Вопрос об оценке слова (положительной): «Я люблю слово “Божий”» и далее. Возникает из предшествующего высказывания в дискурсе; по структуре простой эллиптический, с точки зрения характера зеркальный уточняющий.

в) <u>Вопросы об использовании слова</u>

Ниже – примеры дискурсов, в которых задаются вопросы об использовании слов и выражений, в том числе отдельными лицами:

№ 10. «Можно сказать про острова, что они *мигрируют*?» (Лев 5 л., 10 м.)

Данный вопрос уточняющего характера в структурном отношении является логически простым вопросом, выраженным сложноподчиненным предложением.

№ 11. «Лев услышал от меня “немножко”: А вот “*множко*” не говорят. Да, баб?» (Лев 6 л., 1 м.)

Данный вопрос уточняющего характера, в структурном отношении представляющий собой простой эллиптический вопрос с обращением, вытекает из предшествующего дискурса. В вопросе применена тактика апелляции к ожидаемому (утвердительному) ответу: ключевое слово “Да?...”

№ 12. «А говорят “искрасный” цвет?» (Лев 6 л., 2 м.)

Данный вопрос, структурно простой с “а”, носит уточняющий характер.

№ 13. «Хвалю Леву за что-то в диктанте: “Золото!”. Женя: А “золото” ты когда говоришь? Ты мне (как-то) сказала “*Ах ты, мое золото*!”» (Женя 4 г., 9 м.)

Вопрос в структурном отношении простой с “а”, по характеру восполняющий. Возникает из предшествующей части дискурса. Вопрос вызван желанием конкретизировать ситуации в связи с использованием слова, о чем свидетельствует последнее высказывание в дискурсе.

№ 14. «Лев из Прохоровки по сотовому телефону: “Баб, знаешь, что Женька сейчас сказал? Он перепрыгивал через забор и говорит: “Я чуть не врезался в крапиву!”. Но *врезаться* можно во что-то твердое?!”» (Лев 6 л.)

В данном дискурсе два вопроса: первый из них логически простой с обращением, выраженный сложноподчиненным предложением, второй – простой. По характеру первый “знаешь” вопрос не предполагает ответа, а имеет целью сообщить информацию; второй же вопрос носит уточняющий характер, и в нем – апелляция к ожидаемому

(утвердительному) ответу. Примечательно, что дискурс происходит по телефону и непосредственно под впечатлением произнесенного братом высказывания (“Женька сейчас сказал”); весь дискурс окрашен и дополнительным прагматическим значением удивления.

Обобщая анализ данной группы вопросов, приходим к следующему заключению: 1) в структурном отношении подавляющее большинство вопросов (в количестве 28)[2] – это простые вопросы в их разновидностях: помимо чисто простых (8), встречаются простые вопросы с “а” (11), простые вопросы с обращением и с “а” (2), простые эллиптические (4), простые эллиптические с “а” (2), простой эллиптический вопрос с обращением (1). На этом фоне даже совсем небольшое количество вопросов в форме сложноподчиненных предложений (4 вопроса) представляют собой логически простые вопросы в разных их вариантах; 2) с точки зрения характера этих вопросов картина вырисовывается следующая: встретилось 8 вопросов восполняющего характера (из которых 1 – восполняющий шутливый), 3 “знаешь” вопроса (не требующих ответа), остальные – уточняющие вопросы в их разновидностях: 17 чисто уточняющих вопросов и по одному вопросу уточняющего характера по ассоциации, уточняющего подсказывающего, зеркального уточняющего, а также уточняющего с выдвижением версии, то есть в целом зафиксировано 20 вопросов уточняющего характера. Налицо их доминирование над восполняющими вопросами; 3) что касается функционирования рассматриваемых вопросов в дискурсе, то, как показал анализ, а) вопросы вытекают из предшествующей части дискурса (9 случаев), б) из предшествующих реплик ребенка (6 примеров), в) из ситуации, во время игры, по телефону, г) вопрос возникает вдруг, вопрос возникает не сразу (по 1-у случаю), д) встретилось два дискурса, представляющих собой цепочку вопросов, е) в 2-х случаях ребенок сам же и отвечает на озвученный им вопрос, ж) в 4-х

[2] В статье представлен анализ лишь некоторой части исследованных вопросов.

примерах выражены также прагматические смыслы, з) применяется тактика апелляции к ожидаемому ответу (3 случая), и) зафиксировано по одному случаю когнитивного диссонанса и когнитивного непонимания.

Заключим же словами З.К. Тарланова, справедливо утверждающего, что «главная задача науки состоит в обобщении и систематизации языковых данных в многообразии их проявлений и функционирования» [3: 96].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гадамер Г.* Истина и метод. Основы философской герменевтики. – М.: Изд-во «Прогресс», 1988. – 704 с.
2. *Платон*. Сочинения. Т. 3(2) / Под. общ ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса. – М.: Изд-во «Мысль», 1972. – 502 с.
3. *Тарланов З.К.* Закон как текст: лингвостилистические заметки. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2019. – 103 с.
4. *Харченко В.К.* Корпус детских высказываний. – М.: Изд-во литературного института им. А.М. Горького, 2012. – 520с.
5. *Чуковский К.И.* От двух до пяти // Сочинения в двух томах. Т. 1. – М.: Изд-во «Правда», 1990. – СС. 73–467.

ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻՆ ՎԵՐԱԲԵՐՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՀԱՐՑԵՐԸ

Լ.Գ. Բրուտյան
lilit.brutian@gmail.com

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

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում վերլուծվում են լեզվին, մասնավորապես, բառապաշարին վերաբերող երեխաների հարցերը: Հար-

ցական ասույթների տվյալ խումբը քննվում է տարերային խոսույթում դրանց գործառության, կառուցվածքի, ինչպես նաև ըստ հարցերի ճանաչողական գործառության բնույթի և վերջինիս ու թեմատիկայի միջև հարաբերակցության տեսանկյունից:
Բանալի բառեր՝ հարցական ասույթներ, մասնավոր և ընդհանուր հարցեր, խոսույթ, բառապաշար, ճանաչողական գործառույթ, կառուցվածք, երեխաների հարցերի բնույթ:

CHILDERN'S QUESTIONS ON VOCABULARY

L. Brutian
lilit.brutian@gmail.com

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

ABSTRACT

In the paper, children's questions on language, in particular, on vocabulary are analysed. This group of questioning utterances is examined from the viewpoint of their functioning in a spontaneous discourse, the structure, as well as the character of the questions with regard to their cognitive function and the correlation between the latter and the topic.
Keywords: questioning utterances, "Wh" and "Yes-No"–questions, discourse, vocabulary, cognitive function, structure, the character of children's questions.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 21 сентября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ ОПИСАНИЯ ЯЗЫКА

Давид Оникович Гарибян
davegarber86@gmail.com

К.ф.н., доцент,
Доцент кафедры русского языка,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова
Ереван, Республика Армения

Хан Минжие
tolik.boy.89@mail.ru

Преподаватель Даляньского университета иностранных языков
Далянь, Китайская Народная Республика

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу функционального компонента уровневой модели описания языка в свете теории функциональных систем К.П. Анохина. Отмечается, что наиболее адекватная модель описания языка должна уметь синтезировать структурные и функциональные компоненты и обладать механизмами контроля результата.
Ключевые слова: система, уровень, функциональность, структура, результат.

Долгое время прикладные лингвистические дисциплины (лингвостилистика) и предлагаемые ею исследовательские подходы оставались на задворках науки о языке. Отчасти это было связано с безраздельным господством структуралистских подходов в постсоссюровской лингвистике. С другой стороны – на протяжении длительного пе-

риода времени вопросы, касающиеся объекта изучения функциональных по своей природе лингвистических дисциплин, их основных понятий и методов – комплекс оснований, необходимых для дифференциации самих данных дисциплин – оставались дискуссионными и не могли быть решены до становления полноценных функциональных моделей исследования языка.

Как известно, формирование структурализма и предполагающегося им подхода к изучению языка уходит своими корнями в дифференциацию гумбольдтовских ergon и energeia, а в дальнейшем, с появлением «Курса общей лингвистики» Соссюра – и лингвистики языка и лингвистики речи. После выделения дихотомии «язык – речь» или «система – функционирование системы» взгляды исследователей оказались прикованы исключительно к правому компоненту данных дихотомий.

Будучи взаимообусловленными и, во многом, взаимопроизводными, системное и функциональное в языке, осмысляясь в рамках исследовательских моделей, тем не менее, привели к формированию принципиально разных подходов к описанию языка. Структуралисты «<…> в самом общем и кратком виде определяют язык как средство общения. Структуральное, а также семиотическое изучения языка делает акцент при этом на слове *средство* и как бы оставляет в тени второй компонент словосочетания – общение <…>» [5: 10]. Возобладавший в языкознании системный подход привел к выделению уровней модели описания языка [2, 4].

Уровневая модель по природе своей также и функциональна, о чем свидетельствует, с одной стороны, характерный для модели принцип последовательного включения, согласно которому единицы каждого предшествующего уровня инкорпорируются в последующий уровень в качестве составных частей, с другой – сама модель эксплицирует формирование коммуникативной (следовательно, и функцио-

нальной) единицы – предложения. Системная модель языка, таким образом, с той или иной степенью эксплицированности всегда демонстрирует также и функциональное начало, которое, в зависимости от целей исследователя, может как оказываться в центре внимания, так и игнорироваться. Один из ярчайших представителей функциональной грамматики в русскоязычном языкознании, А.В. Бондарко, в этой связи отмечает, что «В лингвистической теории, как и во всякой научной теории, системно-структурное и функциональное направления образуют единство, далекое от отношений равновесия и равномерного распределения его компонентов. Доминирует либо то, либо другое направление, во многом определяя и недоминирующие аспекты анализа» [3: 5]. Следовательно, наиболее полное формальное представление языковой системы должно быть нацелено на то, чтобы продемонстрировать архитектонику единства системного и функционального. Это, в свою очередь, позволяет утверждать, что система должна располагать определенными элементами неуровнего характера, обеспечивающими данное единство (интегрирующими системно-структурное и функциональное), о которых речь пойдет ниже. Экспликация архитектонического единства системного и функционального позволит обеспечить применение всего инструментария, предполагаемого двумя направлениями анализа, а также сформулировать теоретические основы правомерности применения методов ряда функциональных лингвистических дисциплин в целях прикладного характера, среди которых корпусный анализ текстов, машинное обучение, распознавание речи и обучение языку.

Функциональность уровневого строения языка проявляется и в ее корреляции с функциональной природой физиологических систем, регулирующих поведенческие акты. Речь, в частности идет о теории функциональных систем П.К. Анохина, основные тезисы которой заключаются в том, что любая функциональная система ориентирована

на полезный приспособительный результат, являющийся системообразующим фактором. обеспечивающим взаимосодействие единиц системы. Ориентация на полезный результат регулирует также необходимую степень свободы функционирования единиц системы. Посредством афферентного синтеза система осуществляет сличение результата с заявленной целью, и в случае, если результат признается неудовлетворительным, весь процесс повторяется вновь вплоть до достижения необходимого результата. Основные положения теории функциональных систем сводятся к следующим: «<…> в самом деле, можно ли математически определить биологическую систему, если мы не можем наделить эту модель системы самым важнейшим свойством живой системы: формированием потребности получить тот, а не другой результат, и определенной целью, которую обычно ставит перед собой биологическая система уже в самом начале формирования поведенческого акта» [1: 35]. Результат в функциональной системе коррелирует с целью, однако цель хронологически предшествует результату. Системообразующий характер результата, согласно Анохину, заключается в том, последний «<…> является неотъемлемым и решающим компонентом системы, инструментом, создающим упорядоченное взаимодействие между всеми другими ее компонентами» [Там же: 36]. При этом системность определяется именно на основе наличия результата, выступающего в качестве системообразующего фактора, под воздействием которого взаимодействие элементов системы трансформируется во взаимосодействие[1]. Более того, именно результат определяет возможные конфигурации элементов в системе: «Конкретным механизмом взаимодействия компонентов является освобождение их от избыточных степеней свободы,

[1] Теория функциональных систем К.П. Анохина исходит из того, что системе, коль скоро она претендует на функциональность и системность как таковую, присуще взаимосодействие элементов, а не взаимодействие.

не нужных для получения данного конкретного результата, и, наоборот, сохранение всех тех степеней свободы, которые способствуют получению результата» [Там же: 37]. Подобная постановка проблемы предполагает, что степени свободы компонентов будут ограничиваться в зависимости от результата, а также того, насколько последний признается приемлемым.

Как было сказано выше, структурная по своей природе уровневая модель языка полностью соответствует данному описанию функциональности, так как содержит:

а) цель, имплицирующуюся самим фактом существования уровневой системы и заключающуюся в получении на выходе коммуникативной единицы, нацеленной на обслуживание коммуникации в условиях ее конкретных целей и задач;

б) результат, на построение которого ориентирована вся система, при этом ориентация на результат проявляется, среди прочего, в том, что в рамках системы, как было сказано выше, действует закон последовательного включения, когда единица каждого последующего уровня участвует в формировании единиц вышестоящего уровня в качестве составного компонента;

в) степень свободы элементов, заключающуюся в том, что в целях образования единицы высшего уровня (предложения) фонемы, морфемы, слова, словосочетания, образуют одну отдельно взятую конфигурацию из всего множества потенциально возможных конфигураций, при этом сочетаемостные возможности единиц, как можно заметить, продиктованы ориентацией на результат;

г) приемлемость результата и способность к ее оцениванию (сличению с целью), предполагающих, что если коммуникативная единица, построенная посредством создания уровневой конфигурации, не соответствует заданным целям (в данном случае, целям и задачам коммуникации, критериям идиоматичности данного языка и

т.д), то весь процесс повторяется заново до тех пор, пока результат не будет признан приемлемым.

Если компоненты а), б), в) присутствуют в системе эксплицитно или самоочевидны, то компонент под пунктом г) в системе отсутствует. По крайней мере, в пределах уровневой модели возможности формализации тех критериев, на основе которых результат признается допустимым или отбраковывается, крайне ограничены. В этом, по нашему убеждению, заключается причина отсутствия упомянутого выше исследовательского равновесия между структурным и функциональным направлениями: классические структурные модели языка не в состоянии формализовать и отобразить ту системную единицу, относительно которой оценивается результат. Одна из причин данного явления заключается в том, что в данном случае системные компоненты, посредством которых происходит оценивание результата, и остальные системные компоненты представляют собой неоднородные единицы. Из сказанного следует, что на определенном этапе исследования экспланаторной силы уровневой модели языка оказывается недостаточно для того, чтобы объяснить, к примеру, почему глагол *пахнуть* является вербализацией смысла ‘иметь запах’, тогда как смысл ‘иметь вкус’ не может быть выражен глаголом **вкусить*. Несмотря на то, что оба глагола в одинаковой степени допускаются системой, второй должен быть признан недопустимым. Сказанное означает, что помимо уровневых единиц, на определенном этапе исследования, как уже отмечалось, возникает необходимость в том, чтобы располагать некой надуровневой или, по крайней мере, неуровневой единицей, инкорпорирование которой в систему привело бы к формализации критерия оценивания результата.

Вышесказанное свидетельствует о том, что гармонизация и уравновешивание структурного и функционального возможны только посредством формализации архитектонического единства двух направ-

лений. Этого, на наш взгляд, можно добиться путем инкорпорирования в уровневую систему неуровневых (или надуровневых) единиц, выполняющих роль своеобразных фильтров (критериев оценивания результата) по отношению к конечному лингвистическому продукту.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анохин П.К.* Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. – М.: «Наука», 1973. – СС. 5–61.
2. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика: Пер. с фр. / Под ред., с вступ. статьей и коммент. Ю.С. Степанова. – М.: «Прогресс», 1974. – 446 с.
3. *Бондарко А.В.* Основания функциональной грамматики // Теория функциональной грамматики. – Л.: «Наука», 1987. – СС. 5–39.
4. *Звегинцев В.А.* Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: Изд-во «КомКнига», 2007. – 312 с.
5. *Кожина М.Н.* Стилистика русского языка: [учебник для педагогических институтов по специальности № 2101 «Русский язык и литература»] / М.Н. Кожина. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: «Просвещение», 1983. – 223 с.

ԼԵԶՎԻ ՄԱԿԱՐԴԱԿԱՅԻՆ ՆԿԱՐԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՄՈԴԵԼԻ ԳՈՐԾԱՌՆԱԿԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉԸ

Դ.Օ. Ղարիբյան
davegarber86@gmail.com

Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ,
Ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ,
Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

Հան Մինջիե
tolik.boy.89@mail.ru

Դալիանի օտար լեզուների համալսարանի դասախոս,
Դալիան, Չինաստանի Ժողովրդական Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է լեզվի նկարագրման մակարդակային մոդելի գործառնական բաղադրիչի վերլուծությանը՝ Կ.Պ. Անոխինի գործառնական համակարգերի տեսության լույսի ներքո: Նշվում է, որ լեզվի նկարագրման առավել համարժեք մոդելները պետք է կարողանան մեկտեղել կառուցվածքային և գործառնական բնույթի միավորները և տիրապետեն արդյունքի վերահսկման համակարգի:

Բանալի բառեր՝ համակարգ, մակարդակ, գործառնականություն, կառուցվածք, արդյունք:

FUNCTIONAL COMPONENT OF THE LEVEL MODEL OF LANGUAGE DESCRIPTION

D. Gharibyan
davegarber86@gmail.com

PhD, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Russian Language,
Brusov State University
Yerevan, Republic of Armenia

Khan Minjie
tolik.boy.89@mail.ru

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

ABSTRACT

The article deals with the analysis of the functional component of the level model of language description in light of the theory of functional systems by K.P. Anokhin. The most adequate language describing the model should be able to synthesize structural and functional components while incorporating mechanisms for controlling the results.
Keywords: system, level, functionality, structure, results.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 09 августа 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ – ДВИЖУЩАЯ СИЛА ЖИВОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

Лианна Бениаминовна Матевосян
lianna.matevosyan@ysu.am, lianna.matev@gmail.com

Д.ф.н., профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации факультета русской филологии, Ереванский государственный университет, чл.-корр. Международной академии естествознания, чл.-корр. Российской академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования РАЕ, Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

Эмоциональность – свободное выражение чувств – особенность русской культуры общения, признанная многими учеными. Результатом эмоциональности, ипульсивности русского характера и является «многозначность» высказываний в повседневной русской речи. Множество значений – полисемичных, омонимичных, антонимичных – высказывания развивается благодаря эмоциональному переосмыслению значения высказывания говорящим. Такие значения не всегда понятны инофонам, поэтому выявление и описание подобных значений высказывания, в частности среди стереотипных высказываний, или стационарных предложений, – в силу частотности их употребления в речи, представляется интересным и для теории предложения, и при обучении русской разговорной речи.
Ключевые слова: эмоциональность, культура, язык, высказывание.

Мы живем в поликультурном и полимодальном мире. И мир, бесспорно, поэтому привлекателен. Разнообразие культур и языков,

этническая и языковая палитра будоражат ум, стимулируют интерес к выявлению особенностей культур и своеобразия языков, определяющегося своеобразием культуры.

Эмоции – это своеобразный «язык», благодаря которым человек передает свое состояние, выражает оценку, пресекает/предотвращает то или иное действие. Всем нам знакомы такие эмоции, как радость, волнение, страх, гнев, насмешка, ирония, удивление и др., так что эмоции, бесспорно, играют важную роль в жизни людей. Человек эмоционально реагирует на хорошее и плохое, выражает позитивные и негативные чувства, наконец, оформляет свое понимание положительного и отрицательного, хорошего и плохого. Важна роль эмоций и в установлении межличностных отношений.

Эмоциональность – это ярко выраженный акцент на чувствах и на их вольном проявлении, это реакции человека – от бурных всплесков негодования до тонких оттенков выражения теплоты души. И, по наблюдениям многих исследователей, национальной особенностью русской культуры общения и русского характера является эмоциональность. Еще в середине прошлого столетия, согласно проведенным в Гарварде исследованиям русского национального характера, учеными было отмечено, что русские являются людьми «экспрессивными и эмоционально живыми», их отличает «общая экспансивность», «легкость в выражении чувств», «импульсивность» [9: 141]. В 1999 г. на IX Конгрессе МАПРЯЛ в Братиславе Т.В. Козлова заявила, что общепризнанной особенностью «русской культуры коммуникации» является экспрессивность [6: 232]. А. Вежбицкая также отмечает, что для русской речи характерен высокий эмоциональный накал и богатство языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков [3: 33–34]. В конце прошлого столетия о повышенной эмоциональности, наблюдаемой в русском национальном характере, пишет и китайский ученый Ли Инаннь: «… сочетание, казалось бы, несовместимых

качеств, проявляющихся в яркой, аффективной форме, с резкими, непредсказуемыми сменами эмоций и настроения» [5: 153]. И это – особенность русского характера.

Экспрессивность речи предопределяется эмоциональностью и тесно взаимодействует с ней, экспрессивность отражает особенность мышления, лучше и тоньше характеризует окружающий нас мир и людей. Это подчеркивает и китайский ученый Бао Хун: «Экспрессивные средства оказываются гораздо ближе к изображаемым событиям, чем неэкспрессивные» [8: 274]. А значит, отсутствие эмоциональности может привести к искажению действительности, снижение же эмоционального фона, на наш взгляд, осложнит общение людей, что, естественно, создаст проблемы в социуме.

Французский ученый Ж. Дюрен считает эмоции физиологическими реакциями, возникающими в обычных жизненных ситуациях и вызывающими «... у человека или просто крик, или высказывание в виде то одного слова, то нескольких слов». При этом «… интонация, – утверждает Ж. Дюрен, – обычно важнее, чем сегментный, лексико-грамматический строй высказывания. <…> Стоит писателю написать фразу *Этого не хватало!!!* или *Ну и дурак!!!*, и читатель сразу “услышит” характерную интонацию огорчения и возмущения» [4: 278], так что интонация не только один из основных грамматических признаков предложения, но и его смысловая характеристика.

Говорящий для передачи своего эмоционального состояния, а также для выражения своего отношения к содержанию высказывания (одобрения, упрека, насмешки и др.) использует интонацию, что является проявлением ее эмоционально-экспрессивной функции. Интонационное выражение эмоциональных значений и их связь со смыслом логически вытекает из гипотезы о наличии в мозгу двух программ, по которым осуществляется переработка любой информации, – интеллек-

туальной и эмоциональной – и которые в процессе мышления постоянно взаимодействуют.

С точки зрения Ш. Балли, индивидуальность составляют не идеи, – «… ибо нет ничего более безличного, чем идея», – а эмоции, чувства, желания, стремления – «… все, что стимулирует нас к действию, все, из чего складываются не зависящие от рассудка темперамент и характер» [2: 23–24]. Речь человека, создателя и преобразователя языка, «выражает в первую очередь чувства», хотя в речи чувство не всегда выражено отчетливо и в равной степени. Соотношение логического, или рассудочного, и эмоционального в мышлении, а отсюда и в речи, различно. Представим, что мы встретили своего знакомого там, где не ожидали встретить, и это вызвало удивление. Ш. Балли во «Французской стилистике» предлагает несколько вариантов выражения *удивления* с постепенным возрастанием эмоций:

«Je suis étonné de vous recontrer ici. – “Я удивлен тем, что встретил вас здесь”.

Tiens! Vous etes ici? – “Это вы? Как вы сюда попали?”

Comment! Vous ici? – “Как? Вы здесь?”

Vous! – “Вы?!”

Oh! – “О!”» [2: 23–24].

Высказывание *О!,* на наш взгляд, информационно емче, ибо выражает не только *удивление* (ср. с первым высказыванием: *Я удивлен тем, что встретил Вас здесь*), но и *радость*, во всяком случае значение *радости* имплицитно содержится в высказывании. Слушающий дифференцирует такие значения благодаря различиям в ситуациях и с помощью интонации.

Умение выражать эмоции словами в социальном контексте, чтобы не возникало сложностей в процессе их восприятия приходит с годами. Можно осознавать все нюансы ощущений, понимать причины и знать способы преодоления, но не уметь вербально их точно выразить.

Для этого требуются определенные речевые умения и навыки. При овладении новым языком эта проблема обретает новое значение и нуждается в описании.

В повседневной речи русских довольно часто встречаются высказывания, множество значений которых, как правило, развивается благодаря эмоциональному переосмыслению их значения говорящим. Имплицитные значения передаются говорящим интонационно, а в процессе их восприятия слушающим распознаются из ситуации и интонации. Так, русское высказывание *Пеняй (-те) на себя*, выражающее обычно *предостережение от чего-л.*, например: *Не беги сломя голову по лестнице! Упадешь, ноги переломаешь!* ***Пеняй тогда на себя!*** – может содержать значения *неодобрения* и *недовольства*:

[Марина (в трубку):] *Да он обычно за крайним столом сидит… Позови…* (Калошину.) ***Пеняйте теперь на себя.*** (А. Вампилов, Провинциальные анекдоты.)

В приведенном примере высказывание *Пеняйте теперь на себя*, кроме значений *неодобрения* и *недовольства*, содержит указание ‘*сам виноват’* и произносится постфактум.

Или высказывание *Перестань,* выражающее *запрет*, например: *Перестань паясничать*, *Перестань дурака валять! Перестань толкаться! Перестань дразниться! Перестань ногами болтать! Перстань чепуху молоть! Перестань в носу ковыряться!* – содержит также значения *неодобрения* и *недовольства*:

[Зилов:] *Нет, этого я тебе не прощу!* [Галина:] ***Перестань паясничать.*** (А. Вампилов, Утиная охота.)

Имплицитные значения легко воспринимаются носителями языка. Инофонам же такие значения часто представляются непонятными, неожиданными, поэтому этот аспект должен учитываться при обучении русскому языку нерусскоговорящих.

Такие часто повторяющиеся в повседневной речи русских высказывания, как *Здравствуйте, я ваша тетя; Очень нужен ты мне! Хрен я тебе (вам, ей, ему) верну*, употребляются как в буквальном, так и в переносном значениях. Ср.: *Здравствуйте, я ваша тетя* – в буквальном смысле и как *удивление-возражение*; *Очень нужен ты мне!* – как *необходимость* и наоборот; *Хрен я тебе (вам, ей, ему) верну* – в прямом значении и в значении '*ничего не верну'*. Омонимия данных высказываний – результат эмоционального переосмысления их значения говорящим. Описание омонимичных значений высказывания при обучении русскому языку как иностранному – важная задача, так как они нередко затрудняют общение, а порой представляют опасность: возникает возможность неверного понимания реплики, что приводит к коммуникативной неудаче. Неправильное восприятие инофоном значений подобных высказываний может быть результатом или интонационной глухоты инофона, или отсутствия у инофона знаний о существовании в русском языке их переносного употребления, когда такая функция языка, как функция накопления общественного опыта и знаний, или аккумулятивная функция языка (термин В.А. Аврорина), не работает. Другой причиной, на наш взгляд, может быть отсутствие данных значений в родном языке: например, ни во французском, ни в английском языках названные высказывания в указанных значениях не употребляются, даже как окказиональные. Более того, англичанам не свойственно отдаваться чувствам. По замечанию А. Вежбицкой, англосаксонская культура – культура, которая на эмоциональное поведение смотрит без особого одобрения, с подозрением и смущением, «... поэтому, – пишет она, – сравнивая английский язык с русским,

особенно интересно отметить, что именно русский ‹…› выступает как язык, уделяющий эмоциям гораздо большее внимание и имеющий значительно более богатый репертуар лексических и грамматических выражений для их разграничения» [3: 44].

Речевые умения и навыки чувствовать, передавать, воспринимать эмоционально-экспрессивные оттенки значений высказывания, выбирать нужную фразу в той или иной ситуации, интонационно правильно оформлять способствуют благополучному общению, взаимопониманию, так как фраза задает тон, определяет тональность диалога, от правильного выбора зависит успех диалога. Разное восприятие высказывания зависит не от того, что мы говорим, а от того, как мы это говорим. Интонация и язык телодвижений определяют, чем является, например, высказывание *Привет,* – приветствием, несогласием, угрозой, упреком или просто восклицанием. Высказывания *Нет* и *Да* могут выражать множество оттенков смысла в разговорно-бытовой речи, и говорящий не всегда это осознает.

Описание эмоциональных состояний и языковых средств, обслуживающих определенные ситуации, бесспорно, интересно, так как позволит не только инофону, но и носителю языка выражать свои эмоции, чувства и моделировать свои отношения с другими людьми, поэтому рассмотрение и толкование высказывания через его включенность в деятельностные и поведенческие структуры (см.: работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева): а) осознанное действие, б) осознанный контроль и в) автоматизированная деятельность – представляются перспективными и актуальными.

Теория «культурно обусловленных сценариев» появилась на рубеже XX–XXI веков, однако пока недостаточно изучена. Сущность этой теории заключается в выявлении и описании правил, помогающих быть «личностью среди других личностей». Правила подобного рода являются для той или иной культуры специфическими. Они учат

думать, чувствовать, желать и действовать согласно своим желаниям, добывать и передавать знания, учат, наконец, общаться с другими людьми. Так, англо-американская культура поощряет отзываться с похвалой о других людях, чтобы поднять их в собственных глазах. В японской же культуре, наоборот, похвала в лицо не поощряется, но вызывает одобрение говорить о себе плохо [3: 393, 397–398]. В армянской культуре, по нашим набюдениям, поощряется похвала в лицо других людей – даже чрезмерная, однако говорить о себе хорошо может вызвать неодобрение, порой упрек.

Перечень универсальных эмоций и описание связанных с ними слов и выражений, на наш взгляд, – своеобразный ключ к пониманию культур и людей разных национальностей. Речевые эмотивные реакции на окружающую нас действительность, объединяющие или разъединяющие людей вообще и разных национальностей, в частности, как правило, стереотипны, и поэтому стационарны. В современной лингвистике такие высказывания называют стационарными предложениями[1]. Заметим, стационарные предложения менее информативны, чем предложения нестационарные, или производные, или креативные. или оригинальные, в силу повторяемости и частотности употребления

[1] Термин заимствован нами у А.М. Пешковского, однако на существование в языке предложений, являющихся своего рода готовыми «формулами», обратили внимание также Л.П. Якубинский, Е.Д. Поливанов, О. Есперсен, А.И. Смирницкий, Н.В. Черемисина и др. Поскольку они воспроизводимы и нередко идиоматичны, их называют иногда фразеологизированными (П.А. Лекант). Однако идиоматичностью, в том числе нечленимостью, обладают не все подобные предложения, и поэтому более удачным представляется термин **стационарные предложения**, данный А.М. Пешковским Называя упомянутые воспроизводимые единицы языка предложениями, мы под термином «предложение» подразумеваем высказывание, ибо, реализуясь в определенной конситуации, данные коммуникативные единицы, то есть стационарные предложения, становятся единицами речевого акта, являются результатом речевого акта, так что под термином «предложение» мы имеем в виду «предложение-высказывание». В целях экономии мы называем их просто *стационарными предложениями.*

в речи, но этот факт не уменьшает их значимость в речи, а значит, важность их описания. Они результат реализации такой функции языка, как аккумулятивная функция, или функция накопления общественного опыта и знаний, или функция овладения общественно-историческим опытом человечества (термин А.А. Леонтьева). Инофоны не могут расшифровать эмоционально обусловленные значения стационарных предложений без фоновых знаний, которыми обладают россияне. Обладая смысловой самостоятельностью, многие стационарные предложения не могут быть адекватно восприняты вне соотнесения их с фактами культуры, что подтверждает мысль В.Н. Телия о том, что «… чужая культура – это идиома» [7: 226], и ее наполнение не мотивировано для инофона, а значит, не понятно ему и не отрефлектировано. На наш взгляд, данный аспект должен найти решение в рамках коммуникативно-когнитивной лингвистики, так как при общении однозначность в говорении и понимании достигается благодаря взаимодействию интра-, экстралингвистических и паралингвистических факторов.

В пьесе «Беги, беги, Вечерняя заря» Эдуарда Володарского 2545 предложений-высказываний, из них 952 (т.е. ≈37,4% всего текста пьесы) составляют предложения-формулы, или разговорный стандарт. Разумеется, речь персонажей – это стилизованная речь, но каждый автор стремиться максимально приблизить речь своих персонажей к живой разговорной речи. Именно стационарными предложениями изобилует живая русская речь. Именно стационарные предложения являются коммуникативными единицами, формирующими стереотипный пласт многопластового лингвокультурного сознания носителей языка, являющегося структурной основой языкового сознания и имеющего рефлекторную природу. Графически лингвокультурное сознание языковой личности может быть представлено так:

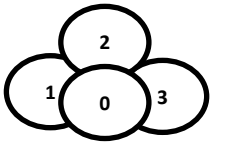


Рис. 1. Структура лингвокультурного сознания языковой личности*, где: 0 – стереотипный пласт, 1 – информационный пласт, 2 – метафорический пласт, а 3 – мифопоэтический пласт.*

Речь – это деятельность, использующая язык как инструмент. И в основе речи не только употребление языка, а обращение к языку и его возможностям. Язык выступает, по определению Э.Р. Атаяна, «… не просто как выразитель уже готового, но как оформитель еще не определившегося» [1: 88–89]. И, по его же образному выражению, «... речевой импульс вторгается в язык и – **хитрость речевого разума!** (выделено нами – Л.М.) – находит в нем ровно столько, сколько нужно для преодоления его собственной, языковой, косности для поднятия языка выше того, что он, казалось, может. Речь приводит в движение две системы: ограничений и высвобождений от них» [1: 88–89].

Стационарные предложения, будучи единицами языка, целиком и полностью воспроизводятся в речи, однако «речевой импульс» вторгается и разрушает их стандартность, варьирует их, обогащая и увеличивая фонд стационарных предложений – единиц языка – «... этот фатальный выход языка за себя в речь – и в мир – оказывается по сути лишь его самоуглублением и самоутверждением в по праву завоеванных им доменах» [1: 88–89].

Часто эмоциональное переосмысление высказывания приводит к такому разрыву значений, что рождается антонимичная пара, имеет место *энантиосемия*, явление замечательное и удивительное. И, как правило, употребление этих высказываний в антонимичном значении стационарно. Ср., например, *Ах вот как (что)?* – как *упрек* и как *ра-*

дость; *Хорош (-а, -и) (!)* – как *положительная* и как *отрицательная оценка кого-, чего-либо*; *Откуда только ты такой (-ая) взялся (-ась) (!)* – как *положительная* и как *отрицательная оценка кого-, чего-либо*. Реализация данных высказываний в двух полярных, диаметрально противоположных, антонимичных значениях обусловлена эмоциональным всплеском и эксплицируется прежде всего интонацией, важнейшим компонентом которой является ударение – словесное и смысловое.

Стационарное предложение *Ну что (как)?* – типичный для русской разговорной речи *вопрос-проявление интереса*, на который в зависимости от ситуации можно получить различные ответы: *Пятерка!* (об экзамене); *Поправляется* (о больном); *Приехал!* (о друге); *Единогласно* (о результатах голосования); *Проворонил* (о деле)*; Холодная* (о воде на море)*; Жарко* (о температуре на улице), может выражать *недовольство, упрек*, а порой – *негодование*, например:

[Полина Матвеевна:] *Капитолина!..* (Через некоторое время.) *Капитолина!* [Капитолина (пошла за ширму, кричит):] ***Ну что?*** *Что ты меня дергаешь поминутно? У меня голова болит кричать.* (А. Вампилов, Несравненный Наконечников.)

Высказывания *Смени (-те) пластинку, Его (ее, тебя, нас, вас, их) только не хватало* в буквальном значении не являются стационарными, однако в омонимичном фразеологизированном значении, которое сродни фразеологическим единствам (ср.: *намылить голову* в прямом значении и омонимичном – *побранить*), стационарны и выражают *недовольство*, что тоже есть результат эмоционального всплеска. Например:

[Вера Ивановна:] *Но вы же в театр собирались.* [Катя:] *Ой, мама,* ***смени пластинку.*** (Э. Володарский, Беги, беги, Вечерняя заря.)

Смени пластинку. *= Смени тему разговора.*

[Бусыгин:] *Будет дождь.* [Сильва:] ***Его только не хватало.*** (А. Вампилов, Старший сын.)

Его только не хватало. *= Как он* [дождь] *некстати.*

Порождение в речи антонимичной пары высказывания как результат эмоционального всплеска – явление обычное для русского языка. *Я счастлив (-а)* под напором эмоций трансформируются в *несогласие, неодобрение, недовольство, возмущение, упрек*. Эмоции не только вербализуются, но и переосмысливают значение высказывания. Цветаевское *Я счастлива* в стихотворении «Я счастлива жить образцово и просто…», судя по контексту, манифестирует *отсутствие счастья.* Ср.:

Я счастлива *жить образцово и просто –*
Как солнце, как маятник, как календарь.
Быть светской пустынницей стройного роста
Премудрой – как всякая божия тварь. (М. Цветаева.)

Высказывание *Мне (очень) хорошо*, кроме прямого, буквального, значения. при эмоциональном переосмыслении говорящим выражает *иронию*, рождается антонимичная пара *Мне (очень) плохо.* Ср.:

Мне сегодня **очень хорошо**.
Я сегодня миру улыбаюсь.
То ли потому что снег пошел.
То ли потому что увольняюсь. (К. Лужина)

Выводы

Высказывание в действии – это возможность говорящего, как и слушающего, преобразовывать и обновлять его значение. Значение, которое имеет в виду говорящий, может включать нечто большее, чем буквальное значение высказывания, или даже быть противоположным ему. Ср.: *Ну и быстро же ты пришел!* (в значении *медленно*); *Ну и умный же ты!* (в значении *глупый*). Переосмысление происходит благодаря эмоции, эксплицируемой иронической интонацией. Интонацию в высказывании задает говорящий – человек как носитель конкретной культуры, определяющей и формирующей язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Атаян Э.Р.* Ситуативная характеристика языковой деятельности человека // Вестник Ереванского университета. – 1986. – № 3(57). – СС. 76–91.
2. *Балли Ш.* Французская стилистика [Текст] / Перевод с фр. К.А. Долинина; под ред. Е.Г. Эткинда; вступ. статья Р.А. Будагова. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1961. – 394 с.
3. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.
4. *Дюрен Ж.* О стереолингвистике // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста: Сб. статей к юбилею Галины Александровны Золотовой / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – СС. 275–285.
5. *Инаннь Ли* О русском национальном характере и его связи с русской историей и культурой // IX Международный конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. Братислава, Словацкая Республика, 16–21 августа 1999 г. Тезисы докладов и сообщений. – Братислава, 1999. – Ч. 2. – СС. 153–154.
6. *Козлова Т.В.* Язык и власть: метафоризация идеологии // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ, Братислава, 1999 г.: Доклады и сообщения российских ученых. – М.: Междунар. ассоц. преподавателей рус. яз. и лит., 1999. – СС. 231–241.

7. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа; Языки славянской культуры. – 1996. – 284 с.
8. *Хун Б.* Экспрессивный синтаксис с точки зрения коммуникативной грамматики // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста: Сб. статей к юбилею Галины Александровны Золотовой / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – СС. 268–274.
9. *Bauer R., Inkeles A., Kluckhohn C.* How the Soviet System Works. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1956. – 274 p.

ՀՈՒԶԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՌՈՒՍԱԿԱՆ ԿԵՆԴԱՆԻ ԽՈՍՔԻ ՇԱՐԺԻՉ ՈՒԺ

Լ.Բ. Մաթևոսյան

lianna.matevosyan@ysu.am, lianna.matev@gmail.com

Բ.գ.դ., պրոֆեսոր,
Երևանի պետական համալսարանի ռուս բանասիրության ֆակուլտետի ռուսաց լեզվաբանության, տիպաբանության և հաղորդակցման տեսության ամբիոնի պրոֆեսոր,
Բնագիտության միջազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ,
Ռուսաստանի բնագիտության ակադեմիայի թղթակից անդամ,
ՌԲԱ գիտության և կրթության վաստակավոր գործիչ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հուզականությունը զգացմունքների և դրանց ազատ արտահայտման ընդգծված շեշտադրումն է: Էքսպրեսիան ռուսական հաղորդակցման մշակույթի ընդհանուր հատկանիշն է, ճանաչված շատ գիտնականների կողմից: Ռուսական կենդանի խոսքը լի է բազմիմաստ ասույթներով: Բազմիմաստությունը, որպես կանոն, զարգանում է խոսողի կողմից ասույթի հուզական վերաիմաստավորման հիման վրա: Նման լրացուցիչ իմաստ-

ները հաճախ անհասկանալի են օտար երկրացիների համար, հետևաբար դրանց մեկնաբանումը պետք է որոշակի տեղ զբաղեցնի նրանց ռուսերեն կենդանի խոսք դասավանդելիս:
Բանալի բառեր՝ հուզականություն, մշակույթ, լեզու, ասույթ:

EMOTIONALITY IS THE DRIVING FORCE OF LIVE RUSSIAN SPEECH

L. Matevosyan
lianna.matevosyan@ysu.am, lianna.matev@gmail.com

Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor of Chair of Russian Linguistics, Typology and Communication Theory,
Faculty of Russian Philology, Yerevan State University,
Corr.-member International Academy of Natural Sciences,
Corr.-member Russian Academy of Natural Sciences,
Honored Worker of Science and Education of Russian Academy of Natural Sciences,
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

Emotionality emphasizes emotions and their free expression, which is a common feature of the Russian communication culture recognized by many scholars. Live Russian speech is full of ambiguous expressions, often developed by the speaker through emotional reinterpretation of the expression. These additional meanings may be incomprehensible to foreigners, so their interpretation should be taken into account when teaching live Russian.
Keywords: emotionality, culture, language, utterance.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 12 сентября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ВЫРАЖЕНИЕ СРАВНЕНИЯ В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

Гаяне Суреновна Оганесян
gayane.hovhannesyan@ysu.am

Преподаватель кафедры русского языка,
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

Статья исследует способы выражения сравнения в романе «Анна Каренина». Сравнение – широко используемый прием в тексте, оно выражено различными способами. Мы рассматриваем варианты его экспликации, построение вербальных средств, а также имплицитно выраженное сравнение, раскрывающее свое значение в контексте. Сопоставление присутствует как мотив, один из принципов образной структуры романа, что отражается в его языке.
Ключевые слова: «Анна Каренина», сравнение, сопоставление, эксплицитный, имплицитный, контекст.

Один из главных мотивов в романе «Анна Каренина» – это мотив трансформации в человеке и человеческой судьбе. Речь идет прежде всего о его главном персонаже, Анне, но перемены происходят и в тех, с кем ее жизнь связана, тесно и не очень. Именно погруженность в состояние перемены, резкого перелома жизни приводит героев к режиму выстраивания параллельного времени, другой реальности, сравнивая, как все обстоит сейчас, в настоящем, как оно было в прошлом и как оно может быть в будущем. Исследователями романа всегда отмечается, что в книге сравниваются две главные линии – взаимоотношений Анны и Вронского с одной стороны и Кити и Левина с другой – как выражения страсти и целомудренности. Мы от себя до-

бавим, что это веховая линия, но сравнение, отраженное в со- или противопоставлении, присутствует на уровне каждого персонажа романа. Герои книги сравнивают порой и себя с самими собой, прошлыми и нынешними, что отражает их внутренние перемены и придает образам драматизм: «В особенности ее поразило чувство недовольства собой, которое она испытала при встрече с ним. Чувство то было давнишнее, знакомое чувство, похожее на состояние притворства, которое она испытывала в отношениях к мужу; но ***прежде*** **она не замечала этого чувства**, ***теперь*** **она ясно и больно осознала его**» [4: 170][1]. В литературоведении отмечается, что принцип сопоставления – важная композиционная составляющая большого художественного произведения, философской прозы. Оно соответственно выстраивается через «наличие в произведениях персонажей или сюжетных линий, выражающих различные концепции» [2: 190]. Различные характеры, мировоззрения, видения присутствуют в произведении как «взаимонеобходимые контрасты» [1: 14].

Мотив сопоставления имплицитно присутствует почти во всем в романе, и соответственно находит свои формы вербализации в тексте. Наша работа посвящена описанию этих форм.

Сравнение выражается в языке различными способами. Мы знаем, что природа сравнения широка. Сравнение лежит в основе метафоры. Распространенным и эксплицированным способом выражения сравнения является оборот с употреблением сравнительных союзов *как, словно, как будто* и т.д. Мы коснемся не только эксплицированных способов выражения сравнения в тексте романа, но и имплицитных, метафорических и контекстуально связанных. Периоды со сравнением могут быть различного масштаба, они могут представлять собой словосочетание, а могут разрастаться до предложения или абзаца. И не только. В тексте, что характерно для произведения большого

[1] Далее будет приводиться только страница данного тома.

объема, сравнение может быть расположено дистантно, его элементы могут находиться на некотором расстоянии друг от друга и именно приведение их в рамки единого контекста выстраивает фигуру сравнения. Мир и контекст художественного произведения производит трансформации не только в сюжете и образной структуре, но и в функционировании языковых единиц.

Сравнения с употреблением сравнительных союзов или иных экспликаторов со сравнительным значением включают работу самых неожиданных образов. Метафорика этих сравнений оригинальна, самобытна: «Присутствие этого ребенка вызывало во Вронском и Анне **чувство**, ***подобное*** **чувству** мореплавателя, видящего по компасу, что направление, по которому он быстро движется, далеко расходится с надлежащим, но что остановить движение не в его силах, что каждая минута удаляет его больше» [189], «Он же чувствовал ***то, что*** **должен чувствовать убийца**, когда видит тело, лишенное им жизни» [153], «Алексей Александрович, столь сильный человек в государственной деятельности, тут чувствовал себя бессильным. ***Как*** бык, покорно опустив голову, он ждал обуха, который, он чувствовал, был над ним поднят» [151], «Она стала **биться,** ***как*** **пойманная птица**: то хотела встать и идти куда-то, то обращалась к Бетси» [215]. В сцене, когда Анна говорит Вронскому, что беременна, она держит листок. Мы читаем: «Рука ее, игравшая сорванным листом, дрожала» и через их диалог, после ее признания – «Листок в ее руке задрожал ***еще сильнее***» [191]. Описывается перемена в персонаже. Здесь сравнение заключается в восприятии этого события ею и Вронским, женщиной и мужчиной: «Но она ошиблась в том, что он понял значение известия так, ***как*** она, женщина, его понимала. При этом известии он с удесятеренною силой почувствовал припадок этого *странного, находившего на него чувства омерзения к кому-то*; но вместе с тем он понял, что тот кризис, которого он желал, наступил теперь, что нельзя более

скрывать от мужа, и необходимо так или иначе разорвать скорее это неестественное положение. Но, кроме того, *ее волнение физически сообщалось ему*» [191]. Они сравниваются с самими же собой прежними через тот рост, который проходят в одну секунду от сообщаемой ею вести. У обоих это выражается на физическом уровне. Сравнение раскрывается в рамках нескольких абзацев. Другой случай эксплицированного сравнения со сравнительной степенью прилагательного и сравнительным союзом в сложном предложении: «Я должен объявить свое решение, что, обдумав то тяжелое положение, в которое она поставила семью, все другие выходы будут ***хуже*** для обеих сторон, ***чем*** внешнее ***status quo*** *(прежнее положение)*, и что таковое я согласен соблюдать, но под строгим исполнением с ее стороны моей воли, то есть прекращения отношений с любовником» [288].

Другую категорию сравнения в романе представляет ряд случаев противопоставления. В основе любого противопоставления лежит именно сходство, часто парадоксальное. Противопоставляя вещи, мы говорим именно об их сходстве (гиперболически это показано у Н.В. Гоголя в его «Повести об Иване Ивановиче и Иване Никифоровиче», где под внешнюю категорическую разность своих персонажей он поместил один и тот же тип человека).

Вспомним, как рассуждает Алексей Каренин, пытаясь определить свое поведение в наставшей ситуации: «Она должна быть несчастлива, но я не виноват, и потому не могу быть несчастлив» [289]. Он противопоставляет себя жене, *она должна быть несчастлива, а он счастлив* – та информация, которая первоначально считывается с его слов. Однако если мы вглядимся, то сразу обратим внимание, что он выбирает эвфемизацию выражения *не могу быть несчастлив*, что говорит о том, что он именно несчастлив и отдает себе в этом отчет, но не хочет признаться. Т.е. он так же несчастлив, как и Анна. А с другой стороны, форма *она должна быть несчастлива* говорит о его уверен-

ности, что в любви к Вронскому она счастлива, но он, ее муж, желает ей несчастья из чувства того несчастья, которое она ему причинила. Т.е. он утверждает, что он несчастлив дважды, в двух разных вербальных формах. Говорит он в данном случае только о себе, выбирая мерилом жену. Не случайно, что периоды, содержащие сравнение, обширны в романе, как мы сказали выше. Именно на этом пространстве возможно выстраивание желаемого мира в противовес существующему. Подобное поведение, выстраивание желаемого мира, особенно свойственно Алексею Александровичу на первых порах, когда он узнает об измене жены: «Алексей Александрович не видел даже, почему его отношения к жене не могли оставаться ***такие же почти, как и прежде***. Без сомнения, он никогда не будет в состоянии ***возвратить*** ей своего уважения. <...> “Да, пройдет время, все устрояющее время, и отношения ***восстановятся прежние***, – сказал себе Алексей Александрович, – то есть ***восстановятся в такой степени***, что я не буду чувствовать расстройства в течении своей жизни”» [289]. Здесь, помимо экспликаторов *как, прежде, прежние, в такой степени* присутствуют глаголы *возвратить* и *восстановятся*, которые в своей семантике несут ядро сравнения, желание, чтоб сейчас было *как прежде*.

Отдельный разряд составляют сравнения, представляющие собой широко развернутые метафоры. Они присутствуют в тексте многочленно – метафора обрастает своими образными атрибутами и автор возвращается к ней или ее частям через определенные периоды: «Он испытывал ***чувство человека***, *выдернувшего долго болевший зуб*, когда после страшной боли и ощущения чего-то огромного, больше самой головы, вытягиваемого из челюсти, больной вдруг, не веря своему счастию, чувствует, что не существует более того, что так долго отравляло его жизнь, приковывало к себе все внимание, и что он опять может жить, думать, интересоваться не одним своим зубом» [285].

Здесь мы не столько хотим обратить внимание на сравнение чувства ревности с болью в зубе, а на сравнение Алексея Александровича с *человеком*, у которого болит зуб. Это сравнение очень характерное для поздних текстов Толстого. На эти толстовские сравнения есть указания в исследованиях по его творчеству: «Развернутые сравнения этого типа («неявные» сравнения) усложняются <...>: Л. Толстой вводит значение условности, ситуативной ограниченности того состояния, с которым происходит сопоставление. Об условии сообщается в обособленном определении, входящем в состав развернутого сравнения» [3: 80]. Здесь это определение – *выдернувшего долго болевший зуб*. Через две страницы, к концу главы, Толстой возвращается к этому сравнению: «Чувство ревности, которое мучало его во время неизвестности, прошло в ту минуту, когда ему с болью был выдернут зуб словами жены» [288]. Подобные развернутые сравнения присутствуют и в описании Анны: «Воспоминание о зле, причиненном мужу, возбуждало в ней чувство, похожее на отвращение и подобное тому, какое испытывал бы тонувший человек, *оторвавший от себя вцепившегося в него человека*. Человек этот утонул. Разумеется, это было дурно, но это было единственное спасенье, и лучше не вспоминать об этих страшных подробностях» [5: 28]. Сравнение не ограничивается только обособленным определением, оно выделяется в отдельный образ-предикат *Человек этот утонул.* Вот другой подобный случай, аналогию здесь проводит сама Анна: «–Я несчастлива? – сказала она, приближаясь к нему и с восторженною улыбкой любви глядя на него, – я – как голодный человек, *которому дали есть*. Может быть, ему холодно, и платье у него разорвано, и стыдно, но он не несчастлив» [194]. И опять с дальнейшим выделением в отдельное предложение. Подобное сравнение может быть постпозитивным, как это приведено выше, а может быть препозитивным: «*Спасать можно человека, который не может погибать*; но если натура вся так испорчена, раз-

вращена, что самая погибель кажется ей спасением, то что же делать?» [403]. Оно может выступать в виде риторического вопроса: «*Разве* может человек, который что-нибудь чувствует, жить с своею преступною женой в одном доме?» [368]. Здесь степень удивления выражает вопросительное слово *разве*.

Имплицитно также сравнение двух религий – религии настоящей и религии Алексея Александровича присутствует в следующем периоде: «…Теперь, когда его решение совпадало с требованиями, ***как ему казалось***, религии, *эта религиозная санкция* его решения давала ему полное удовлетворение и отчасти успокоение. Ему было радостно думать, что и в столь важном жизненном деле никто не в состоянии будет сказать, что не поступил сообразно с правилами ***той*** религии, которой знамя он всегда держал высоко среди общего охлаждения и равнодушия» [289]. В выражении *как ему казалось* Толстой отделяет религию общепринятую от религии личной Алексея Александровича, которую он придумал под свои теории для их закрепления. Хотя само выражение безличное, не является экспликатором сравнения, оно помогает его выразить. И уже далее это подчеркивается указательно-определительным местоимением *той*.

Сравнение может выражаться числительным *два,* например, когда говорится о любви Вронского к Анне и страсти к скачкам: «***Две*** страсти эти не мешали одна другой. Напротив, ему нужно было занятие и увлечение, не зависимое от его любви, на котором он освежался и отдыхал от слишком волновавших его впечатлений» [178]. Это числительное присутствует и в другом известном описании: «***Два*** человека, муж и любовник, были для нее двумя центрами жизни, и без помощи внешних чувств она чувствовала их близость» [211]. К двоению в романе мы ещё вернёмся.

В выражении сравнения участвует также лексическое поле *странного, противоречащего прежнему характеру, неожидаемого,*

ужасающего: «Боль эта была усилена еще тем ***странным*** чувством физической жалости к ней, которую произвели на него ее слезы» [284]. Слово *странный* свидетельствует о происходящей в течение секунды перемены в Каренине, когда он постепенно отдаляется от себя прежнего, в нем слегка смещается его отношение к жене. Этот тон задается в самом начале главы: «Никто, кроме самых близких людей к Алексею Александровичу, не знал, что этот с виду самый холодный и рассудительный человек имел одну, ***противоречившую*** *общему складу своего характера*, слабость» [284]. В продолжении главы тон раздвоения персонажа внутри, когда он стоит перед необходимостью делать что не в его духе, не похоже на его обычное поведение, выдерживается и находит вариативные способы выражения: «Этот *ужас* смолоду часто заставлял его думать о дуэли и ***примеривать себя к положению***, в котором нужно было подвергать жизнь свою опасности» [286]. И далее Алексей Александрович говорит себе: «*Положим, меня научат* (речь идет об умении стрелять). <…> Какой смысл имеет убийство человека для того, чтобы определить свое отношение к преступной жене и сыну?» – и далее сравнение эксплицируется: «***Точно так же*** я должен буду решать, что должен делать с ней» [286]. Алексей Александрович говорит все это себе, в глубине души понимая, что занимается самообманом, поэтому к концу главы Толстой заключает: «Он <…> видел то, что известная утонченность этой жизни не допускала и применения этих доказательств, если б они и были, что применение этих доказательств уронило бы его в общественном мнении ***более, чем ее***» [287]. И, наоборот, сравнение может выражаться семантическим полем *привычного*: «Когда они подъехали к дому, он высадил ее из кареты и, *сделав усилие над собой*, с *привычною* учтивостью простился с ней…» [284].

В таком же состоянии узнавания самих себя и наблюдения перемен внутри себя находятся Анна и Вронский точно так же, как Каре-

нин, но без внутренней лжи себе. Они лгут обществу, но себе говорят правду. Она изменница-жена, но перед нами она страдает, она честна и ей нельзя не сочувствовать: «Она изучала его лицо за то время, которое она не видала его. Она, ***как*** и при всяком свидании, сводила в одно свое воображаемое представление о нем (***несравненно лучшее***, *невозможное в действительности*) с ним, каким он был» [365]. Параллельно чувства Вронского Толстой описывает так: «Сколько раз он говорил себе, что ее любовь была счастье; и вот она любила его, как может любить женщина, для которой любовь перевесила все блага в жизни, – и он был ***гораздо дальше*** от счастья, ***чем*** когда он поехал за ней из Москвы» [366].

В яростном монологе Анны против мужа очень много сопоставлений ее с ним. Это выражается и в условном предложении: «О, если бы я была на его месте, если бы кто-нибудь был на его месте, я бы давно убила, я бы разорвала на куски эту жену, такую, как я, а не говорила бы ma chere, Анна» [368].

Мы не перечисляем и не рассматриваем в нашей работе метафору, поскольку это может быть темой для отдельной работы и примеры ее в тексте многочисленны. Так или иначе метафора присутствует и в приведенных нами примерах, просто здесь мы не ставим целью акцентировать на ней внимание. Это случаи, такие как *Лицо его вдруг приняло торжественную неподвижность мертвого; Это не человек, это министерская машина; Это не мужчина, не человек, это кукла!*

Этот роман сложно заподозрить в шуточном тоне, однако в нем присутствуют и забавные сравнения, Толстой не избегает легкости тона. Через подобные фигуры автор напоминает, что с драматизмом жизни соседствует ее глупая сторона, это естественно, это есть и этого не избежать. В этом плане любопытно описание иностранного принца, с которым Вронский вынужден возиться как с дорогим гостем. При

этом описание принца вызывает ироничную улыбку: «Он был свеж, ***как*** *большой зеленый глянцевитый голландский огурец*» [362].

Сопоставления (особенно дистантные, которые мы упоминали) есть и в сравнении снов Вронского и Анны, когда они видят почти один и тот же сон о бородатом мужике, который роется в каком-то мешке и что-то бормочет под нос. Такой сон не может предвещать ничего хорошего. Когда, сломав спину, падает Фру-Фру, Толстой пишет, что она, лошадь, ***забилась, как птица***. Такой же сравнительный оборот он применяет к описанию реакции Анны после того, как все наблюдали падение Вронского. Также два постыдных воспоминания – для Вронского падение его лошади, а для Анны – непритязательный, веселый, многословный разговор с мужем до скачек, когда она еще не призналась ему, но близка к признанию: «Во всем разговоре этом не было ничего особенного, но никогда после без мучительной боли стыда Анна не могла вспоминать всей этой короткой сцены» [210]. В этих периодах есть сопоставление, но оно выбивается за пределы фигуры сравнения. Оно уже выражается через повторы, параллельно выстроенную образность, что помогает обслуживать именно его дистантность. В исследованиях по роману на эту композиционную цикличность/циклизованность, двоение, уже обращено внимание.

В своей работе мы представили роль сравнения в характеристике персонажей романа «Анна Каренина». Новое видение каждым отдельным читателем актуализирует «сверхиндивидуальную значимость художественного целого» [6: 13], мы берем произведение писателя и видим в нем что-то свое. Тюпа, говоря о восприятии анализирующего, называет его «горизонтом современного эстетического опыта, который исторически динамичен, постоянно смещается и трансформируется» [6: 13], как и персонажи замечательной книги Толстого. Поэтому ни один анализ художественного шедевра не может стать последним словом о нем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. – СПб.: «Искусство – СПБ», 2000. – 704 с.
2. *Лученецкая-Бурдина И.Ю.* Роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина»: художественное решение философско-этических проблем // Ярославский педагогический вестник, № 2, Т. 1 (Гуманитарные науки). – 2013 – 331 с.
3. *Показеева Л.Г.* Эволюция сравнений в языке Л.Н. Толстого // Язык и стиль Л.Н. Толстого. – Тула, 1978. – 162 с.
4. *Толстой Л.Н.* Анна Каренина. Книга I. – М.: «Художественная литература», 1987. – 448 с.
5. *Толстой Л.Н.* Анна Каренина. Книга II. – М.: «Художественная литература», 1987. – 384 с.
6. *Тюпа В.И.* Анализ художественного текста. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 340 с.

ՀԱՄԵՄԱՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՒՄԸ Լ.Ն. ՏՈԼՍՏՈՅԻ «ԱՆՆԱ ԿԱՐԵՆԻՆԱ» ՎԵՊՈՒՄ

Գ.Ս. Հովհաննեսյան
gayane.hovhannesyan@ysu.am

Ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս,
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը դիտարկում է համեմատության արտահայտումը Լ.Ն. Տոլստոյի «Աննա Կարենինա» վեպում: Համեմատությունը տեքստում լայն կիրառվող հնար է, այն արտահայտվում է տարբեր կերպով: Մենք դիտարկում ենք նրա պատկերման ձևերը, բառային կառուցվածքները, ինչպես նաև համեմատության քողարկված, իմպլիցիտ ներկայությունը, որը բացահայտվում է կոնտեքստում: Համադրությունը առկա է վեպում որպես մոտիվ,

նրա կերպարային կառուցվածքի սկզբունք, ինչը իր արտացոլումն է գտնում ստեղծագործության լեզվի մեջ:
Բանալի բառեր՝ «Աննա Կարենինա», համեմատություն, համադրություն, էկսպլիցիտ, իմպլիցիտ, կոնտեքստ:

EXPRESSION OF COMPARISON IN «ANNA KARENINA» NOVEL BY L.N. TOLSTOY

G. Hovhannesyan
gayane.hovhannesyan@ysu.am

Lecturer at the Department of Russian Language,
Yerevan State University
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article explores the ways of expressing comparison in the novel «Anna Karenina» by L.N. Tolstoy. Comparison is a widely used device in text and expressed in a variety of ways. We consider options for its explication, the construction of verbal means, as well as an implicity expressed comparison that reveals its meaning in the context. Juxtaposition is present as a motive, one of the principles of the figurative structure of the novel, which is reflected in its language.
Keywords: «Anna Karenina», comparison, juxtaposition, explicit, implicit, context.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 03 сентября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

КУЛЬТУРНО-НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Белла Суреновна Ходжумян
khojumyan.bella@ysu.am

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

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена сопоставительному анализу русских и армянских соматических фразеологизмов в свете лингвокультурологии. В данной группе с выраженной антропоцентрической направленностью особенно ярко проявляются национальный менталитет, культурно-национальные традиции, опыт познания мира каждого народа. В статье рассматриваются и освещаются также причины наличия в сопоставляемых языках фразеологических универсалий и уникалий.
Ключевые слова: лингвокультура, национальный менталитет, исторический опыт, картина мира, духовная культура, соматический, универсалии, уникалии.

История фразеологического состава языка – это не только история его формирования, но и история мировидения и миропонимания народа, поскольку отбор образов и их вербализация являются результатом культурной интерпретации самих фрагментов действительности с целью выразить определенное отношение к ним. Фразеологический состав языка – ценнейшее лингвистическое наследие, в котором отражаются культурно-историческое мировидение народа, его обычаи, верования. Образы, лежащие в основе фразеологизмов, в подавляющей

своей массе понятны для данной лингвокультурной общности, ибо отражают характерное для нее мировидение и миропонимание, что и позволяет говорить о культурно-национальной специфике фразеологического состава языка, отличающегося большей яркостью, чем его лексический запас.

В современной лингвистике наблюдается повышение интереса к изучению фразеологии в лингвокультурологическом аспекте, поскольку именно фразеология ассоциируется с культурно-национальными эталонами и стереотипами, характерными для той или иной лингвокультурной общности. Фразеологический фонд языка является одним из основных хранителей установок, стереотипов, символов отдельно взятой культуры.

Лингвокультурологический подход к изучению фразеологии отражает общность и национально-культурную специфику фразеологической картины мира (ФКМ), отличительными особенностями которой являются универсальность, антропоцентризм, экспрессивность. Поскольку же во ФКМ главным мерилом ценности реалий окружающей действительности является человек, то она представляет собой антропоцентрическую модель мира, где человек осознает себя частью реальной действительности и воспринимает окружающий мир как отражение своего существования. В.Н. Телия считает, что исследование фразеологии с лингвокультурологической точки зрения позволяет раскрыть способы и средства проникновения в язык культурных ценностей и традиций [7: 15].

Каждому народу свойственны свое восприятие и своя интерпретация окружающего мира, что находит свое отражение в языке и создает национальную языковую картину мира, в формировании которой, как уже отмечалось выше, важную роль играют фразеологизмы. Они отражают особенности этнического мировосприятия, специфические черты национальной культуры, выражают отношение человека к

окружающей действительности, оказывают влияние на формирование его мировоззрения и, наконец, транслируют нравственные законы. Во фразеологии запечатлен богатый исторический опыт народа, в ней получили отражение представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. По мнению Е.Ф. Арсентьевой, фразеологизмы представляют собой «сгусток культурной информации» и, экономя языковые средства, они проникают в самую глубину народного духа [1: 50]. Более того, фразеологизмы не только отражают особенности той или иной культуры, но и оказывают влияние на формирование мировоззрения человека, формируют определенные стереотипы поведения, а также свойства, достоинства и недостатки человека, принятые в данном обществе и данной культуре [5: 75]. Определенные качества национального характера проявляются в языке, и человек, с детства осваивая лексику и фразеологию родного языка, учится воспринимать окружающий мир и себя в нем так, как это принято в данной лингвокультурной общности.

Мысль о национальной специфике языка высказал в свое время В. фон Гумбольдт, который считал, что явления действительности каждый народ воспринимает и интерпретирует особым способом, получившим отражение в языке [3: 132]. В дальнейшем идея национальной обусловленности языка, в частности, его фразеологического корпуса, получила развитие в трудах и других ученых [6; 8: 213 и др.].

По мнению многих ученых, именно во фразеологическом фонде наиболее полно, непосредственно и ярко проявляется национальная самобытность языка. Так, характеризуя роль фразеологизмов в лингвокультурном сообществе, В.Г. Гак называет их «трансляторами культуры» [2: 200], В.А. Маслова – «орудием и ликом культуры, действительностью нашего духа» [4: 37] и т.д.

Одной из обширных групп фразеологизмов, отличающихся универсальностью и выраженной антропоцентрической направленностью,

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

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

С одной стороны, культурные традиции, культурный опыт той или иной конкретной общности воплощаются в языке в виде определенных символов, знаков, с другой стороны, выступая как символическое воплощение культуры, язык непосредственно участвует в хранении и воспроизводстве ее стереотипов. В символической системе языка «опредмечены» мировидение и миропонимание данной этнической общности, что и обусловливает дальнейшее воспроизводство и передачу из поколения в поколение культурно-национального наследия народа-носителя языка, и особую роль в этом процессе играет фразеологический состав языка. Иначе говоря, помимо описательной, оценочной, интерпретирующей функций, весьма важными являются кумулятивная и транслирующая функции фразеологизмов. Итак, на про-

тяжении культурно-исторического развития народов-носителей языков во фразеологическом фонде языка фиксируется опыт познания мира.

Типичность образов, лежащих в основе значения фразеологизмов и включенность в них символов, отражающих миропонимание народа, свидетельствует о коллективном опыте данной лингвокультурной общности. Например, фразеологизмы, обозначающие пространственную ориентацию (*под боком, под носом, под рукой, бок о бок, /сыт /по горло, /влюблен/ по уши* и т.п.) отображают традиционные эталоны очень близкого, «соматически» легко достижимого расстояния или же принятые в данной лингвокультурной общности условные эталоны физического предела для состояния субъекта. Интересно заметить, что соматические лексемы *нос, бок, рука, горло, уши* сами по себе не являются выразителями меры близости, а приобретают это «эталонизированное» значение лишь в сочетании с конкретными предлогами пространственного значения. Подобная символичность образного основания фразеологизмов обусловлена их лингвокультурной универсальностью.

Однако не все фразеологизмы обретают роль культурных знаков. Фразеологизмы, образные основания которых как бы «подсказывают» их культурную интерпретацию, имеют двойную соотнесенность с культурой: во-первых, буквальное прочтение внешней формы таких фразеологизмов соотносит образ со стереотипом, символическим выражением, принятым данной лингвокультурной общностью и близким его мировидению. В данном случае для быстрого и легкого опознания подобных фразеологизмов используются обычно какие-либо определенные свойства, ситуации, нюансы, хорошо знакомые носителям данного языка и лежащие в основе их ментальности. С другой стороны, этот образ осознается и расшифровывается носителями данного языка в соответствии с их культурной компетенцией (ср.: *пить кровь –*

где «кровь» символ жизненных сил; *родная кровь* – «кровь» символ родства).

Сопоставительное изучение фразеологии в контексте культуры позволяет проникнуть в глубь таких проблем, как особенности отражения универсальных культурных концептов в исследуемых языках, определение лингвистических и экстралингвистических факторов, формирующих общность фразеологических единиц. Имея антропоцентрическую направленность, соматические фразеологизмы в массе своей выступают как языковые универсалии. Универсальность фразеосемантических полей соматической фразеологии объясняется как наличием едиными для всех людей законами окружающего мира, так и основными формам концептуализации знания. Универсальность соматической фразеологии, ее сходство в русском и армянском языках можно объяснить традиционностью символического переосмысления названий частей тела, совпадением культурного символического кода, отражаемого символическими лексемами. Универсальному символическому переосмыслению прежде всего подвергаются соматизмы, обозначающие названия частей тела с четко выраженными функциями, а также СФ, образность которых основана на описании мимических и жестикуляционных реакций на окружающую действительность. Например: голова – символ разумности, ума/глупости (ср.: *светлая голова – պայծառ գլուխ, голова не варит – գլուխը չի աշխատում*); сердце – символ эмоционального состояния (*сердце кровью обливается – սրտից արյուն է կաթում*); язык/рот/уста – символ болтливости/молчаливости (ср.: *распустить язык – լեզուն շաղ տալ, набрать в рот воды – բերանը ջուր հավաքել*); рука – символ власти (*прибрать к рукам – ձեռքը հավաքել*) и т.д. Сравним также: *выпучить глаза – աչքերը չռել* (мимика удивления), *кивнуть головой – գլխով անել* (жест согласия, одобрения).

Рассмотрим другие факторы, предопределяющие универсальность/семантическую общность изучаемой группы фразеологизмов.

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

2. Причиной универсальности может быть образное отражение соматической лексемой общечеловеческих морально-этических установок, личностных качеств человека, его внешнего вида, поведения, социального статуса и т.п. (ср., например: *кожа да кости – կաշին ու ոսկորները, золотые руки – ոսկի ձեռքեր, белая кость – սպիտակ ոսկոր*).

3. Универсальность СФ может быть предопределена также использованием в сопоставляемых языках одинаковых образных средств:

. символической метафоры, предполагающей универсальное переосмысление общечеловеческих жестов и мимических знаков (*махнуть рукой – ձեռք քաշել*);

. антропоморфной метафоры, подразумевающей перенос по сходству с физиологическими ощущениями человека (*словно камень на сердце – կարծես սրտի վրա քար լինի, волосы дыбом – մազերը բիզ-բիզ*);

. зооморфной метафоры, основанной на уподоблении поведения и свойств животных (*навострить уши – ականջները սրել, змеиный язык – օձի լեզու*);

. сравнительных оборотов (*как зеницу ока – աչքի լույսի պես*);

. метонимии и синекдохи (*злой язык – չար լեզու, острый язык – սուր լեզու, каменное сердце – քար սիրտ*).

4. Универсальность характерна также для СФ мифологического и библейского происхождения. Например: *ахиллесова пята – աքիլլեսյան գարշապար, пригреть змею на груди – օձ տաքացնել կրծքին*).

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

Однако сопоставительный анализ представленной группы фразеологизмов с точки зрения их семантической, образной и культурной соотнесенности позволяет заключить, что в обоих языках встречаются также культурно обусловленные фразеологизмы, отличающиеся национальной спецификой, что свидетельствует об индивидуальности исторического опыта языковых коллективов, о самобытности культуры и особенностях менталитета народов-носителей языков.

В числе основных факторов, предопределяющих подобную специфичность, можно указать следующие:

- различие соматических компонентов, используемых для репрезентации одинакового смысла (*губа не дурра – բերանի համը լավ գիտի*);
- национальная продуктивность того или иного соматического компонента в сопоставляемых языках. Например, в русском языке наибольшей продуктивностью обладают соматические лексемы «голова», «глаз», «ухо», в то время как в армянском большей употребительностью отличаются соматизмы «ձեռք», «լեզու», «բերան»;
- СФ, содержащие реалии, характерные для данного народа (ср.: *косая сажень в плечах, семи пядей во лбу*);

- культурно обусловленные исторические и социальные реалии. Например: *не в бровь, а в глаз* (из обычая целиться в щель для глаз в шлеме врага);
- специфические народные обычаи и суеверия. Например: *лизать пятки* (связан с древнерусским обычаем омовения ног важному гостю);
- национальные особенности ассоциативно-символического переосмысления одинаковых соматических компонентов;
- отражение в образности СФ ритуалов, связанных с сакрально-магическим воздействием. Например: *очертя голову* (связан с ритуалом, защищающим от влияния нечистой силы);
- СФ, выражающие проклятия, заклинания или добрые пожелания (ср.: *типун тебе на язык, твоими устами да мед пить*; *լեզուդ պապանձվի, արտովդ թող աստված տա*);
- СФ-кальки с других языков, отражающие культурные связи между народами.

Таким образом, наряду с очевидной сходностью соматической фразеологии сопоставляемых языков, обусловленной выраженным антропоцентризмом данной группы, универсальностью соматического культурного кода, в обоих языках существует большое количество фразеологизмов, в которых аккумулированы исторический опыт народа, специфика его менталитета, сугубо национальные реалии, что позволяет говорить об уникальности отдельных фрагментов фразеологической картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арсентьева Е.Ф.* Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, ориентированных на человека, в английском и русском языках): дисс. … д-ра филол. наук / 10.02.19 – Теория языка. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1993. – 329 с.
2. *Гак В.Г.* Язык как форма самовыражения народа/ Язык как средство транс-

ляции культуры. – М.: «Наука», 2000. – 312 с.
3. *Гумбольдт В.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2000. – 366 с.
4. *Маслова В.А.* Введение в лингвокультурологию: учебное пособие / В.А. Маслова. – М.: Специализир. изд.-торговое предприятие «Наследие», 1997. – 206, [1] с.
5. *Маслова В.А.* Культурно-национальная специфика русской фразеологии // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – СС. 69–76.
6. *Русецкая И.* Концептуализация культурных стереотипов душа и тело в русской соматической фразеологии: с привлечением литовских параллелей: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Русецкая Йовита; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. – М., 2012. – 24 с.
7. *Телия В.Н.* Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава в контексте культуры // В сб.: «Фразеология в контексте культуры» / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, Проблем. группа «Общ. фразеология»; отв. ред. В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1999. – СС. 13–34.
8. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультур. Коммуникация» / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 261, [1] с.

ՍՈՄԱՏԻԿ ԴԱՐՁՎԱԾՔՆԵՐԻ ԱԶԳԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Բ.Ս. Խոջումյան
khojumyan.bella@ysu.am

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

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է ռուսերենի և հայերենի սոմատիկ դարձվածքների համեմատական վերլուծությանը լեզվամշակութաբանության լույսի ներքո: Արտահայտված մարդակենտրոն ուղղվածություն ունեցող այս խմբում հատկապես վառ են դրսևորվում ազգային մտածելակերպը, մշակութային և ազգային ավանդույթները, յուրաքանչյուր ժողովրդի աշխարհը ճանաչելու փորձը: Հոդվածում ուսումնասիրվում և լուսաբանվում են նաև զուգադրվող լեզուներում դարձվածքային ընդհանրույթների և յուրահատկությունների առկայության պատճառները:

Բանալի բառեր՝ լեզվական մշակույթ, ազգային մտածելակերպ, պատմական փորձ, աշխարհի պատկեր, հոգևոր մշակույթ, սոմատիկ, ընդհանրույթներ, յուրահատկություններ:

CULTURAL AND NATIONAL SPECIFICS OF SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS

B. Khojumyan
khojumyan.bella@ysu.am

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

ABSTRACT

The article is devoted to a comparative analysis of Russian and Armenian somatic idioms in the light of linguoculturology. In this group with a pronounced anthropocentric orientation, the national mentality, cultural and national traditions, and the experience of knowing the world of each people are especially clearly manifested. The article also examines and highlights the reasons for the presence of universal and unique idioms in the compared languages.

Keywords: linguistic culture, national mentality, historical experience, picture of the world, spiritual culture, somatic.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 08 октября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УЧЕТ ЗОНЫ ТРАНСПОЗИЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ КУРСАНТАМИ ВОЕННЫХ ВУЗОВ РА

Влада Левоновна Аведян
avedova.vlada@mail.ru

Преподаватель русского языка,
Военный авиационный университет им. маршала А. Ханферянца МО РА
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

В настоящее время профессионально-ориентированное обучение РКИ предполагает работу с текстами по специальности. Проанализировав тексты по военной авиации, мы выделили наиболее частотные лексико-грамматические конструкции. Наш анализ проводился в ракурсе определения зоны транспозиции.
Ключевые слова: зона интерференции, зона транспозиции, обучение РКИ, профессиональная направленность обучения, курсанты военных учебных заведений РА.

В настоящее время профессионально-ориентированное обучение РКИ предполагает работу с текстами по специальности. Проанализировав тексты по военной авиации, мы выделили наиболее частотные лексико-грамматические конструкции. Наш анализ проводился в ракурсе определения зоны транспозиции. Мы считаем, что учет зоны интерференции и опора на зону транспозиции [1] позволит грамотно организовать профессионально-ориентированное обучение РКИ в военных учебных заведениях РА. Ведь в настоящее время неоспорим факт взаимовлияния родного и изучаемого языков в процессе обучения ИЯ [2: 154–158].

Представим выделенные нами наиболее частотные конструкции, входящие в зону транспозиции.

Конструкции с актантами со значением места, присущие лексемам типа *располагаться*, часто встречаются в текстах КАВ при описании мест дислокации авиационной техники и конструкторских особенностей. К подобным лексемам относятся слова *находиться, располагаться, размещаться*. Для конструкций, оформленных вокруг данных лексем (***В передней части фюзеляжа размещаются*** *герметичная кабина, пять топливных баков, общей емкостью 1100 литров, турбореактивный двигатель АИ-25-ТЛ*), характерен ПР. П. (локатив), в качестве средства выражения второго актанта. Структурно данные конструкции имеют вид $N_{им}VвN_{предл\ (loc)}$ и полностью соответствуют формам выражения актантов армянских аналогов данных лексем *գտնվել, տեղակայվել* и т.д. Структурный вид последних полностью идентичен структуре русских лексем: $N_{-ի}\ V\ N_{-ում}$ *(Ֆուզելյաժի սկզբնամասում գտնվում է հերմետիկ խցիկը)*. Идентичная форма выражения актантов упомянутых русских лексем и их армянских аналогов позволяет отнести конструкции $N_{им}VвN_{предл\ (loc)}$ к группе конструкций, входящих в зону транспозиции.

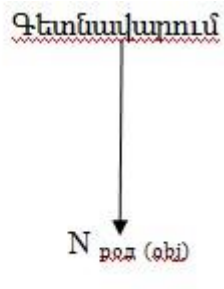
Ряд девербативов обнаруживает совпадение форм выражения объекта как в русском, так и в армянском языке. Если в случае с лексемой *управление* расхождение в форме выражение объекта (N*тв* для русского языка и N*род* для армянского: *ինքնաթիռի կառավարումը* vs *управление самолетом*) обуславливало в возможные ошибки в управлении типа *управление самолета,* то в случае с другим часто встречающимся в текстах по военной авиации девербативом *руление,* подобной картины не наблюдается, что связано с тем, что в обоих языках актант объекта замещается существительным в родительном падеже: *руление самолета* и *ինքնաթիռի գետնավարումը*.

Сравним:

Для ***руления самолетов*** *к месту старта используются рулежные дорожки, которые отходят от мест стоянок к взлетно-посадочной полосе.*

Այս հրապարակում իրականացվում են ***ինքնաթիռների գետնավարումը*** *մինչև թռիչքուղու սկիզբը և ինքնաթիռի գետնավարումը վայրէջքից հետո մինչը օդանավակայանի կից տարածքը*[1]

Помимо совпадения в форме выражения объектного актанта, обе лексемы характеризуются наличием субъекта действия в закадровой позиции (не подлежащей экспликации на уровне конструкции)[2].



Таким образом, актантная структура данной предикативной лексемы и совпадающие формы выражения объекта в русском и армянском языках позволяет отнести данную лексему к разряду предикативных лексем, образующих конструкции, входящие в зону транспозиции.

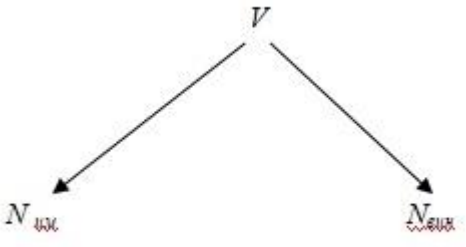
В зону транспозиции входят также конструкции, образованные вокруг таких частотных для текстов КАВ лексем как *осуществлять,*

---

[1] Пример из translator.am, дата обращения: 11.06.2023г.

[2] Уход в закадровую позицию субъекта действия (невозможность экспликации на уровне самой конструкции) является характерной особенностью большинства девербативов (за исключением производных от глаголов, характеризующихся наличием актанта со значением отправной или конечной точки движения типа *приехать. Ср.: Приезд друга*).

ремонтировать, эксплуатировать, выполнять, использовать. Для них характерна нижеследующая актантная структура:



Ту же актантную структуру обнаруживают также и армянские аналоги вышеупомянутых лексем: *վերանորոգել, շահագործել, իրականացնել*. Следовательно, грамматические конструкции вида $N_{им}VN_{вин}$ следует причислять к конструкциям, входящим в зону транспозиции. Ниже представлены соответствующие примеры:

Для руления самолетов ***используют рулежные дорожки***.

Экипаж ***осуществил (выполнил) перехват*** *борта, нарушившего воздушную границу.*

В целом, в зону транспозиции входят все конструкции, обладающие структурой $N_{им}VN_{вин}$, являющиеся наиболее частотными для текстов по военной авиации. Сюда следует отнести конструкции, образованные посредством лексем *пилотировать, выполнять, защищать, производить, контролировать, водить* и др.

Отдельный пласт конструкций, входящих в зону транспозиции, составляют коллокативные единицы. К ним относятся такие конструкции как *совершить посадку* (наиболее часто встречающееся в текстах по военной авиации, а также профессиональных текстах и текстах по данной тематике, согласно НКРЯ[3] две указанных единицы,

[3] Дата обращения: 11.06.2023г.

входящих в коллокативную конструкцию, обладают наиболее высоким показателем совместной сочетаемости), *произвести посадку* (второй показатель по сочетаемости в НКРЯ), *заходить на посадку, осуществлять посадку, совершать взлет, совершать полет, выполнять полет* и др. Как можно заметить, перечисленные коллокативные единицы характеризуются структурой $N_{им}VN_{вин}$, единицей, относительно которой определяется коллокативный элемент, является, как правило, существительное. Представляется возможной классификация коллокативных конструкций, характерных для текстов по военной авиации на основании главного слова и соотностимого с ним коллоката.

Главное слово	**Коллокат**[4]
Полет	*совершать, выполнять, осуществлять*
Посадка	*совершить, произвести, осуществлять, заходить (на)*
Взлет	*Совершить, осуществить, производить*
Штурвал	*держать, вращать*
Шасси	*убрать, выпускать*
Двигатель	*запустить, заглушить*

Как можно заметить, среди коллокатов часто встречаются слова *совершать, осуществлять*. Однотипность коллокатов и их повторяемость, а также наличие аналогичных коллокативных единиц в родном языке (*վայրէջք կատարել, օդ բարձրանալ* и др.) облегчает их усвоение. С другой стороны, как было сказано в предыдущем подпараграфе, ряд профессиональных понятий в армянском языке не имеет иных способов вербализации, кроме коллокативных конструкций, что также необходимо учитывать при построении методики преподавания.

[4] Приводятся наиболее частотные коллокаты.

Таким образом, основными конструкциями, входящими в зону транспозиции, являются $_{отгл}NN_{род}$, $N_{им}VN_{вин}$ и коллокации.

Таблица. Наиболее частотные структуры, входящие в зону транспозиции

Структура	Лексема	Конструкция
$_{отгл}NN_{род}$	*руление, управление* и др.	*Руление самолета*
$N_{им}VN_{вин}$	*пилотировать, выполнять* и др.	*Пилотировать самолет*
Коллокативные единицы ($N_{им}VN_{вин}$)	*полет, посадка, шасси* и др.	*Заходить на посадку, убрать шасси*

Таким образом, проведенный анализ позволил выделить наиболее актуальные конструкции, входящие в зону транспозиции в процессе изучения РКИ курсантами военных учебных заведений РА. Опора на зону транспозиции позволит, а также учет интерференционного фактора позволят разработать эффективную методику обучения русскому языку с профессиональной направленностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахметзянова Ф.С.* Определение зон интерференции как итог сопоставления средств выражения причины в сопоставляемых языках [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-zon-interferentsii-kak-itog-sopostavleniya-sredstv-vyrazheniya-prichiny-v-sopostavlyaemyh-yazykah (Дата обращения: 12.05.2023г.).
2. *Шхапацева М.Х.* Взаимовлияние и взаимодействие контактирующих языков в учебном процессе в современных условиях двуязычия // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. – 2012, № 2. – Майкоп: Изд-во Адыгейского гос. ун-та, 2012. – СС. 154–158.

ՏՐԱՆՍՊՈԶԻՑԻԱՅԻ ԳՈՏՈՒ ՀԱՇՎԱՌՈՒՄԸ ՀՀ ՌԱԶՄԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿՈՒՐՍԱՆՏՆԵՐԻ ՌՕԼ-Ի ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Վ.Լ. Ավեդյան
avedova.vlada@mail.ru

Ռուսաց լեզվի ուսուցիչ,
ՀՀ ՊՆ մարշալ Ա. Խանփերյանցի անվ. ռազմական ավիացիոն համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ներկայումս ՌՕԼ-ի մասնագիտորեն կողմնորոշված ուսուցումը ներառում է աշխատանք մասնագիտական տեքստերի հետ: Ռազմական ավիացիայի վերաբերյալ տեքստերը վերլուծելուց հետո մենք առանձնացրել ենք ամենատարածված բառա-քերականական կառուցվածքները: Մեր վերլուծությունն իրականացվել է տրանսպոզիցիայի գոտու որոշման տեսանկյունից:

Բանալի բառեր՝ տրանսպոզիցիայի գոտի, ինտերֆերենցիայի գոտի, ՌՕԼ-ի ուսուցում, ուսուցման մասնագիտական ուղղվածություն, շրջանի ռազմական ուսումնական հաստատությունների կուրսանտներ:

TAKING INTO ACCOUNT THE TRANSPOSITION ZONE WHEN STUDYING RFL BY CADETS OF RA MILITARY UNIVERSITIES

V. Avedyan
avedova.vlada@mail.ru

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

ABSTRACT

Currently, professionally-oriented RFL training involves working with texts in the specialty. After analyzing the texts on military aviation, we identified the most frequent lexical and grammatical constructions. Our analysis was carried out from the perspective of determining the transposition zone.
Keywords: interference zone, transposition zone, RFL training, professional orientation of training, cadets of military educational institutions of the RA.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 15 августа 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

СПЕЦТЕКСТ КАК МОТИВИРОВАННАЯ РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Гаянэ Акоповна Ваграмян
gayane.vahramyan.rau@outlook.com

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

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается значение спецтекста на русском языке в практическом курсе русского языка. Спецтекст выступает как средство обучения четырем видам речевой деятельности. Он нацелен на усвоение специальной лексики и формирование свободного речевого поведения. Усвоение спецтекста происходит также на основе разнообразных заданий рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера.
Ключевые слова: спецтекст, виды речевой деятельности, лексико-грамматическое оформление высказывания, задания.

Русский язык является важнейшим инструментом получения высшего образования по нужной специальности.

В современной методике обучения русскому языку на первый план выдвигается необходимость формирования умений и навыков общения в учебно-научной сфере. Широко известно, что в основе обучения языку специальности лежит текст.

Спецтекст выступает как средство обучения четырем видам речевой деятельности. Виды речевой деятельности – это аудирование

(слушание, восприятие и понимание речи), говорение, чтение и письмо. Источником определенной информации и является текст.

Текст – это «некоторая законченная последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора» [2: 12]. Н.Л. Тураева дает более четкое определение текста как «некоего сложного единства, структурно-семантического образования, отличного от простой последовательности предложений [5: 8]».

Основные характеристики текста следующие:

- целостность;
- структурность;
- связность;
- системность;
- индивидуальность;
- коммуникативность и социальная обусловленность;
- мотивированность.

Исходя из понятия о четырёх видах речевой деятельности, восприятие текста обеспечивается языковыми единицами и средствами, а его понимание во многим зависит от общего фонда знаний или фоновых знаний слушателей.

Таким образом, спецтекст нацелен на усвоение специальной лексики, на выработку и автоматизацию определенных лексико-грамматических и словообразовательных навыков, на понимание и воспроизведение его, на формирование свободного речевого поведения на специальные темы и на творческий подход к обсуждаемой проблеме.

При работе над спецтекстами студенты-первокурсники разных направлений выполняют задания рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера. К рецептивным заданиям относятся задание на понимание и аудирование спецтекста, а именно: подчеркнуть, заполнить и т.д. К репродуктивным – задания типа дополнить, выписать, а к продуктивным – передать содержание текста, ответить на вопросы,

составить аннотацию текста, раздать определенную речевую ситуацию для диалога, полилога и монолога.

Итак, на конкретном материале рассмотрим работу со спецтекстом на практических занятиях по русскому языку на факультетах «Менеджмент» и «ПМИ».

Текст «Этапы развития менеджмента»

Давая характеристику окружающего мира, можно выделить три основных компонента: неживую природу, живую природу и человеческое общество. Такое деление позволяет провести классификацию процессов управления:

- в неживой природе (технических системах);
- в живой природе (биологических системах, организмах);
- в человеческом обществе (социальных системах).

Управление техническими системами, т.е. машинами, механизмами, производственно-техническими процессами, как правило, называют управлением средствами труда (вещами). Эта область управления является предметом изучения технических наук.

Управление процессами, протекающими в живой природе, изучается естественными науками.

Управление как воздействие на деятельность людей, объединенных в группы, коллективы, с их различными интересами, представляет собой управление людьми (работниками). Эта наиболее сложная область управления социальными системами является предметом изучения социальных (общественных) наук.

Без управления ни одна организация, ни одно предприятие не может добиться успеха. Однако управление как вид деятельности и как наука в таком виде, в котором мы имеем его в настоящее время, появилось не сразу. Практика управления стара как мир. Но сегодня никто с достаточной степенью достоверности не скажет, когда возникли первые элементы управления.

По-видимому, потребность в нем возникла тогда, когда люди стали жить и охотиться группами.

Значительно позднее К. Маркс укажет на то, что всякий непосредственно общественный труд, осуществляемый в сравнительно крупном масштабе, нуждается в большей или меньшей степени в управлении, которое устанавливает согласованность между индивидуальными работами и выполняет общие функции.

Как только доисторические люди стали жить организованными группами, у них появилась необходимость управления в трех сферах человеческой деятельности:

- оборонительной – защита от диких зверей и врагов;
- политической – установление и поддержание порядка в группе;
- экономической – производство и распределение ограниченных ресурсов: пищи, одежды, орудий труда, оружия и др.

На первом этапе, когда группы людей были невелики, управление во всех сферах осуществлялось одним человеком — вождем этой группы. В дальнейшем, по мере разрастания групп и усложнения выполняемых ими функций, появилась необходимость разделения труда и дифференциации функций. Но на это потребовались века.

Предтекстовые задания

1. Подчеркнуть ключевые слова.
2. Выделить основную мысль текста.
3. Ответить на следующие вопросы:
   - Назовите 3 компонента для характеристики окружающего мира;
   - Назовите 3 сферы человеческой деятельности;
   - Назовите классификацию процессов управления.

Послетекстовые задания

1. Лексические задания:

– Выпишите однозначные и многозначные слова и объясните их значения: определите, какие слова из текста имеют переносное и прямое значение – компонент, классификация, область, мир, сфера, этап, масштаб.
– Подберите синонимы к подчеркнутым словам из текста: неживая природа, живая природа, общество, труд, крупный масштаб. С некоторым из них составьте предложения.
– Подберите антонимы к словам из текста: основной, классификация, воздействие, практика, функция. С некоторым из них составьте предложения.
– Подберите паронимы к словам из текста: экономический, политический, технический, основной, различный, человеческий.
– Подберите омонимы к словам из текста: мир, три, век, настоящее время. С некоторым из них составьте предложения.

2. Грамматические задания:

– Выпишите из текста слова с частицами «не» и «ни» и объясните их правописание (например, неживая природа, невелики и т.п.).
– Следующие слова из текста разберите графически по составу, указывая морфемы: приставку, корень, суффикс, окончание, интерфикс: управление объединненных в группы, различный, достаточный, классификация, необходимость, достоверности.
– Сделайте морфологический разбор следующих подчёркнутых слов в предложении «По-видимому, потребность в

нем возникла тогда, когда люди стали жить и охотиться группами».

– Выпишите предложения со сравнением с союзом «как» и объясните отсутствие занятых.
– Сделайте синтаксический разбор данного предложения: «Управление процессами, протекающими в живой природе, изучается естественными науками». Объясните постановку знаков препинания.

3. Продуктивные задания:

– Вкратце расскажите содержание текста.
– Напишите аннотацию текста.

Текст для студентов «ПМИ»
«Пифагор: ученый и философ»

Пифагора считают великим математиком, однако о его математических достижениях известно совсем немного. Многие древнегреческие математики оставили после себя научные труды. Нет, однако, ни одной книги Пифагора. Известно, что он возглавлял общество – наполовину научное, наполовину религиозное. Но и эта информация может также оказаться всего лишь легендой. Таким образом, фигура Пифагора является такой же тайной, как и общество, которое он возглавлял.

Существует теория, что Пифагор родился на греческом острове Самос. Он много путешествовал с отцом, который был купцом. Предполагают, что будущий математик получил хорошее образование: он изучал музыку и поэзию. Он брал уроки у трёх философов.

Двое из них – Анаксимандр и Фалес – преподали ему первые уроки математики. Во времена Пифагора Греция была не единственным научным центром Древнего мира. Другим таким центром был Египет. Фалес посове-

товал своему ученику совершить поездку в эту страну, чтобы изучать математику и астрономию.

Египетские учёные-жрецы оказали заметное влияние на взгляды Пифагора. После дискуссий с ними Пифагор отказался есть бобы и носить одежду из шкур животных.

Когда персн. вторглись в Египет в 525 г. до н.э., Пифагор попал в плен. Его отвезли в Вавилон. Именно там он достиг высот в арифметике и музыке. Неизвестно, как его освободили, но есть сведения, что в 520 г. до н.э. он вернулся на родину, на остров Самос. Там им была основана школа под названием «Полукруг». Предполагают, что соотечественники не оценили Пифагора-преподавателя. Его пытались втянуть в политику, что ему было неинтересно. Поэтому он направился в Италию. Там он основал религиозно-философское общество. Его члены не имели личной собственности и не употребляли в пищу мяса.

Пифагор учил, что миром правят цифры. Они присутствуют везде и во всём. Он также полагал, что математика управляет музыкой. Музыка обладает исцеляющей силой.

Но на сегодняшний день он более всего известен своей знаменитой теоремой. В геометрии её так и называют – теорема Пифагора.

Предтекстовые задания:

1. Вспомните и запишите знаменитую теорему Пифагора;

2. Почему Пифагор считал, что миром правят цифры? Согласны ли вы с его мнением. Обоснуйте свой ответ.

Послетекстовые задания:

1. Лексические задания:

– Подберите синонимы к словам и к подчеркнутым также: математические достижения, научные труды, легенда, фигура, хорошее образование, философия, дискуссия, плен, соотечественник, исцеляющая сила;

– Подберите антонимы к словам: тайный, возглавить, первый, освободить, неинтересно, присутствовать, везде, знаменитый, личный;
– Слово «фигура» употребите в прямом и переносном значении, запишите несколько словосочетаний и предложений с этим словом.

2. Грамматические задания:

– Выпишите собственные имена, имеющиеся в тексте. Напишите имена других известных вам философов, приведите примеры высказываний или афоризмов выдающихся людей;
– В первом и во втором предложениях слово «однако» является союзом или вводным словом? Обоснуйте ответ;
– Графически сделайте морфемный анализ сложных слов: астрономию; древнегреческие, философов, в геометрии;
– Образуйте причастия и деепричастия от глаголов: считать, являться, получить, изучать;
– Выпишите приложения и объясните постановку знаков препинания;
– Напишите словами имеющиеся в тексте числительные и укажите падеж;
– Переделайте сложноподчиненное предложение в простое (1 предложение 2-ого абзаца);
– Предпоследний абзац переделайте в одно сложноподчиненное предложение и сделайте синтаксический разбор.

3. Продуктивные упражнения:

– Составьте подробный план текста, разделив на абзацы и озаглавив их.
– Приготовьтесь к сжатому изложению текста сначала устно, а затем письменно, т.е. напишите аннотацию текста;
– Дискуссия на тему: а) «Математика управляет музыкой» или б) «Музыка обладает исцеляющей силой».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / [Под ред. и со вступ. статьей, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия]. – М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.
2. *Домашнев А.И.* Интерпретация художественного текста: Нем. яз.: [По спец. № 2103 «Иностр. яз.»] / А.И. Домашнев, И.П. Шишкина, Е.А. Гончарова. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1989. – 204, [1] с.
3. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин; [предисл. Р.Г. Котова, А.И. Новикова]. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
4. *Семенова И.И.* История менеджмента: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по экономическим специальностям / И.И. Семенова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 199 с.
5. *Тураева З.Я.* Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика): [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.»] / З.Я. Тураева. – М.: Просвещение, 1986. – 126, [1] с.

ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԸ ՈՐՊԵՍ ՊԱՏՃԱՌԱԲԱՆՎԱԾ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻ (ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՓՈՐՁԻՑ)

Գ.Հ. Վահրամյան
gayane.vahramyan.rau@outlook.com

Մ.գ.թ., դոցենտ,
Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի դոցենտ,

Հայ-ռուսական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը դիտարկում է մասնագիտական տեքստի կարևորությունը ռուսաց լեզվի գործնական դասընթացում: Մասնագիտական տեքստը հանդես է գալիս խոսքի գործունեության չորս տեսակների ուսուցման միջոց: Այն ուղղված է հատուկ բառապաշարը յուրացնելու և ազատ խոսքի վարքագիծ ձևավորելու նպատակին: Մասնագիտական տեքստի յուրացումը տեղի է ունենում նաև ընկալունակ և վերարտադրողական բնույթի տարբեր առաջադրանքների հիման վրա:

Բանալի բառեր՝ մասնագիտական տեքստ, խոսքի գործունեության տեսակներ, շարադրանքի բառապաշարայինքերականական ձևավորում, զանազան առաջադրանքեր:

LEXICAL AND STYLISTIC FIGURATIVE MEANS AT THE PRACTICAL RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

G. Vahramyan
gayane.vahramyan.rau@outlook.com

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

ABSTRACT

This paper discusses the significance of a special test in Russian in the practical course of Russian Special text is an effective tool for teaching the four types of speech activity.

It is aimed at mastering special vocabulary and formation of free speech behavior.
Assimilation of a special text occurs on the basis of various tasks of receptive, reproductive and productive nature.
Keywords: special text, types of speech activity, lexico-grammatical modeling of the utterance, various tasks.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 21 августа 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПРОЕКТА В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Марина Ашотовна Кочарян
marina.kocharyan80@gmail.com

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

АННОТАЦИЯ

В данной статье выявлена необходимость формирования навыков письма в рамках проблемного проекта, что способствует более глубокому анализу языкового материала. Подчеркивается, что применение данной методики развивает критическое мышление, творческие, а также рефлексивные способности. В статье представлена структура проблемного проекта, этапы которого ведут к написанию аргументированного эссе.
Ключевые слова: проблемный проект, письменная речь, мотивация.

Динамичность современной жизни, стремительное внедрение новых реалий, новых подходов в решении тех или иных проблем приводит к необходимости постоянного пересмотра образовательных программ, внедрения в учебный процесс инновационных технологий. Современным студентам необходимо не только уметь воспринимать огромное количество информации, но и анализировать ее, отделять главное от второстепенного, критически мыслить. Реализации данных задач позволяет способствовать комбинирование проблемного и проектного обучения. Проблемно-проектное обучение языку специально-

сти является одним из эффективных направлений в методике, что объясняется коммуникативной направленностью рабочего процесса, принципами интерактивного взаимодействия между участниками, изучающими язык. Базовыми понятиями данной формы обучения являются определение возникшей проблемы, поиск и решение проблемной ситуации, представление полученного продукта, его анализ, обсуждение и оценка. Проблемный проект в обучении языка специальности – это методика, которая предполагает активное вовлечение студентов неязыковых специальностей в процесс решения реальных или моделируемых проблем, связанных с их будущей профессиональной деятельностью, с использованием иностранного языка как средства коммуникации и познания. Целью такого подхода является формирование у студентов не только языковых, но и профессиональных, познавательных, коммуникативных компетенций, а также развитие их критического мышления.

Принцип проблемности позволяет развивать такие личностные качества студентов, как самостоятельность, способность творчески подходить к решению проблемной ситуации. Как справедливо заметил А.М. Матюшкин, «процесс усвоения перестает быть только интеллектуальным процессом, он становится процессом личностным», что связано с тем, что проблемная ситуация содержит в себе «мотивы и потребности» учащихся [3: 95].

В свою очередь метод проектов дает возможность реализации межпредметных связей, поскольку студенты сталкиваются с информационными блоками различных дисциплин. Как отмечает А.Я. Баграова: «Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, четко ориентированных на реальный практический результат» [1: 13].

Реализация данной методики способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка, так как они видят его

практическую значимость для своей специальности. Студенты работают в команде, распределяют роли и ответственность, согласовывают свои действия и мнения с другими участниками проекта. Кроме этого, у студентов формируются навыки поиска, анализа, обработки и представления информации на иностранном языке, при этом они учатся использовать различные источники.

Проблемный проект в обучении языку специальности является эффективным способом развития у студентов неязыковых специальностей комплекса компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях глобализации и межкультурного общения. Однако для реализации такого подхода необходимо учитывать ряд условий, таких как: наличие достаточного времени для работы над проектом; подбор адекватных тем и проблем для проектов; обеспечение доступа к разнообразным источникам информации на иностранном языке; разработка четких критериев оценки проектов.

При этом проблемно-проектное обучение используется в большей степени для формирования устной речи, что является важной задачей, поскольку студенты должны уметь активно участвовать в обсуждениях той или иной темы. Подчеркнем, что обучение языку опирается на взаимосвязанность всех видов речевой деятельности, что является обязательным компонентом образовательного процесса.

В рамках данной работы особое внимание уделяется рассмотрению влияния проблемно-проектного обучения на письменные навыки студентов, изучающих язык специальности. Для общения в профессиональной сфере (как и в обычной жизни) студентам нужно владеть правилами написания текстов различных жанров. Письмо способствует не только развитию и закреплению лексических, грамматических навыков, но также и формированию речевых умений. Кроме того, работа над письменным текстом требует от студентов более глубокого и осознанного анализа языкового материала. Письмо развивает и твор-

ческие способности, так как студенты должны уметь излагать свои мысли в письменной форме, выбирать адекватные лексические и грамматические средства, строить и оформлять текст в соответствии с заданными целями и ситуациями.

При интеграции проблемного и проектного подходов в процессе формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов структура данной методики включает в себя выполнение следующих этапов:

– Выбор темы проекта. Тема должна быть актуальной, интересной и соответствующей специальности студентов. Она может быть предложена преподавателем или выбрана самими студентами с учетом их потребностей и интересов.

– Формирование группы, участники которой договариваются о целях, задачах, сроках и критериях оценки проекта. Возможно, что каждый участник группы получает определенную роль (например, лидер, координатор, информатор, эксперт, дизайнер и т.д.) и несет за нее ответственность.

– Планирование проекта. На этом этапе студенты определяют основную проблему, которую они хотят решить в рамках проекта, формулируют гипотезы и вопросы для ее исследования, распределяют задания между членами группы и составляют план работы над проектом.

– Реализация проекта. На этом этапе студенты проводят необходимые исследования, используя различные источники информации на иностранном языке (например, книги, журналы, интернет, опросы, наблюдения, видеоресурсы и т.д.), обрабатывают и интерпретируют полученные данные, проверяют свои гипотезы и делают выводы. При этом они постоянно общаются друг с другом на иностранном языке, обсуждая проблемы, решения, идеи и результаты.

– Представление проекта. На этом этапе студенты готовят и проводят презентацию своего проекта перед аудиторией, используя различные средства поддержки (например, слайды, постеры, видео и т.д.). Они демонстрируют свои знания по теме проекта, аргументируют свою позицию, отвечают на вопросы и комментарии зрителей. После презентации проект оценивается преподавателем и/или другими студентами по заранее установленным критериям.

Реализацию проблемного проекта при обучении языку специальности наглядно отражает следующая схема.

№1 Этапы проблемного проекта

Отметим, что на начальном этапе происходит овладение предметными знаниями и умениями.

Студенты усваивают теоретическое содержание учебного занятия, анализируют источники информации, формулируют проблемные вопросы.

Следующий этап направлен на развитие коммуникативных навыков и умений. При этом студенты работают в группах, обсуждают проблему, выбирают наиболее подходящее решение проблемной ситуации. После этого уже индивидуально студенты переходят к письменному описанию решения возникшей проблемы.

В связи с этим подчеркнем, что в виде конечного продукта в данном случае выступает созданный каждым студентом текст. Например, при обсуждении актуальной и довольно сложной темы о ядерном оружии студентам инженерно-физического института было предложено рассмотреть следующий вопрос: «Ядерное вооружение: сдерживающий фактор или путь к самоуничтожению?» В ходе учебного процесса студенты изучали различные источники информации, работали с лексикой, выдвигали гипотезы, выслушивали друг друга, оценивали тот или иной способ решения данной проблемы, формулировали свои вопросы, сравнивали результаты, анализировали.

В качестве конечного продукта каждый должен был создать письменный текст в жанре аргументированного эссе, в котором необходимо было изложить свое видение решения данной проблемы. В течение первых двух этапов студенты делали письменные заметки, пользовались опорными фразами для письменной формулировки гипотез. Например: *гипотеза заключается в том, что…; если …, то …; предполагается, что развитие чего-либо будет эффективным при условии…; предполагается, что развитие чего-либо позволит…; ожидается, что при условии...развитие...станет более эффективным…* и т.д.

Фактически постоянная поддержка в создании письменных текстов присутствует на всех этапах проблемного проекта. Форма аргументированного эссе позволяет формировать умение высказывать свои мысли, обосновывать и доказывать свою точку зрения. После всех обсуждений и анализе различных мнений по теме, студент рас-

сматривает в тексте аргументированного эссе данную проблему, рассматривает ее с различных точек зрения и излагает свою позицию [1: 196].

На заключительном этапе проводится формирование рефлексивных навыков: студенты представляют свои тексты аудитории, получают отзывы и оценки как преподавателя, так и однокурсников.

Таким образом, проблемно-проектное обучение языку специальности позволяет студентам не только изучать язык как систему, но и использовать его как средство профессиональной коммуникации, развивая при этом свои творческие, критические, рефлексивные способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аужанова Г.Г., Оразалина К.Р.* Как научить учащегося писать аргументированное эссе // Инновационная траектория развития лингвистических исследований в современном мире: сборник научных трудов. Избранное. – Москва–Мехико, 2021. – 285 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vestnikcs.ru/f/sbornik_nauchnyh_trudov_izbrannoe.pdf (Дата обращения: 21.10.2023г.).
2. *Багрова А.Я.* Проектный метод в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/proektnyy-metod-v-obuchenii-inostrannym-yazykam (Дата обращения: 21.10.2023г.).
3. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Изд-во «Педагогика», 1972. – 168 с.

ԽՆԴՐԱՅԻՆ ՆԱԽԱԳԾԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՈՉ ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄԱՄՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵՋ

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

Մ.գ.թ., Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի դասախոս,
Հայ-ռուսական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը բացահայտում է խնդրային նախագծի շրջանակներում գրելու հմտությունների ձևավորման անհրաժեշտությունը, ինչը նպաստում է լեզվական նյութի ավելի խորը վերլուծությանը: Ընդգծվում է, որ այս տեխնիկայի կիրառումը զարգացնում է քննադատական մտածողությունը, ստեղծագործական, ինչպես նաև ռեֆլեկսային կարողություններ: Հոդվածում ներկայացված է խնդրային նախագծի կառուցվածքը, որի փուլերը հանգեցնում են պատճառաբանված շարադրություն գրելուն:

Բանալի բառեր՝ խնդրային նախագիծ, գրավոր խոսք, մոտիվացիա:

THE USE OF THE PROBLEM-BASED PROJECT IN TEACHING WRITING TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

M. Kocharyan
marina.kocharyan80@gmail.com

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

ABSTRACT

This article reveals the need for the formation of writing skills within the framework of a problematic project, which contributes to a deeper analysis of the language material. It is emphasized that the application of this technique develops critical

thinking, creative, as well as reflective abilities. The article presents the structure of a problem-based project, the stages of which lead to writing a reasoned essay.
Keywords: problem-based project, writing, motivation.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 14 сентября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Наталья Степановна Новикова
novikova-ns@rudn.ru

К.ф.н., доцент
Доцент кафедры русского языка №4 Института русского языка,
Российский университет дружбы народов
Москва, Российская Федерация

Ирина Петровна Маханькова
makhankova-ip@rudn.ru

Ст. педагог кафедры русского языка №4 Института русского языка,
Российский университет дружбы народов
Москва, Российская Федерация

Елена Георгиевна Хворикова
khvorikova-eg@rudn.ru

Ст. педагог кафедры русского языка №4 Института русского языка,
Российский университет дружбы народов
Москва, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы преподавания русского языка студентам-с билингвам, обучающимся на технических специальностях, проводится анализ того, с какими трудностями сталкивается преподаватель, работающий в группе билингвов, и обосновываются принципы создания учебных материалов для данного контингента учащихся.

Ключевые слова: русский язык, лингвострановедение, билингвы, обучение, учебные материалы.

Методы языкового обучения билингвов – достаточно широко обсуждаемая проблема в научных и методических сообществах [11]. Но что обычно понимается под термином «билингв»? Чаще всего этот термин совпадает по сути с термином «эритажник», то есть ребенок от смешанного брака, когда родители являются представителями разноязычных культур. Нельзя не отметить, что в данной области сделано уже очень многое: примерами могут служить многочисленные пособия для детей-билингвов, созданные в Фейсбуке и других социальных сетях профессиональные группы преподавателей, занимающихся с данным контингентом, большое число конференций, посвященных проблемам билингвизма [8]. Процессы глобализации, определяющие главный вектор общественного развития, приводят к тому, что число билингвов-эритажников постоянно растет, а значит – растет и необходимость разработки специальных материалов для них.

Несколько иначе обстоит дело с другой группой учащихся – взрослыми билингвами.

Кого мы, преподаватели РКИ, называем билингвами? Для нас, преподавателей-практиков, к билингвам относятся все студенты с бывшего постсоветского пространства. Оговоримся сразу: мы признаем, что в данном случае «билингв» – не совсем правильный термин с теоретической точки зрения. Заметим, что и между теоретиками возникают споры по определению данного понятия. Так, по классическому определению Вайнрайха, «билингвизм – практика попеременного пользования двумя языками. Люди, осуществляющие эту практику, называются двуязычными или билингвами» [2: 22]. В свою очередь, Е.М. Верещагин, отмечая, что к определению понятия «билингвизм» можно подойти с разных сторон (как с психологической, так и с чисто лингвистической), признает, что «терминологической лексеме можно

дать любое определение» [3: 134]. Некоторые авторы разделяют билингвизм и двуязычие, считая их нетождественными [1]. Не вдаваясь в чисто теоретические аспекты подхода к билингвизму, напомним, что наша статья носит чисто практический характер, поэтому нами было принято вышеупомянутое неклассическое толкование термина, прижившееся в практике преподавания РКИ сегодня. В российских вузах, в частности в Российском университете дружбы народов им. П. Лумумбы, билингвы – это студенты из Армении, Беларуси, Молдовы, Казахстана, Таджикистана, Туркменистана, Кыргызстана, а также иногда учащиеся из Монголии (где в некоторых школах обучение ведется по российским программам).

Заметим, что наша кафедра, кафедра русского языка №4 Института русского языка РУДН, работает с «технарями»: будущими инженерами, экологами и представителями естественнонаучных специальностей. Эта информация очень важна для объяснения тех проблем, которые возникают у нас при работе с данным контингентом. При этом ряд трудностей возникает как у преподавателей, так и у самих учащихся.

Разберем некоторые из них. И начнем с главной проблемы для преподавателей.

В соответствии с тем, что наши билингвы являются гражданами иностранных государств, в их учебных планах стоит дисциплина «Русский язык как иностранный». Причём часов на данную дисциплину заложено достаточно много – столько же, сколько и у «реальных иностранцев», которые прошли подготовку на подфаке, начав изучение русского языка с буквы А.

Заметим, что контингент учащихся с бывшего постсоветского пространства очень неоднороден с точки зрения владения русским языком. Среди них можно выделить три категории:

1. Учащиеся, закончившие деревенские национальные школы и очень слабо владеющие русским языком. Такие студенты, как правило, не выделяются нами в отдельные группы, они обучаются в группах с «реальными» иностранцами (то есть иностранцами из дальнего зарубежья), которые пришли к нам после обучения на подготовительном факультете (подфаке). При этом, несмотря на то, что билингвы данной категории зачастую могут что-то говорить, их знания языка чисто коммуникативные и фрагментарные, в них нет системности – той системности, которая присуща знаниям студентов, прошедших подфак.

2. Учащиеся, закончившие городские национальные школы и владеющие русским языком на уровне В1–В2. Таких учащихся (если их достаточно много и если позволяет расписание) объединяют в отдельные группы. Если же это невозможно – они тоже присоединяются к группам «реальных» иностранцев. И здесь тоже есть свои «подводные камни»: очень часто такие студенты могут говорить (и даже, на первый взгляд, совсем неплохо!), но не могут писать (такой вид речевой деятельности как «письмо» ими не изучался вообще, или изучался в очень малом объёме); они, в отличие от реальных иностранцев, прошедших на подфаке грамматико-ориентированное обучение, не знают грамматических правил, а также не владеют общенаучной и специальной лексикой, ибо школьные предметы изучали на родном языке.

3. Учащиеся, которые учились на родине «в русской школе», сдав на выходе экзамены, аналогичные российскому ЕГЭ. Такие студенты (назовём их «квазииностранцами»), естественно, свободно говорят и понимают по-русски. Для этих студентов нужны специальные группы с интересными и полезными для них материалами. И тут проблема упирается в создание таких полезных и интересных материалов! Разумеется, если речь идет о представителях гуманитарных специальностей, в частности филологов, преподаватель может заниматься анализом художественного текста, стилистикой и т.п. Но как быть с пред-

ставителями точных наук, которым по большей части не интересна и, скажем прямо, не нужна такая тематика?

Поэтому наша главная проблема: что делать с третьей категорией, с «квазииностранцами»? Чему и как их учить?

Перейдем теперь к проблемам самих учащихся.

У всех билингвов существует психологическая проблема идентификации: они подчас чувствуют себя «белыми воронами», ибо они и не россияне, и не иностранцы в полном смысле слова. Так, учащийся-билингв, отнесенный нами к первой или второй категорий и занимающийся в группе реальных иностранцев, испытывает серьезные трудности как на занятиях по научному стилю речи (ибо в отличие от «реальных иностранцев» он не проходил подфак и не был знаком с терминологической базой разных наук и общенаучной лексикой, которыми его одногруппники овладели на подфаке), так и на занятиях по общему владению языком (так как выполнение большинства заданий требует систематизированных грамматических знаний, которых у учащегося-билингва нет). Для учащихся, отнесенных нами к третьей категории, т.е. для «квазииностранцев» прохождение дисциплины «Русский язык как иностранный» до недавнего времени ограничивалось индивидуальными заданиями, которые не были достаточно систематизированы (преподаватель давал студенту задания по принципу «чтобы что-то сделал»!). Учащийся выполнял такие задания и получал зачет, не почерпнув из курса полезных и нужных ему знаний. При этом, обладая лучшим, чем реальные иностранцы, навыком говорения, студенты – билингвы, особенно те, которых мы относим к «квазииностранцам», с одной стороны, хуже мотивированы в изучении языка и пропускают большое количество занятий, будучи уверены в своих знаниях, а с другой – они достаточно часто не согласны с теми оценками, которые получают в конце семестра, обвиняя преподавателя в занижении баллов. При этом используется аргумент «но я ведь гово-

рю!», не принимая во внимание то, что итоговая оценка (в соответствии с принятой в университете системой) складывается из баллов за посещаемость, за выполнение домашних заданий, за письменные работы, за активность на уроке. Частые пропуски, невыполнение домашних заданий и, как мы говорили выше, недостаточно сформированный навык письма приводят к ситуации, когда студент вроде бы говорит, но суммарная оценка у него невысокая.

Так каков же оптимальный путь работы с учащимися, прибывшими в Россию с постсоветского пространства?

На кафедре русского языка №4 Института русского языка РУДН данная проблема решается следующим образом: мы «вылавливаем» из общего списка иностранцев билингвов и проводим тестирование, которое позволяет определить уровень знаний студентов. Тестирование включает в себя устную беседу, тест по лингвострановедению (для примерной оценки культурологических фоновых знаний) и обязательный письменный тест. Заметим, что письменный тест представлен не в формате множественного выбора ответа на вопрос, а в форме мини-сочинения: учащимся предлагается написать мини-эссе на тему «Почему я выбрал эту специальность и почему я приехал учиться в Москву». Причины, по которым был выбран именно такой тип тестирования, следующие:

1. Если ограничиться только беседой, то велик риск неверно оценить уровень знаний учащегося: сплошь и рядом встречаются случаи, что студент может достаточно хорошо говорить, но практически не умеет писать;

2. Тест с множественным выбором (в системе «меню»), хотя и используется сегодня в качестве основного в самых разных областях знания, не дает, по нашему мнению, объективной и полной информации о языковой компетентности тестируемого: слишком велик про-

цент «угадываний». К тому же, только сочинение (эссе) показывает уровень владения тестируемого навыками связной письменной речи.

Именно такое тестирование позволяет нам разбить билингвов на те 3 категории, о которых было сказано выше.

Возвращаясь к тому, чему надо обучать «квазииностранцев», обозначим спектр трудностей, которые являются общими для всех билингвов. Как показывает анкетирование, проводимое в рамках исследования для определения уровня, такими «болевыми точками» оказываются:

1. Пробелы в фоновых знаниях, в частности, неполнота или даже полное отсутствие базовых знаний о русской культуре, науке, искусстве, жизненном укладе, традициях, идиомах, стандартных реминесценциях – всего того, что в современной лингвистике называют логоэпистемами и лингвокультуремами [7, 4].

2. Пробелы в знании правил правописания (орфографии и пунктуации).

Поэтому учебник для билингвов обязательно должен содержать:

1. Материалы по обучению и /или повторению правил орфографии и пунктуации, включающие большое количество диктантов (см., например, [9],[10]).

2. Материалы по развитию речи и лингвострановедению, в которых дополнительно отрабатываются некоторые особенно сложные темы по орфографии и пунктуации (как известно, повторение - мать учения!), но на новом лингвострановедческом материале, взятом по большей части из интернета и содержащем тексты, тематика которых интересна для современной молодёжи, как это сделано в [5].

Кроме того, наши учащиеся – будущие специалисты инженерного и естественнонаучного профилей, поэтому необходимо расширять их словарный запас, нужный им для общения в профессиональной сфере. Как уже отмечалось, у студентов-билингвов часто возникают

проблемы с научной лексикой: терминологическая база по физике, химии, математике недостаточна или почти отсутствует. Понятно, что часть терминологической базы студенты получают «естественным путем» – в процессе изучения специальных предметов. Но это не снимает с преподавателей-русистов ответственности: наша задача – помочь студентам как можно быстрее преодолеть барьер чуждости в русскоговорящем профессиональном сообществе. Поэтому естественным представляется в качестве текстов использовать также тексты по данным направлениям – в нашей практике обычно используются научно-популярные тексты, ибо при широком спектре специальностей наших студентов найти тексты, которые будут интересны и понятны и инженеру-нефтянику, и инженеру строителю, и химику-теоретику, практически невозможно. При этом «квазииностранцы» в отличие от других иностранных студентов, могут читать оригинальные, неадаптированные статьи, что существенно расширяет диапазон выбора для преподавателя. Разумеется, мы не можем и не должны ограничиваться только научно-популярными текстами. Наша задача – расширить культурный кругозор учащихся. Как это можно сделать?

Во-первых, использовать дайджесты по основным аспектам российской жизни, которые помогут сформировать у билингвов фоновые знания [6]. С такими дайджестами (в силу их краткости) удобно работать как на уроке, так и самостоятельно, ибо каждая мини-тема снабжена отсылкой к интернет-ресурсам, из которых учащийся может почерпнуть расширенную информацию по теме.

Во-вторых, даже в грамматических заданиях можно и нужно использовать элементы лингвострановедения. Приведем пример одного из таких заданий на основе стихотворения Юрия Басина, где совмещаются задачи обучения употреблению слитного написания частицы НЕ-, обучения студентов новой лексике, обогащения их культуроло-

гической базы и (что немаловажно при работе с билингвами!) поддержания интереса (а значит – и мотивации!) к изучению русскому языку.

1. Познакомьтесь с новыми словами. Обратите внимание, что все эти слова не употребляются без НЕ.

СЛОВО	ЗНАЧЕНИЕ	ПРИМЕР УПОТРЕБЛЕНИЯ	АНТОНИМ
неуда̀чник	человек, которому не везёт	*Миша всегда считал себя* ***неудачником***	**счастли̇̀вчик**
неглижѐ	в полуодетом виде	*Я не могу выйти к гостям в* ***неглиже***	**полностью одетый**
небрѐжно	невнимательно, неаккуратно, без старания	*Ваше домашнее задание выполнено очень* ***небрежно***	**аккуратно, старательно**
невзра̀чный	непривлекательный по внешности, некрасивый	*Несмотря на* ***невзрачную*** *внешность Маши, Андрей в неё влюбился*	**яркий, красивый, привлекательный**
негодя̀й	подлый, низкий человек	*Девушка вышла замуж за человека, который оказался* ***негодяем*** *и бросил её одну с ребёнком*	**порядочный человек**
нелюди̇̀мый	замкнутый, не любящий общаться	*В детстве он был очень* ***нелюдимым*** *и у него совсем не было друзей*	**общительный**
неиму̀щий	бедный	*Эта организация была специально создана, чтобы помогать* ***неимущим***	**богатый**
недотёпа	неумный человек, который всё время допускает ошибки	*Этот человек такой* ***недотёпа:*** *ничего не может сделать хорошо*	**находчивый, быстро соображающий**
недоу̀мок	глупый человек	*Ты опять не понял? Ты что,* ***недоумок?***	**умный**

недоу̀чка	необразованный человек	*Студент-медик, не посещающий занятия, рискует стать врачом-**недоучкой***	**образованный**
недора̀звитый	развившийся не до конца	*Если родители не занимаются ребёнком, не говорят с ним, не играют, он может остаться **недоразвитым***	**умный, способный, развитый**
неврастени̇̀чный	нервный, начинающий скандалить по пустякам, расстраиваться по пустякам	*Мой начальник очень **неврастеничный** человек: по любому поводу начинает кричать*	**уравновешенный, флегмати̇̀чный**
Несмея̇̀на	персонаж русской сказки – Царевна Несмеяна, которую никто не мог рассмешить	*Ну, что ты сидишь весь вечер, как **Несмеяна**? Улыбнись!*	**смешливая женщина**
нецензу̇̀рный	неприличный, который запрещено использовать публично	*В университете нельзя использовать **нецензурные** слова и выражения*	**цензурный, приличный в обществе**
невзнача̀й	случайно, нечаянно	*Вы женаты? – как будто **невзначай** спросила меня Аня*	**специально**
неуклю̇̀жий	неловкий, который все роняет, ломает и который все время падает	*Пьер Безухов – персонаж романа «Война и мир» – был толстым, **неуклюжим** человеком в очках*	**ловкий**
непосѐда	слишком активный, который не может сидеть на месте	*Дети такие **непоседы**! Во время карантина у родителей нет ни минуты отдыха*	**терпеливый, спокойный**
неради̇̀вый	не старательный, плохо выполняю-	***Нерадивый** сотрудник – это большая проблема*	**старательный**

	щий свои обязанности		
нерѧ̀шество (нерѧ̀шливость)	неаккуратность	*Во всей её одежде была какая-то* ***нерѧ̀шливость,*** *неаккуратность*	**аккуратность**
никуды̀шный	плохой, никому не нужный	*Когда этот котёнок родился, он был совсем* ***никудышный,*** *никто не хотел его брать. Но мы взяли и сейчас это большой и красивый кот*	**хороший, прекрасный**

2. А теперь прочитайте комическое стихотворение Юрия Басина, где он использовал эти слова без частицы НЕ.

Шёл по у̀лице **уда̀чник,** Весь в **глижѐ**, одетый **брѐжно,** И на вид он о̀чень **взра̀чный**, Сра̀зу ви̇̀дно, что **годѧ̀й!** Он **люди̇̀мый**, он **иму̀щий,** Удиви̇̀тельный **дотёпа,** Он **доу̀мок** и **доу̀чка,** И **дора̀звитый** вполнѐ. А ему идёт навстрѐчу **Врастени̇̀чная Смеѧна**,	Языко̀м вполнѐ **цензу̀рным** Говори̇̀т ему **взнача̀й:** Я **уклю̀жая** така̀я, И приро̀дная **посѐда,** Я **ради̇̀вая** ужа̀сно, О̀чень **рѧ̀шество** люблю̀! А дава̀й-ка мы с тобо̀ю Бу̀дем жить в зако̀нном бра̀ке, Ведь тако̀й **куды̀шной** па̀ры Сы̀щут вряд ли кто и где!

3.Прослушайте песню на слова Юрия Басина
https://www.youtube.com/watch?v=ctjcj8qu2HY

В-третьих, прекрасным источником культурологических знаний является работа над проектами. В качестве проектов в нашей практике предлагаются следующие варианты:

1. Посещение какого-либо интересного уголка города (заметим, что у билингвов отсутствуют проблемы с передвижением по городу,

так как у них нет языкового барьера) и последующая презентация об особенностях данного места. Такие задания обычно предлагаются будущим архитекторам и строителям.

2. Поиск материалов и создание презентаций, связанных с культурным наследием России в области техники, естественных наук, музыки, живописи и др.

И, наконец, проведение общегрупповых дискуссий, связанных с сопоставлением культурных традиций в России и в родных странах учащихся (как показывает наш опыт, такие обсуждения всегда оказываются очень интересными для билингвов).

В заключение отметим, что количество билингвов в российских вузах постоянно увеличивается. Поэтому создание интересных и полезных учебных материалов для студентов - билингвов является важной и актуальной задачей современной методики преподавания РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Булгарова Б.А., Брагина М.А., Новосёлова Н.В., Золотых Е.А.* Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017, Т. 14, № 3. – СС. 384–392.
2. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
3. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Директ-Медиа, 2014. – 336 с.
4. *Воробьёв В.В.* Лингвокультурология. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 340 с.
5. *Калинина Ю.М.* «Русский – легко!»: Учебно-методическое пособие по орфографии, пунктуации, грамматике и стилистике русского языка для студентов-билингов нефилологических специальностей. – М.: Изд-во РУДН, 2019. – 53 с.
6. *Карапетян Н.Г., Новикова Н.С., Черкашина Т.Т.* Дайджест как альтернативный выбор учебного материала // Материалы III Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы методики преподавания РКИ». – Уфа: Уфимский ЮИ МВД России. – СС. 89–96.
7. *Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Логоэпистема как категория лингвокуль-

туроологического поиска // Лингводидактический поиск: Юбилейный сборник. – М.: Информационно-учебный центр ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2000. – СС. 88–96.
8. *Кудрявцева Е.Л.* Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал // Ресурс в формате ***doc*** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dialog.extech.ru/kongress2/thesis/kudryavts.doc (Дата обращения: 15.05.2023г.).
9. *Маханькова И.П., Хворикова Е.Г.* Изучаем русский язык. I. Пунктуация: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2012. – 64 с.
10. *Хворикова Е.Г., Маханькова И.П.* Изучаем русский язык. I. Орфография: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2012. – 84 с.
11. *Шевалье Д.* Русский язык для студентов-билингвов // Русский язык за рубежом. – № 1, 2009. – СС. 48–51.

ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀԵՏԽՈՐՀՐԴԱՅԻՆ ՏԱՐԱԾՔԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ. ԽՆԴԻՐՆԵՐ ԵՎ ԼՈՒԾՈՒՄՆԵՐ

Ն.Ս. Նովիկովա
novikova-ns@rudn.ru

Բ.գ.թ., դոցենտ,
Ռուսաց լեզվի ինստիտուտի ռուսաց լեզվի թիվ 4 ամբիոնի դոցենտ,
ՌԴ Ժողովուրդների բարեկամության համալսարան
Մոսկվա, Ռուսաստանի Դաշնություն

Ի.Պ. Մախանկովա
makhankova-ip@rudn.ru

Բ.գ.թ., դոցենտ,
Ռուսաց լեզվի ինստիտուտի ռուսաց լեզվի թիվ 4 ամբիոնի ավագ մանկավարժ,
ՌԴ Ժողովուրդների բարեկամության համալսարան
Մոսկվա, Ռուսաստանի Դաշնություն

Ե.Գ. Խվորիկովա
khvorikova-eg@rudn.ru

Բ.գ.թ., դոցենտ,
Ռուսաց լեզվի ինստիտուտի ռուսաց լեզվի թիվ 4 ամբիոնի ավագ մանկավարժ,
ՌԴ Ժողովուրդների բարեկամության համալսարան
Մոսկվա, Ռուսաստանի Դաշնություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են տեխնիկական մասնագիտություններ սովորող երկլեզու ուսանողներին ռուսաց լեզվի դասավանդման խնդիրները, վերլուծվում է, թե ինչ դժվարությունների է բախվում երկլեզու խմբում աշխատող դասախոսը, հիմնավորվում են այս կոնտինգենտի ուսանողների համար ուսումնական նյութեր ստեղծելու սկզբունքները:
Բանալի բառեր՝ ռուսաց լեզու, լեզվաերկրագիտություն, երկլեզու անձ, ուսուցում, ուսումնական նյութեր:

TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO STUDENTS FROM THE POST-SOVIET SPACE: PROBLEMS AND SOLUTIONS

N. Novikova
novikova-ns@rudn.ru

PhD, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,
Associate Professor of Russian Language Department №4
of the Russian Language Institute,
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russian Federation

I. Makhankova
makhankova-ip@rudn.ru

Senior Teacher of Additional Education of Russian Language Department №4
of the Russian Language Institute,
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russian Federation

E. Khvorikova
khvorikova-eg@rudn.ru

Senior Teacher of Additional Education of Russian Language Department №4
of the Russian Language Institute,
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russian Federation

ABSTRACT

The article deals with the problems of teaching the Russian language to bilingual students studying in technical specialties, analyzes the difficulties faced by a teacher working in a group of bilinguals, and substantiates the principles for creating educational materials for this contingent of students.
Keywords: Russian language, linguocultural studies, bilingual, teaching, educational materials.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 20 мая 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ИНФОГРАФИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ СНЯТИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

Карина Амаяковна Оганесян
karinahov@yahoo.com

К.ф.н., ассистент кафедры русского языка,
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

В коллекции учебных материалов преподавателя-русиста непременно должна найти особое место коллекция инфографики, которую следует распределить по конкретным лексико-грамматическим темам. При этом лингвострановедческий материал также должен быть представлен в виде опор-стимулов.
Инфографика не может становиться темой урока, она лишь связана с ней и служит только ее визуальным дополнением. С помощью опор-стимулов можно эффективно представлять новый материал, равно как и закреплять старый. Инфографику можно также успешно использовать применительно к домашним заданиям, предлагая студентам разобрать дома опоры-стимулы и представить результаты на следующем уроке.
Ключевые слова: инфографика, лингвострановедческий материал, учебные материалы, лексико-грамматическая тема.

Очевиден факт, что современное студенчество – это представители так называемого «клипового поколения», характеризующегося новым восприятием потока поступающей информации. Это очень легко объяснить очевидными реалиями современной действительности. Ведь все цивилизованное общество XXI века метафорически можно метко охарактеризовать как «электронное».

Данная метафора красноречиво подсказывает, что на сегодняшний день мы в большинстве случаев воспринимаем окружающий нас мир непосредственно посредством именно электронных средств коммуникации. Исходя их этого представляется совершенно очевидным, что для того, чтобы грамотно и адекватно воспринять все увеличивающийся поток разнообразной информации, в том числе и учебной, мозг современного индивида естественным образом приспосабливается фильтровать ее. Сказанное аргументированно обосновывает очевидный факт: на второй план отходит естественная потребность человека в логике, соответственно, в анализе и синтезе получаемой по электронным каналам различной информации. Поэтому преподаватели вузов и учителя школ Республики Армения констатируют, что даже элементарные мыслительные операции стали сформировываться у современных учащихся неудовлетворительно. И неудивительно, что при ознакомлении с обычным учебным текстом (как правило, адаптированным) на иностранном (изучаемом) языке (в нашем случае – РКИ), который в учебниках и учебных пособиях по русскому языку для учащихся-армян, в целом, представлен практически без иллюстраций, студенты чувствуют сильное переутомление, а концентрация их внимания заметно снижается. Это логично ведет к снижению мотивационного уровня изучения РКИ как в школах, так и в вузах РА. Однако при этом экспериментально установлено и зафиксировано, что студенты весьма успешно усваивают учебный (грамматический, лексико-грамматический) материал, который представлен либо непосредственно на электронных носителях, либо в виде специально составленных презентаций, таблиц или схем, видеороликов, подкастов и пр.

Современная студенческая молодежь РА предъявляет самые серьезные требования к учебному процессу, в том числе и к урокам иностранного языка, в частности РКИ, которые в нашей республике имеют ярко выраженную профессионально-ориентированную направлен-

ность. И это не удивительно, поскольку объемы актуальной научной информации на иностранных языках по профилю будущей специальности студентов постоянно увеличиваются, при этом традиционные, а зачастую давно устаревшие методы и приемы ее (информации) передачи, а также хранения и обработки являются совершенно неэффективными. Более того, основной объем получаемой по разным каналам информации в Армении функционирует именно на русском языке. Это в значительной мере усиливает мотивационный фактор изучения РКИ. Поэтому в настоящее время студенческая молодежь РА стремится к быстрому и эффективному овладению именно русским языком. Эта данность закономерно и логически оправданно способствует появлению совершенно иных форматов, в том числе и нестандартных способов и методов обучения русскому языку как иностранному. Здесь можно уже представить оригинальные новые тренды в образовательном пространстве РА.

Не секрет, что новые ИКТ во многом серьезно изменяют в ракурсе модернизации и интенсификации формат традиционного, а в некоторых случаях во многом устаревшего образования. С их активным внедрением в образовательное пространство Республики Армения стали стираться как возрастные, так и временные, равно как и огромные пространственные барьеры, которые сильно влияли и на мотивационный уровень обучения русскому языку, и на его эффективность и качество. Именно поэтому сейчас преподаватели-русисты РА находится в состоянии постоянного поиска новых нестандартных инновационных методов обучения РКИ, методов, способствующих активизации умственной деятельности учащихся-армян, превращая их из объекта учебного процесса непосредственно в субъект, а также во многом способствующих интеллектуализации и интенсификации учебного процесса.

В образовательном пространстве нашей республики в последнее время как одна из инновационных технологий используется инфографика, являющая собой как информационно-коммуникативную технологию, так и визуализацию информации. Конечно, на первый взгляд инфографика в процессе обучения РКИ может показаться очень легкой и даже весьма примитивной технологией, а именно: нечто вроде таблиц, схем, графиков и диаграмм. Однако в реальности это не совсем так, ибо при обучении русскому языку мы имеем дело с метафоричным образованием визуальной информации. При этом инфографика (то есть опоры-стимулы) – это, в конечном итоге, графический способ преподнесения лексико-грамматического материала, а ее цель – доступно, быстро и четко представить учащимся-армянам необходимую информацию о русском языке. Таким образом, инфоргафика в процессе обучения РКИ имеет несколько вполне определенных функций, а именно: эстетическую, аналитическую, информативную, адаптивную, экспрессивную, конструктивную [4: 391].

Представляется совершенно очевидным, что визуальная коммуникация всегда являлась актуальным фактором межличностного взаимодействия. Так называемые визуальные образы в процессе обучения русскому языку дают возможность легко передать какое-либо сообщение непосредственно с помощью небольшого количества словарных единиц, что делает учебный процесс более эффективным.

Мы считаем, что не следует подробно останавливаться на вопросе важности и актуальности изображений в процессе обучения иностранным языкам. Однако оговорим, что на сегодняшний день особую ценность для интенсификации и интеллектуализации обучения РКИ в нашей республике представляет именно интерактивная инфографика, которая являет собой эффективное дополнение к любому лексико-грамматическому учебному контенту. В конечном итоге, инфографика может стать эффективными опорами-стимулами, разработанные для

обучения РКИ, которые, в конечном итоге, превратятся в весьма практичный инструмент непосредственно для визуализации лексико-грамматического и страноведческого материала, который представляет определенную сложность для беглого просмотра. Более того (что очень важно для обучения иностранным языкам), инфографиками можно легко делиться как преподавателю с обучаемыми, так и учащимися между собой. Не менее актуальным является возможность «оживить» смысловые опоры с помощью интерактивности и анимации. Можно также составить специальные рабочие шаблоны.

На современном этапе опоры-стимулы активно используются в РА в процессе вузовского профессионально-ориентированного обучения РКИ. Причем эти опоры методисты-русисты включают в систему обучения русскому языку, начиная с уровня В1 (предполагается, что студент, поступивший на первый курс, должен иметь именно этот уровень владения русским языком), начиная с активной визуализация лексико-грамматической информации.

Заметный интерес к современной электронной инфографике в процессе обучения РКИ объясняется также «развитием человеческой деятельности, нарастанием потоков информации, для освоения которой становятся непригодными традиционные методы и средства. Для дальнейшего накопления, освоения, хранения, переработки и передачи информации необходимы новые, компактные, мобильные средства отражения объективного мира в сознании субъекта, и визуализация – одно из этих средств» [3: 138].

Не вызывает сомнения, что лексико-грамматический, равно как и страноведческий учебный материал, преподносимый учащимся-армянам либо в виде инфографики, либо дополненный опорами-стимулами воспринимается быстрее и эффективнее. Представляется очевидным, что модернизация подачи языкового материала в процессе обучения

РКИ облегчает его усвоение, вызывает интерес у учащихся-армян, что логично ведет к повышению мотивационного уровня.

Мы полностью согласны с Надежной Ивановной Гез в том, что при разработке урока следует принимать во внимание различные виды памяти. А комбинированное воздействие на органы зрения и слуха возможно с помощью аудиовизуальных средств, которые увеличивают коэффициенты раздражителей, воздействуют на долговременную память и обеспечивают переработку и усвоение информации [1: 130].

Отметим, что практически все методики обучения ИЯ практикуют именно комплексное воздействие на все каналы получения информации, акцентируя в зависимости от целей и задач урока определенный канал. А предлагаемые опоры-стимулы, используемые на уроках русского языка, воздействует непосредственно на зрительный канал, создавая зрительный образ языкового материала.

На сегодняшний день опоры-стимулы для урока РКИ преподаватель-русист может создавать самостоятельно. В помощь методистам можно порекомендовать ряд специальных обучающих вебинаров, направленных на привитие навыков практического использования инфографики. При освоении этой технологии и внедрении ее в уроки РКИ сделает учебный процесс более эффективным и будет способствовать интенсификации обучения русскому языку.

Предлагаются также уже готовые опоры-стимулы именно для уроков РКИ на конкретных сайтах. Интересны инфографики для занятий по русскому языку, разработанные специальными сервисами, причем на некоторых из них можно создать собственную инфографику [2].

Можно констатировать, что в последние годы опоры-стимулы становится весьма популярными среди методистов-русистов нашей республики. Так, многие преподаватели РКИ отмечают, что лексико-грамматический и страноведческий материал, который преподносится

в виде инфографики, усваивается учащимися-армянами лучше и быстрее. Это можно объяснить ясной и четкой структурой современных опор-стимулов, а также преподносимым ограниченным и доступным объемом информации. Немаловажную роль при этом играет визуализация актуальных деталей, важных для проходимого языкового материала. Следует оговорить также особую доступность подачи нового материала, что заметно облегчает его восприятие.

Таким образом, на современном этапе эффективность использования опор-стимулов на уроках РКИ не вызывает сомнений. Мы считаем, что в постоянно пополняющемся банке учебных материалов преподавателя-русиста РА непременно должна найти особое место инфографика, которую следует распределить по конкретным лексико-грамматическим и страноведческим темам.

Следует непременно оговорить, что инфографика ни коим образом не может становиться темой урока, она лишь должна быть непосредственно связана с ней и служить только ее специальным визуальным дополнением. С помощью опор-стимулов можно эффективно представлять новый учебный материал, равно как и закреплять старый. Инфографику можно также успешно использовать применительно к домашним зданиям, предлагая студентам дома подробно изучить опоры-стимулы и представить результаты на следующем уроке (метод «перевернутый класс»)

Большое преимущество опор-стимулов на уроках РКИ заключается в том, что они могут быть использованы в работе со студентами любого уровня знаний, начиная от А1 до С2. Нам представляется весьма актуальным, что необходимый для современного этапа лингвострановедческий материал непременно присутствует во многих опорах-стимулах. Это дает возможность преподавателям РКИ успешно решить насущные вопросы, связанные с привитием студентам-армянам

необходимые на сегодняшний день фоновые знания о стране изучаемого языка.

Согласно нашим многочисленным наблюдениям, работа с опорами-стимулами на уроках русского языка организовывает студентов, поскольку им бывает представлен красочный слайд, в котором нет труднодоступной лексики, неотработанных лексико-грамматических конструкций, непонятных текстов. Это просто адекватный проходимой теме креолизованный материал, доступный для изучения студентам любого уровня языковых и речевых умений и навыков (начиная от А1 до С1).

Итак, опоры-стимулы, используемые в РА на вузовских профессионально-ориентированных уроках русского языка, обладают необходимым качеством для современного преподавателя-русиста, поскольку их легко использовать в так называемой «разношерстной» учебной группе и на различных этапах учебного процесса, при этом варьируя непосредственно сложность проходимого текста и, соответственно, лексико-грамматических и лексических упражнений. Таким образом, для любого учащегося открывается реальная возможность с опорой на инфографику представить преподавателю и группе, что он видит, а затем логично высказать свое мнение относительно слайда. Как показывают результаты наших наблюдений, на уроках РКИ с опорой на инфографику практически никто из студентов не отмалчивается: работает вся учебная группа (каждый учащийся на своем уровне). Совершенно очевидно, что привлечение в процесс обучения РКИ интерактивного зрительного стимула, разработанного для активизации навыков говорения и аудирования, на деле обеспечивает реальную возможность создания ситуации успешности. А опоры-стимулы оказывают незаменимую помощь в развитии навыков не только говорения, но и адекватного изложения увиденного/услышанного на основе имеющихся фактов с последующими самостоятельными выводами.

Более того, при помощи инфографики заметно облегчается работа с лексическим материалом, дается возможность студентам самостоятельной семантизации новых лексических единиц, минуя помощи вокабуляров.

Применение опор-стимулов эффективно для организации актуальной на сегодняшний день в методике обучения РКИ проектной работы, которая в последнее время весьма активно используется в РА на вузовских уроках русского языка. Оговорим, что при разработке уроков РКИ с помощью опор-стимулов необходимо отбирать такие учебные лексико-грамматические темы, которые активно стимулируют к высказыванию собственных точек зрения, подводят студентов-армян к дискуссии. То есть учебный текст непременно должен отражать актуальную проблему. Опоры-стимулы дополняют урок РКИ, привнося актуальные факты относительно учебного материала.

Мы считаем, что преподаватель РКИ должен обязательно использовать на уроках любые методические средства и приемы, чтобы «разговорить» студентов-армян, таким образом спровоцировав их на коммуникацию на русском языке, а инфографика, несомненно, обладающая огромным коммуникативным потенциалом. Она являет собой очень интересный ресурс всевозможной информации по РКИ, который реально позволяет организовать практическую деятельность на русском языке в рамках изучаемого текстового и лексико-грамматического материала. В ракурсе дингвострановедения инфографика обогащает социокультурную составляющую коммуникативной компетенции студентов-армян, что на современном этапе представляется весьма актуальным.

У преподавателя РКИ есть много возможностей разработать собственные опоры-стимулы на основе программ Piktochart, Canva Infographic Maker, Vizualize, Infogram, Venngage. Этими же источниками могут воспользоваться учащиеся для разработки собственных опор-

стимулов при выполнении домашней работы, что заметно активизирует процесс обучения РКИ.

Сегодня можно рекомендовать преподавателям-русистам РА использовать на уроках качественные мультимедийные интерактивные обучающие программы по РКИ, представленные в сети Интернет. В основном это так называемые лексико-грамматические тренажеры, направленные на эффективное быстрое увеличение вокабуляра учащихся, а также на активизацию их коммуникативных навыков. Заметим, что при использовании инфографики весьма активно проходит обучение всем видам речевой деятельности, четко отрабатываются все грамматические явления.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно заключить, что для разных уровней владения языком нужны специально разработанные виды инфографики, разнообразные опоры-стимулы. А преподаватель РКИ должен представить адекватную систему упражнений и соответствующих заданий для максимальной интенсификации и модернизации учебного процесса. Поэтому опоры-стимулы должны быть непременно использованы непосредственно в общем лексико-грамматическом контексте урока русского языка в вузах РА.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гез Н.И.* Некоторые вопросы теории урока иностранного языка // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М.: Рус. яз., 1991. – СС. 123–136.
2. Применяем инфографику на уроках русского как иностранного [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eduneo.ru/primenyaem-infografiku-na-urokax-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/ (Дата обращения: 19.01.2018г.).
3. *Рапуто А.Г.* Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей // Международный журнал экспериментального образования. – 2010, № 5. – СС. 138–141.

4. *Толстова Н.Н.* Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного // Молодой ученый, 2017, № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/138/38852/ (Дата обращения: 18.01.2018г.).

ԻՆՖՈԳՐԱՖԻԿԱ՝ ՈՐՊԵՍ ՌՕԼ-Ի ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԽՈՉԸՆԴՈՏՆԵՐԸ ՎԵՐԱՑՆԵԼՈՒ ԳՈՐԾԻՔ

Կ.Հ. Հովհաննիսյան

karinahov@yahoo.com

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

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ռուսաց լեզվի ուսուցչի ուսումնական նյութերի հավաքածույում, անշուշտ, պետք է հատուկ տեղ գտնի ինֆոգրաֆիկան, որը պետք է բաշխվի հատուկ բառագիտաքերականական թեմաների միջև: Միևնույն ժամանակ, լեզվաերկրագիտական նյութը պետք է ներկայացվի նաև ինֆոգրաֆիկայի տեսքով:
Ինֆոգրաֆիկան չի կարող վերածվել դասի թեմայի, այլ միայն կապված է վերջինիս հետ և ծառայում որպես դրա բաղկացուցիչ նյութ: Ինֆոգրաֆիկայի միջոցով հնարավոր է արդյունավետորեն ներկայացնել նոր նյութը, ինչպես նաև ամրապնդել հինը: Ինֆոգրաֆիկան կարող է հաջողությամբ օգտագործվել նաև կապված տնային աշխատանքի հետ՝ ուսանողներին առաջարկելով այն ուսումնասիրել տանը, իսկ արդյունքները ներկայացնել հաջորդ դասին:

Բանալի բառեր՝ ինֆոգրաֆիկա, լեզվաերկրագիտական նյութ, ուսումնական նյութ, բառագիտական-քերականական թեմա:

INFOGRAPHICS AS A TOOL FOR REMOVING THE LANGUAGE BARRIER WHEN STUDYING ROL

K. Hovhannisyan
karinahov@yahoo.com

PhD, Candidate of Sciences (Philology),
Assistant at the Department of Russian Language,
Yerevan State University
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

A collection of infographics should certainly find a special place in the collection of educational materials of a Russian teacher, which should be distributed according to specific lexical and grammatical topics. At the same time the linguistic and cultural material should also be presented in the form of infographics.

Infographics cannot become the topic of the lesson; it is only related to it and serves only as its visual complement. With the help of infographics, it is possible to effectively present new material, as well as to consolidate the old one. Infographics can also be successfully used in relation to home tasks, offering students to explore at home infographics and present the results in the next lesson.

Keywords: infographics, linguistic and cultural materials, educational materials, lexical and grammatical topic.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 17 сентября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ОБЪЕМНЫХ ТЕКСТОВ РУССКОЙ КЛАССИКИ В ПРАКТИКЕ РКИ

Ирина Валерьевна Приорова
irinapriorova@yandex.ru

Д.ф.н., профессор,
Российский новый университет
Москва, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема восприятия объемных текстов при изучении русской классики по курсу РКИ в Китае. Предлагается один из вариантов изучения программных текстов, совмещающий ознакомительный просмотр киноверсии с вопросно-ответной формой разного типа на продвинутом этапе обучения в магистратуре по специальности «Русский язык и литература».
Ключевые слова: ознакомительный просмотр, кинотекст, киноверсия, экранизация текста, интерпретация текста.

Вступление. Существенные изменения в образовательном пространстве и усилившаяся «телефонозависимость» студентов неминуемо ведут к изменению линейного восприятия текстовых произведений большого объёма, особенно, когда эти тексты на чужом языке, сложные и по содержанию, и по форме. Материалом этой статьи стали опросники для ознакомительного просмотра на уроках литературы для иностранных студентов, с помощью которых проводился эксперимент в последние годы.

На *продвинутом* этапе обучения русскому языку активно используется междисциплинарная конвергенция, поскольку изучение

русского языка дает возможность иностранному студенту не только *овладеть* языковыми умениями и навыками, но и *усвоить* основные концептуальные знания, которые в разных видах искусства имеют разные коды, передающие суть русской культуры и русскую картину мира, и не всегда языковые [1, 2]. Изначально проникновение в новую культуру предполагает знакомство с ее историей, наукой, политикой, национальными традициями народа, и конечно, искусством и духовной жизнью. А для этого, как известно, полезными могут быть не только комплексы лексико-грамматических упражнений, которые имеют целью снять лексические трудности и расширить активный лексикон студентов, не только развитие грамматических навыков обучающихся, которые формируют у них готовность к созданию продуктивных высказываний, но и поступательное соизучение языка и культуры.

Для создания целостного образа русской культуры языковыми средствами активно используются филологические знания, полученные на уроках литературы, и коммуникативные навыки и умения, которые в межкультурной коммуникации способствуют формированию коммуникативно развитой, культурно образованной и социально-активной личности. Поскольку именно литература является основополагающей частью культуры и создает контекст, в котором наиболее успешно могут развиваться и совершенствоваться языковые и коммуникативные навыки и умения, некоторые моменты ее изучения имеют компаративистский характер. Формирование и установление различных ассоциативных связей, облегчающих усвоение текстового материала, его запоминание при чтении, развитие речи при анализе, одновременно способствует процессу формирования коммуникативной и общекультурной компетенций обучающихся.

Поэтому на уроках литературы используется расширенный спектр вопросов и заданий, связанных:

1) с семантизацией лексических единиц, которые направлены на снятие лексических трудностей, что расширяет активный лексикон и развивает автоматизацию навыков его использования;

2) с актуализацией грамматических навыков, которые способствуют развитию синтаксической «пластичности», активизируя умения, связанные с синтаксической синонимией, и формируют готовность к созданию продуктивных высказываний;

3) с пониманием текста и воспроизведением его содержания, что развивает навыки репродуктивного характера;

4) с коммуникативными навыками, направленными на активизацию логики при ответах на поставленные вопросы, и развитие общекультурных компетенций учащихся, которые развивают навыки говорения продуктивного характера с обоснованием своего мнения.

Методология. В основу *методологии* нашего исследования положена целостность культурного контекста, которая образуется многообразием форм различных видов художественного творчества в культурно-исторической парадигме. Целостность определяется взаимодействием и взаимовлиянием прошлого, настоящего и будущего, запечатленного в различных видах искусства. Именно это создает условия гуманитарной целостности в сфере духовной культуры. В истории человечества культура как духовная основа сохраняет свою приоритетность. Именно в ней прослеживается закономерность в моменты возникновения новых форм и видов искусства, связывающих прошлое с настоящим. Развитие отдельных аспектов – это варьирование между разными формами и видами культуры, а их ассоциативное встраивание в калейдоскоп индивидуальной картины мира, умение декодировать и считывать смыслы – основное требование к гармонично развитой современной личности. Эта цель гипотетически должна достигаться каждым, имеющим отношение к высшему образованию. Но, к сожалению, это далеко не так, даже когда это является необхо-

димой компетенцией языкового или филологического образовательного стандарта.

Актуальность нашей статьи определяется изменившимися рамками преподавания за последние пять лет, которые в силу сложившихся обстоятельств усугубились карантинными мерами онлайн-формата 2019–2021гг. На примере Китая, где была быстро освоена платформа дистанционного обучения во всех учебных заведениях, особенно хорошо видно, как быстро произошел переход от факультативной формы изучения объемных текстов русской классики (ознакомительного просмотра) в основную. Технические издержки китайского интернета часто превращали занятия по литературе из удовольствия в пытку. И преподаватель, и студенты ощущали недостаток той эмоциональной обстановки, которая возникает в прямой коммуникации на занятиях по литературе, когда роль преподавателя определяется активной реакцией на ответы и побуждением к поискам их убедительной аргументации. Восполнять этот эмоционально-коммуникативный провал приходилось через ознакомительный просмотр фильма изучаемого литературного произведения и активизацию «говорения» по вопросникам.

Новизна нашего материала определяется тем, что анализ «Преступления и наказания», «Идиота», «Войны и мира», «Анны Карениной», «Мастера и Маргариты» показал проблемы, возникающие в понимании объемных произведений русской классики в китайской аудитории. По результатам опроса за последние пять лет только 20% студентов знали содержание произведения перед просмотром его экранизации (ознакомились по адаптированному переводу либо по критике), 30% студентов уверены в том, что прочтут его позже, повзрослев, а 50% считают, что просмотренной киноверсии будет вполне достаточно, чтобы иметь представление об идее произведения. Статистика неутешительная, и она говорит: если не дублировать изучение объемных произведений просмотром экранизаций, то существует риск, что

80% студентов продвинутого уровня так никогда и не узнают о сути авторского замысла, а о художественных достоинствах и главных персонажах будут судить по скудным и противоречивым комментариям авторов учебников.

Поэтому *целью* нашей статьи стал анализ эксперимента обратной взаимосвязи: от кинотекста – к тексту, как допустимый вариант изучения объемных произведений русской классики по курсу «Интерпретация русских классических произведений» в магистратуре (продвинутый уровень) по РКИ.

Для достижения цели мы использовали прием интерпретации и **сравнительно-сопоставительный *метод*, который позволяет** на основе сопоставления дифференцировать вопросы по разным типам, чтобы раскрыть художественную целостность одного текста в линейном и нелинейном формате, а также описательный метод, с помощью которого обобщается и **воспроизводится художественная целостность, необходимая для формирования** коммуникативной и общекультурной компетенций обучающихся русскому языку как иностранному.

1. Эстетико-познавательная функция художественного текста.

«Подводные камни» возникают естественным образом по ходу изучения объемных текстов русской классики через «простые вопросы с непростым ответом» [3]. В последние годы некоторым из них мы уделяли особое внимание, извлекая возможные ошибки, что составило экспериментальную базу изучения литературного произведения *от вопроса – к тексту* [4] или *от фильма – к тексту* [5, 6]. Поскольку художественный текст выполняет эстетико-познавательную функцию и имеет усложненную структурную организацию с большой плотностью информации, чтение его требует от иностранного студента максимальной отдачи, которая не может возникнуть без заинтересованности.

1.1. Художественный текст и способы его интерпретации. Замена чтения классики просмотром ее экранизации успешно практикуется среди обывателей. В образовательном процессе ознакомительный просмотр классики считается факультативной формой ее изучения, но вполне приемлемой (и не только для иноязычной аудитории). Известно, что в России некоторые экранизации давно входят в число лучших мировых шедевров: С. Бондарчук «Война и мир», А. Зархи «Анна Каренина». Телесериалы В.Бортко среди критиков имеют не однозначную оценку, но в XXI веке именно они восполняют лакуны невежественности среди нелюбителей читать. Так, «Идиот», показанный в 2003 году на телеэкране, имел широкий общественный резонанс, и многие наши соотечественники наконец-то узнали, кому принадлежит всем известная фраза «красота спасет мир». Экранизация таких сложных литературных текстов для режиссера – дело неблагодарное, критика бывает беспощадной… Пример такой экранизации мы рассматривали в своих статьях по теме «Мастер и Маргарита» М. Булгакова [5, 6], где анализировали все плюсы и минусы такой работы. В этом ключе работа режиссера В. Бортко, который экранизирует сложнейшие произведения, заслуживает признания, несмотря на профессиональные издержки из сугубо кинематографической области.

Имя режиссера Владимира Бортко, не знакомое китайским магистрантам, как и его известные фильмы-экранизации «Собачье сердце» (1988г.), «Мастер и Маргарита» (2005г.), «Тарас Бульба» (2009г.) необходимо выделить, потому что «Всякий раз режиссёр ставит перед собой задачу, по его собственному признанию, наиболее полно и адекватно передать произведение» [6: 25]. Поэтому внимания заслуживает уже то, что «…режиссёр В. Бортко (Народный артист России (2000), Заслуженный деятель искусств России, Народный артист Украины (2003), кавалер ордена Почета (2006), Лауреат Государственной премии РСФСР братьев Васильевых (1990), Лауреат премий

«ТЭФИ», «Золотой орел» и др., член Национальной Академии кинематографических искусств и наук России, член Академии российского телевидения, заместитель председателя Государственной Думы по культуре) [5: 38], – признанный в России режиссер.

В нормальном режиме обучения *первый этап* работы с литературным произведением – это предварительная самостоятельная работа, которая включает знакомство с содержанием и ознакомительный просмотр фильма на русском языке. *Второй этап* – это аудиторная работа с текстом романа. В условиях дистанционного обучения второй этап был скорректирован под интернет-формат на сопоставление текста с сериалом. Однако это не помешало найти точки «попадания» и расхождения в понимании содержания печатного текста и его экранизации. Само чтение текста в оригинале и переводе – это чтение разных текстов с одним сюжетом и одинаковыми персонажами: перевод передает событийную, внешнюю сторону произведения, а замена лексико-грамматической структуры подлинника структурой другого языка неизбежно ведет к тому, что первоначальный текст лишается неповторимости оригинала. Сразу оговоримся, какие «минусы» бывают в подобной работе.

В иноязычной аудитории «минус» – это отсутствие личной заинтересованности в чтении произведения на русском языке *для* собственного *удовольствия*. Если анализ произведения необходим студенту лишь для отчетности, только как программная зачётная единица, то основной «минус» – это отсутствие интереса к произведению, а значит и его глубинному пониманию. Скорее всего, он обнаружится в поверхностном знании сюжета по версии краткого китайского перевода. Если же в дополнение к прочитанному тексту использовать киноверсию (даже в режиссёрской интерпретации), то *минусы* переходят в *плюсы* уже потому, что «включается» сопоставительный анализ, кото-

рый, погружая в киноверсию, «мобилизует» студентов, и они благодаря киносюжету могут ориентироваться в печатном тексте.

*1.2. Трансформация художественного текста в культурном контексте***.**

Следовательно, параллельная работа с литературным источником и киноверсией полезна уже потому, что отрабатывается навык сопоставительного анализа художественного текста с кинотекстом. Когда на *первом* этапе работы необходимо понять содержание произведения по литературному источнику, то большинство китайских студентов обходятся кратким китайским переводом. Процесс глубокого восприятия художественного текста осложняется для них недостаточными знаниями тонкостей языка, истории России, реальности социального бытия в прошлом и настоящем или просто большим объемом произведения. Для преподавателя остаётся спорным вопрос, что лучше: абсолютное незнание содержание текста и замена его критическими оценками из учебника, знание содержания по адаптированному тексту или же знание содержания по переводу? Практика показывает, что в случае с объемными произведениями чтение в переводе допускается, чтобы при непосредственном анализе текста по вопросам искать ответы уже в первоисточнике на русском языке. А чтобы изучать русскую классику с привлечением киноверсии, студенты должны отличать *художественный текст* от *кинотекста,* и поэтому мы вводим упрощенные дефиниции:

Художественный текст – это индивидуальное авторское произведение, которое представляет собой целостную единицу в системе текстовых единиц, и отражает мировоззрение автора, т.е. его отношение к явлениям жизни.

Кинотекст – это изложение конкретной информации в разных формах кинематографа (игровой, документальной, анимационной, учебной, научно-популярной), игровая форма которого использует об-

разное воспроизведение драмы, комедии, трагедии, мелодрамы, детектива и прочих жанров.

Киноверсия – это кинофильмы по литературным произведениям разных жанров, которые осмысливаются конкретным режиссером.

Далее логично возникает вопрос, чем *кинотекст* отличается от *киноверсии*? Как правило, *кинотекст* (в игровом кино) – конкретизирует живыми актерскими образами литературное произведение с минимальными отступлениями, и когда он максимально приближен к авторскому тексту, то считается экранизацией. *Киноверсия* – это совокупность авторского текста и режиссерского видения этого текста, иногда принимающая весьма условное или приближенное к тексту воплощение в кинематографе (н/р, «Анна Каренина. История Вронского» – российский полнометражный художественный фильм, а также его расширенная многосерийная телевизионная версия под названием «Анна Каренина», снятая режиссёром К. Шахназаровым в 2017 году, является вольной экранизацией одноимённого романа Л.Толстого и публицистической повести «На японской войне» В. Вересаева). Рамки дозволенного для режиссера в работе с классическими произведениями весьма условны, но следует отметить, что *интерпретация* художественного текста и его *экранизация* – это не одно и тоже.

Если *интерпретация* художественного текста строится на соучастии читателя и его личном сопереживании, которое очень индивидуально, то каждый текст глазами разных читателей имеет разное эмоционально-семантическое наполнение. И значит, в процессе сотворчества текст, переработанный читателем, уже более интимный и уже не совсем авторский текст. То же самое происходит с *экранизацией* текста, но только глазами режиссера, когда его видение может или совсем не совпадать с текстом произведения, или, напротив, детально воспроизводить литературный источник, максимально отражая авторское

портретное, пейзажное и пр. описания, точность монологов и диалогов, и тиражироваться через кинотекст.

2. Вопросно-ответная форма как инструмент погружения в текст.

Эти фоновые знания, как мы полагаем, лишними не будут для студентов гуманитарного профиля. В нашем случае, они точно не будут лишними для магистрантов, которые специализируются по русскому языку и литературе на продвинутом уровне. Кроме того, параллельная работа с двумя источниками (печатным текстом и фильмом) формирует навык сопоставительного анализа. В РКИ любая комплексная работа всегда имеет пользу. В данном конкретном случае сопоставление авторского текста и его экранизации способствует тому, что *чтение текста* и его *понимание* формирует *образное* мышление, а *просмотр фильма* и его *понимание* в сопоставлении с *печатным текстом* – формирует *аналитическое* мышление, прибавляя практику говорения. Поэтому *второй* этап работы строится на анализе киноленты по вопросам, которые помогают ориентироваться в сюжете и расстановке персонажей. Все вопросы можно дифференцировать по трем типам:1) вопросы детализации; 2) вопросы комплексные; 3) вопросы с подсказкой. На примерах вопросов к фильмам «Преступление и наказание», «Идиот» Ф.М. Достоевского, «Война и мир», «Анна Каренина» Л.Н. Толстого, «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова мы рассмотрим степень их продуктивности в усвоении произведения.

2.1. Детализация. Вопросы, детализирующие сюжет, в большей степени ориентированы на его знание, на понимание взаимодействия главных героев и их отношений, но не только. Через детализацию выстраивается целостность текста и закрепляется через визуально воспринимаемые образы, которые в сравнении с линейным описанием стимулируют когнитивные процессы образного мышления. Мы предлагаем полный перечень вопросов для детализации эпизодов в фильме

«Идиот». Устные ответы предполагают внушительный объем, поскольку каждый студент на каждую серию индивидуально составлял целостный рассказ по вопросам в режиме звукового файла (дистанционно на занятии удавалось комментировать по две серии).

Задание 1. Посмотрите первую серию х/ф «Идиот» по одноимённому роману Ф.М. Достоевского в постановке режиссёра Владимира Бортко и ответьте на следующие вопросы:

1. Назовите полное имя и отчество главного героя, сколько ему лет?

2. Откуда и куда ехал князь Мышкин, сколько лет его не было в России?

3. В чей дом он отправился и зачем?

4. Перечислите членов семьи Епанченых.

5. Какую историю рассказал Мышкин за обедом, что она напоминает?

6. Где впервые князь Мышкин услышал о Настасье Филипповне, где впервые её увидел?

7. Назовите имена мужских персонажей.

Задание 2. Посмотрите вторую серию х/ф «Идиот» и ответьте на вопросы:

1. Какое событие должно произойти в семье капитана Иволгина?

2.Перечислите членов семьи Иволгина, почему в семье возник конфликт между Ганей (Гаврилой Ордалионовичем) и его матерью с сестрой?

3. Как произошла первая личная встреча князя Мышкина и Настасьи Филипповны?

4. Что произошло после появления Рогожина в доме Иволгиных, зачем Рогожин предложил 100000 рублей Настасье Филипповне?

5. Как на это отреагировал Ганя, и за что он ударил князя Мышкина?

6. Простил ли его князь Мышкин за это?

7. Обратите внимание на музыку к фильму, которую написал композитор Игорь Корнелюк, соответствует ли она событиям фильма и внутреннему состоянию героев?

Задание 3. Посмотрите третью серию х/ф «Идиот» и ответьте на вопросы:

1. Что происходило в доме Иволгиных после ухода Настасьи Филипповны?

2. Зачем князь Мышкин пришёл в дом Настасьи Филипповны без приглашения?

3. В какую игру играют гости Настасьи Филипповны?

4. Зачем в дом Настасьи Филипповны пришёл Рогожин?

5. Что произошло после его прихода?

6. Как произошло объяснение князя Мышкина, и как на него отреагировала Настасья Филипповна?

7. Как узнали присутствующие гости о том, что князь Мышкин богат?

8. Почему всё-таки Настасья Филипповна предпочла Рогожина, а не князя Мышкина?

9. Обратите внимание на костюмы персонажей, соответствуют ли они той эпохе, о которой фильм, какое это время, назовите имя художника, который создавал эпоху в фильме.

Задание 4. Посмотрите 4 серию х/ф «Идиот» и ответьте на вопросы:

1. Почему Рогожин целые сутки простоял на коленях?

2. Какое объяснение состоялось между ним и Настасьей Филипповной, и что значит фраза «А ты – не лакей»?

3. Почему Аглая так обрадовалась, получив письмо от князя Мышкина?

4. Зачем князь Мышкин приехал в Петербург и пришёл, прежде всего, к Лебедеву?

5. Почему князь пошёл в дом Рогожина, и о чём они с ним говорили?

6. В чем состоит вера в Бога князя Мышкина?

7. Зачем Рогожин поменялся крестом с князем Мышкиным?

8. Как проявлялись признаки болезни у князя Мышкина? как это спасло его от насильственной смерти?

Задание 5. Посмотрите 5 серию х/ф «Идиот» и ответьте на вопросы:

1. У кого на даче в Павловске живёт князь Мышкин?

2. Кто пришел навестить князя Мышкина?

3. Как выяснилось, что Аглая Ивановна любит читать «Рыцаря бедного», и почему, по-вашему, она любит именно эту поэму А.С.Пушкина?

4. Как и между кем начался конфликт между присутствующими у князя?

5. Как выяснилось, что Бурдовский – не сын Павлищева?

6.Почему так сильно возмутилась Елизавета Прокофьевна? Что она высказала всем присутствующим?

7. С какой целью приехала Настасья Филипповна, и что после этого делает Лев Николаевич?

Задание 6. Посмотрите 6 серию х/ф «Идиот» и ответьте на вопросы:

1. Почему князь Мышкин решил уехать из Павловска, но вернулся?

2. Зачем его ожидала Елизавета Прокофьевна на даче Лебедева, что она хотела узнать у князя Мышкина?

3.Как Аглая Ивановна отреагировала на монолог князя в кругу её семьи, чем это закончилось для них обоих?

4.Что произошло в парке Павловска после приезда Настасьи Филипповны?

5. Как повёл себя в этой ситуации Келлер?

6. Зачем Рогожин поджидал Льва Николаевича, и что тот от него узнал?

7. Кто пришел праздновать день Рождения князя Мышкина?

Задание 7. Посмотрите 7 серию х/ф «Идиот» и ответьте на вопросы:

1. Кто сказал, что «красота спасёт мир»?

2. Зачем Ипполит читает свою предсмертную записку?

3. Чем закончился день рождения князя Мышкина?

4. Зачем Ипполит стрелял в себя, и чем это закончилось для него?

5. О чём Аглая говорила с князем Мышкиным утром на свидании?

6. Чем закончилось объяснение Аглаи и Мышкина?

7.Что значит фраза Елизаветы Прокофьевны: «*Деликатности и достоинству сердце учит, а не танцмейстер*»?

8. Что рассказал Лебедев Князю Мышкину о пропаже своего кошелька и своих подозрениях?

Задание 8. Посмотрите 8 серию х/ф «Идиот» и ответьте на вопросы:

1. Что узнал князь Мышкин из писем Настасьи Филипповны, которые она писала Аглае?

2. Почему произошёл конфликт между Лебедевым и Иволгиным?

3. Почему Иволгин рассорился со всеми родственниками и знакомыми?

4. Как произошло сватовство князя Мышкина и Аглаи?

5. Кем и почему это сватовство было осмеяно?

6. Что значит фраза князя Мышкина, сказанная Ипполиту: «*Пройдите мимо нас и простите нам наше счастье*»?

7. Кто из актёров кажется вам убедительней всего в исполнении своей роли?

Задание 9. Посмотрите девятую серию х/ф «Идиот» и ответьте на вопросы:

1. Что случилось с генералом Иволгиным?

2.Чему учит Аглая князя Мышкина перед предстоящей встречей с важными гостями?

3. Почему князь Мышкин вызвал недоумение у светского общества?

4. В чем основной смысл монолога князя Мышкина, и чем он закончился?

5. Почему Аглая отказалась от князя, и как к этому отнеслась Елизавета Прокофьевна?

6. Какое объяснение состоялось между Аглаей Ивановной и Настасьей Филипповной?

7. Как это отразилось на судьбе князя Мышкина?

8. Кто из героев больше всего вызывает ваше сострадание?

Задание10. Посмотрите 10 серию х/ф «Идиот» и ответьте на вопросы:

1. В чем раскаивается князь Мышкин в разговоре с Евгением Павловичем?

2. Почему Настасья Филипповна сбежала от князя Мышкина перед венчанием?

3. Где он искал её?

4. Как и где встретились Рогожин и Мышкин?

5. Почему Рогожин убил Настасью Филипповну, можно ли оправдать его поступок?

6. Как к этому отнесся князь Мышкин, и почему он остался с Рогожиным?

7. Что значат слова Елизаветы Прокофьевны: «*Возвращайтесь в Россию, потому что вся эта заграница – одна фантазия*»?

8. Какое впечатление в целом произвёл на вас фильм?

Итак, сравнивая сцены экранизации с печатным текстом романа «Идиот», магистранты *смотрят, слушают, читают* и *говорят*. В процессе обсуждения выявляются ключевые моменты индивидуального восприятия. Все начинается со слова *идиот*: в названии выделено его центральное значение. Однако слово играет своими коннотациями на протяжении всего романа. Как «идиота» воспринимают Мышкина близкие к нему персонажи за его непохожесть на других, порой нелепость, за его резкие расхождения с общепринятой нормой в общении и поведении. Слово *идиот* в романе имеет как минимум два значения. Самое очевидное, бытовое, – это «дурачок». В этом смысле слово используется в тексте самим Мышкиным: он называет себя *идиотом*. В порыве гнева его так обзывают и Ганя Иволгин, и Настасья Филипповна, приняв за лакея, и Аглая. Другое значение – медицинское, как диагноз идиотии – наиболее тяжёлой формы олигофрении, умственной отсталости, которая характеризуется отсутствием психических реакций и речи. В этом смысле Мышкин становится *идиотом* лишь в финале, после убийства Настасьи Филипповны.

В ходе сопоставительной работы выявлена главная проблема понимания у студентов: «Почему Мышкин – идиот, если он – идеал человека, а Рогожин – не лакей, если он проявляет лакейскую преданность к Настасье Филипповне, которая его не любит»? Объяснить подобные психологические тонкости студентам только через словарные дефиниции, как например, «*лакéй* – слуга в господском доме, тракти-

ре, гостинице или в другом публичном заведении», нельзя. Этого недостаточно. Поэтому чтение такого сложного текста в иностранной аудитории, даже с хорошим уровнем владения языком, все-таки требует предварительного серьезного культурологического комментария.

Детализирующие вопросы применялись и к экранизации «Анна Каренина» Л.Н. Толстого в постановке А. Зархи (1967г.), которые стали базовыми. Для продолжения разговора можно использовать общие, комплексные вопросы для сравнения киноверсий этого произведения в мировом кинематографе.

1. Посмотрите первую серию х/ф «Анна Каренина» и ответьте на вопросы:

1. Что происходит в первой сцене фильма, кто из персонажей романа первый раз упоминает об Анне?

2. Зачем Анна поехала в Москву?

3. При каких обстоятельствах она познакомилась с Вронским?

4. Значит ли что-то трагедия на вокзале при первой встрече Анны и Вронского?

5. Как и где произошло первое объяснение Левина и Кити Щербацкой, каков был результат?

6. Что произошло на балу? Какую сцену, на ваш взгляд, можно считать началом отношений Анны и Вронского?

7. Где и как произошло первое объяснение Вронского и Анны?

8. Как отреагировал А.А. Каренин на встречу Анны и Вронского в театре?

9. Могла ли Анна избежать дальнейших отношений с Вронским?

10.Что предшествовало падению Вронского на скачках в Петергофе?

11. Как состоялось признание Анны своему мужу в неверности?

12. Что заставило Анну признаться мужу в беременности?

13. Какой сценой заканчивается первая серия?

2. Посмотрите вторую серию х/ф «Анна Каренина» и ответьте на вопросы:

1. Как и где произошло второе объяснение Левина и Кити Щербацкой? Каков был результат?

2. Почему А.А. Каренин вернулся в свой дом в Петербурге?

3. Как развивались события в жизни Анны после родов?

4. Почему Вронский решил застрелиться?

5. Какое участие приняла Бетти в свидании Анна и Вронского после его выздоровления?

6. Что значат слова Анны, которые она сказала Стиве: «Я ненавижу его за его добродетель», и к кому они относятся?

7. Чем закончилось уединение Анны и Вронского за границей?

8. Как бы вы охарактеризовали методы воспитания сына А.А. Каренина?

9. Кто принял участие в отрицательном ответе А.А. Каренина на просьбу Анны о встречи с сыном Серёжей?

10. Когда и где эта всё же встреча состоялась?

11. Почему Вронский был категорически против выхода Анны в театр?

12. О чём спорят Стива и Левин? Каковы комментарии Анны?

13. Что послужило размолвкой для Анны и Вронского? Почему и к кому она его ревновала?

14. Почему Анна бросилась именно под поезд? Как, по-вашему, можно было бы поступить иначе в её положении?

2.2. Вопросы комплексные. Как правило, такие вопросы ориентированы на широту охвата и многообразие подходов к ответу. Для анализа романа «Анна Каренина» можно использовать вариант комплексных вопросов. Они предполагают сопоставление разных киноверсий, расширяя художественное видение текста через разные экранизации. Это активизирует сравнительный анализ с текстом романа, чтобы выявить наиболее приближенную к первоисточнику киноверсию.

Задание. Подготовьте развернутый анализ фильмов по роману Л.Н. Толстого «Анна Каренина», используя русскую и любую зарубежную версию экранизации, по вопросам:

1. Назовите год выхода фильма, режиссёра, композитора, художника и исполнителей главных ролей фильма «Анна Каренина».

2. Прокомментируйте общее впечатление о фильме, помог ли он вашему восприятию текста романа?

3. Что вы можете сказать об игре артистки Т. Самойловой, исполняющей роль Анны? Одинаковая ли Анна в первой и во второй серии?

4. Как вы оцениваете игру актёров в фильме, кто из исполнителей главных ролей (Т. Самойлова – Анна; Н. Гриценко – Каренин, В. Лановой – Вронский, Стива Облонский – Ю. Яковлев и др. исполнители (Кити, Левин, Долли) вам понравился больше всех и почему?

5. Какие экранизации этого романа вам еще известны? Охарактеризуйте их (страна, год, режиссер, артисты, музыка костюмы) соответствуют ли они, по-вашему, тексту романа Л.Н. Толстого?

6. Каково ваше впечатление от фильма «Анна Каренина», снятого в 2012? Можно ли его назвать экранизацией?

7. Назовите киностудию и режиссёра этого фильма. Каково ваше мнение о фильме: игре актеров, костюмах, музыке, постановке? Что вам понравилось в фильме, что не понравилось, почему?

8. Что лично для вас дало знакомство с экранизацией романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина»?

9. Можно ли понять идею Л.Н. Толстого по фильму, не читая романа? Объясните свою позицию.

10. Какие экранизации произведений Л.Н. Толстого вам ещё известны? Назовите страну, год постановки и режиссёра.

По итогам анализа выявлено подавляющее неприятие образа Анны в исполнении Т. Самойловой (в постановке А. Зархи 1967 года), поскольку портретное описание в романе и образ, созданный актрисой в фильме, не оправдал ожидания студентов. Преимущества были на стороне зарубежных актрис: Киры Найтли (в постановке британского режиссера Джо Райта 2012 года) и Софи Марсо (в постановке британского режиссера Бернарда Роуза 1997 года), хотя русская экранизация отмечалась студентами как лучшая по сюжетной линии.

Использование комплексных вопросов при анализе «Преступление и наказание» по трем киноверсиям одного романа (1969 г. режиссера Л. Кулиджанова, 2002 г. режиссера М. Голан, 2007 год режиссера В. Бортко) является еще одним вариантом вопросно-ответного анализа.

1. Назовите режиссёров всех трёх фильмов и оцените главных героев в разных постановках:

2. Какой из фильмов, на ваш взгляд, лучше всего передаёт сюжет романа?

3. В каком фильме, по-вашему, лучшее исполнение главных ролей, и почему? Назовите этих героев произведения и аргументируйте свой ответ.

4. В каком фильме, по-вашему, наиболее правдиво передана историческая обстановка, описанная в романе? (место действия, костюмы, грим, музыка)

5. Какую из киноверсий вам захотелось бы посмотреть ещё раз? Почему?

Комплексные вопросы к фильму С. Бондарчука «Война и мир» (1965–1967гг.) также предполагают обязательное сопоставление с текстом романа для анализа сюжета и главных героев. К тому же, создатели фильма не стали отделять философию романа от драматургии, поскольку в тексте Л.Н. Толстого философия и драматургия неразделимы. Мастерски воспроизведенные масштабные сцены войны, светской жизни, частные сцены и вкрапленная в них философия автора, нейтрализуют сложности прочтения: текстовые лакуны устраняются аудиовизуально. Через экранизацию студенты воспринимают их, как правило, с живым интересом и пониманием происходящего и находят при ответах нужные отрывки для аргументации из текста без проблем.

1. Посмотрите фильм С. Бондарчука «Война и мир» (1967г.)
2. Какой эпизод вам запомнился больше всего, почему?
3. Какому персонажу вы больше всего симпатизируете? Почему?
4. Найдите в тексте романа портретное описание вашего любимого героя/героини и сравните с внешностью актера, который играет в фильме.
5. Совпадает ли ваше представление по описанию образа с тем, что вы увидели в фильме?
6. Что вам больше всего запомнилось из военных сцен?
7. Что главное в русском духе, по мнению Л.Н. Толстого?
8. Кто по фильму у Толстого важнее: отдельные герои или народ?
9. Ваше общее впечатление о фильме.

Результаты опроса показывают, что сопоставление киноверсий является хорошим стимулом для сравнения с первоисточником, чтобы не только аргументировать свою точку зрения, ссылаясь на авторский текст, но и выразить собственное отношение к режиссерской интерпретации и главным героям в исполнении разных актёров.

2.3. Вопросы с подсказкой. Они содержат в себе часть ответа, которую следует развить и дополнить по тексту, ориентируясь на сюжет и расстановку героев. Как один из вариантов подобных вопросов можно использовать для просмотра фильма В. Бортко «Мастер и Маргарита» (2005г.).

Посмотрите сериал В. Бортко «Мастер и Маргарита» и ответьте на вопросы:

1. Прибытие в Москву сатаны и его свиты: Азазелло, веселый кот Бегемот, Короьев-Фагот, очаровательная ведьма Гелла. Встреча Берлиоза и Ивана Бездомного с Воландом.

2. Вторая сюжетная линия – события из романа Мастера. Понтий Пилат разговаривает с арестованным Иешуа Га-Ноцри, бродячим философом. Он не может спасти ему жизнь, пойти против власти Каифы. Иешуа казнят.

3. Смерть Берлиоза под колесами трамвая. И. Бездомный безуспешно преследует свиту.

4. Свита поселяется в квартире № 50 дома 302-бис по Садовой улице. Исчезновение Степы Лиходеева, директора театра Варьете, и председателя дома Босого. Босого арестовывают, а Лиходеев оказывается в Ялте.

5. В тот же вечер на сцене Варьете Воланд и его свита дают чудесное представление, которое завершается грандиозным скандалом.

6. Иван Бездомный в психиатрической лечебнице встречается с Мастером. Мастер рассказывает ему свою историю: о своем романе о Понтии Пилате, о Маргарите.

7. Маргарита встречается с Азазелло, который вручает ей мазь. Намазавшись, Маргарита превращается в ведьму и улетает из дома. Она должна провести ежегодный бал у сатаны.

8. На бал приходят самые страшные грешники – предатели, убийцы, палачи. После бала в благодарность Воланд исполняет желание Маргариты и возвращает ей Мастера.

9. Дело Иешуа продолжает его ученик Левий Матвей.

10. В финале романа Маргарита и Мастер уходят вместе с Воландом и получают покой. А Москва еще долго не может опомниться от странных и невероятных событий, произошедших за неделю.

Подобные вопросы-подсказки содержат в себе предполагаемый ответ. Они помогают студенту быстрее ориентироваться в тесте произведения, в расстановке главных персонажей и вполне подходят для понимания многомерного сюжета, к числу которых относится роман «Мастер и Маргарита».

2.4. Особенности взаимодействия линейного и нелинейного восприятия текста. В китайской культуре не так категорично выражены чёткие границы противостояния добра и зла, а взаимодействие Инь и Янь принимается как данность. На самом же деле, конечно, китайцы

хорошо различают добро и зло, однако это различие выражается не всегда прямо, поскольку ядро древней китайской философии – это стремление к всеобщей гармонии. Поэтому фраза в диалоге Воланда с Левием: «… ты не признаёшь теней, а также и зла…Что бы делало твоё добро, если бы не существовало зла…», – не нуждается в комментарии. Однако некоторые сцены шокируют китайских студентов натуралистичностью и «некрофильскими» образами: обнажённые Гелла, Маргарита, Наташа и гостьи сатанинского бала, отрезанная голова Берлиоза, оторванная голова конферансье, мертвецы, превращающиеся в гостей Воланда и т.п. Эти сцены и в романе, и в фильме у В. Бортко, если не отталкивают, то точно запоминаются, потому что подчеркнуто замалчиваются в обсуждении.

В итоговых письменных работах магистров нанкинского университета отразились впечатления от занятий за (грамматика и синтаксис сохранены): «…прошлый год – это «год чтения» …, прочитав много известных русских произведений литературы, я стала более уверенной. Когда говорят о литературе…» (У Цин – Ларра); «…что касается спецкурса по литературе, то это похоже на путешествие. Мы можем смотреть одноимённые фильмы и сериалы, которые являются более живым материалом для понимания самих произведений…» (Ма Хэ – Сусанна); «…мы провели анализ произведений Булгакова. Мы вместе читали и анализировали, что стимулировало мою способность мыслить… Нам повезло: мы и прочитали, и посмотрели, и обсудили…» (Лу Вэнцзин – Люся) [6].

Но иногда рассуждения магистров после просмотра экранизации очень озадачивают. В них выражается современное видение проблемы, как, например, с фильмом «Анна Каренина», где героиня Т. Самойловой в русском фильме просто не соответствует параметрам современной красоты. А возвращаясь к «Идиоту», дистанционный просмотр в 2019–2020гг. вызвал очень неожиданный эмоциональный под-

текст (грамматика устных ответов сохранена без изменений): «…И в конце концов хочу Вас спросить. Я атеист – и почти все меня окружающие – атеисты, мне трудно понять, что такое религия. Если Вы знаете, что у нас в Китае закреплено право на свободу вероисповедания, но у нас философское и научное учение пользуется популярностью, и поэтому я трудно понимаю поступки князя Мышкина…» (Цзен Чжилинь – Зоя, Сямыньский ун-т, 2020г.). В такой категоричности – явное неприятие философии героя, непонимание его роли в романе, а значит, полная нейтрализация художественной ценности образа князя Мышкина. Судя по такой оценке, в образе героя выделен только религиозный подтекст, который размывает его общечеловеческие качества: доброту, бескорыстность, бесхитростность, отзывчивость, щедрость, правдивость, сострадание, искренность, т.е. абсолютную исключительность и непохожесть с другими, – то, что так мастерски прописал Достоевский. И это заставляет обратиться к печатному тексту, чтобы найти нужные цитаты.

Ограниченные рамками статьи, мы не можем воспроизвести аудиторные и интернет-дискуссии, в ходе которых объяснялись возникающие непонятные моменты. Вопросы по ходу обсуждения говорят лишь о том, что студенты не ради галочки изучают текст, они пытаются его понять, соотнести с теми привычными ценностями, которые им близки, и которые непостижимы в силу различий ментальности. Одно важно: они *думают*, *спорят*, *чувствуют*, *переживают*, и все это пытаются выразить на русском языке. В итоге, как правило ответы получаются очень трогательными: «Что касается самого фильма «Идиот» …я его обожаю, объем этого фильма – небольшой, всего 10 серий, но он совершенно передал мысль романа…Думаю, что это создали выдающиеся актеры и режиссер, прекрасные костюмы, реквизит, реплики…Здесь особо стоит хвалить исполнение всех актеров, они вызывали во мне бурю эмоций. Смотря фильм, я удивлялась, пла-

кала, смеялась, злилась, переживала…Думаю, что этот фильм один раз смотреть недостаточно…» (Наженьхуа Зоя, 2020г, Сямэнь).

Выводы, которые мы сделали, сводятся к тому, что литература, являясь основополагающей частью культуры, создает культурный контекст, а ее чтение и анализ способствует развитию и совершенствованию языковых и коммуникативных навыков и умений. Это доказывает компаративистский характер ее изучения. Поэтому экспериментально подтверждается, что для чтения объемного текста и его глубокого понимания приемлемы разные способы, которые воссоздают его целостность.

Во-первых, сочетание дополняющих друг друга (печатной, аудио-, видео-) версий помогает лучше понять произведение и расширить филологические знания через междисциплинарную конвергенцию. Авторская идея и образы героев могут восприниматься в совмещенных линейном и нелинейном форматах, которые создают целостность художественного текста.

Во-вторых, изучение русской классики помогает иностранному студенту совершенствовать не только языковые навыки, но и логику изложения, опираясь на основные понятия, выражающие языковыми средствами суть русской духовности, на основе которой строится целостность русской картины мира.

В-третьих, сформированные различные ассоциативные связи облегчают усвоение текстового материала, его понимание и запоминание при чтении. При ответах на вопросы развивается не только речь, но и формируются коммуникативная и общекультурная компетенция, что при изучении русского как иностранного на продвинутом уровне для обучающихся очень полезно.

Следовательно, разнообразные навыки и умения при чтении русской классики способствуют формированию коммуникативно разви-

той, социально-активной и культурно образованной личности в межкультурной коммуникации.

Перспективы работы. За несколько лет, в течение которых мы отрабатывали вопросно-ответную форму, объединив для анализа текст и кинотекст, выявлены «болевые точки» работы с объемными произведениями. Для устранения проблемных моментов в понимании русской классики иностранцу необходим анализ и сюжетной линии, и главных героев, а линейное (чтение), визуальное (просмотр) и аудио восприятие текста, дополняя друг друга, способствуют этому. Кроме того, на предварительном этапе работы с текстом следует обращать внимание не только на основные русские концепты и особенности русского характера, но и на те общечеловеческие духовные ценности, которые стоят вне религии, вне идеологии, вне времени и имеют широкий гуманитарный охват в мировой культуре. Если вопросники предварить ссылочными комментариями по киноверсии, которые упростят поиск ответов в тексте, то предлагаемый нами формат станет более приемлемым для изучения объемных произведений русской классики в иноязычной аудитории на продвинутом уровне не только в магистратуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев В.Н., Кудрявцева И.П.* Смотрим кино по-русски. Любимые комедии. – М.: Издательство РГАУ им. К.А. Темирязева, 2009. – 323с.
2. *Голдобин А.И.* Русский мир в русском кино: Пособие по работе с анимационными и художественными фильмами. Выпуск 1. – М.: ред. Изд. Совет МОУ МГ, 2006, – 102 с.
3. *Приорова И.В.* К вопросу о вопросе… // А.И. Солженицын: Русская и национальная литературы: Материалы международной научно-практической конференции (3–5 октября 2018г.). – Ереван: Лусобац, 2018. – СС. 459–472.
4. *Приорова И.В.* От вопроса к тексту // Текст в социальном, политическом, культурном пространстве: сборник научных статей / отв. ред. В.В. Никуль-

цева; Московский финансово-юридический университет МФЮА. – М.: МФЮА, 2020. – СС. 15–23.
5. *Приорова И.В.* Киноверсия романа «Мастер и Маргарита» как факультативная форма изучения творчества М.А. Булгакова в иноязычной аудитории: плюсы и минусы // М.А. Булгаков. Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции. – Ереван, Антарес, 2017. – СС. 427–442.
6. *Приорова И.В., Лебедева И.В.* Изучение русской классики в Китае: плюсы и минусы киноверсии // International Journal of Professional Science: international scientific journal, Nizhny Novgorod, Russia: Scientific public organization «Professional science», №11, 2019. – PP. 18–28.

ՌՈՒՍԱԿԱՆ ԴԱՍԱԿԱՆՆԵՐԻ ԾԱՎԱԼԱՅԻՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՌՕԼ-ի ՊՐԱԿՏԻԿԱՅՈՒՄ

Ի.Վ. Պրիորովա
irinapriorova@yandex.ru

Բ.գ.դ., պրոֆեսոր,
Ռուսական Նոր համալսարան
Մոսկվա, Ռուսաստանի Դաշնություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում է Չինաստանում ՌՕԼ-ի դասավանդման գործընթացում ռուս դասականների ծավալային տեքստերի ընկալման խնդիրը: Առաջարկվում է ծրագրային տեքստերի ուսումնասիրության տարբերակներից մեկը՝ համատեղել կինոտեքստի ճանաչողական ուսուցումը տարբեր տեսակի հարցուպատասխանների հետ՝ «Ռուսաց լեզու և գրականություն» մասնագիտության մագիստրատուրայի առաջադեմ փուլում:

Բանալի բառեր՝ ճանաչողական ուսուցում, կինոտեքստ, տեքստի էկրանավորում, տեքստի մեկնաբանում:

THE SPECIFICITY OF STUDYING LONG RUSSIAN CLASSIC TEXTS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

I. Priorova
irinapriorova@yandex.ru

Doctor of Philological Sciences, Professor,
Russian New University
Moscow, Russian Federation

ABSTRACT

The article deals with the problem of perception of voluminous texts when studying Russian classics at the Russian as a foreign language course in China. One of the options for studying program texts is proposed, which combines an introductory viewing of the film version with a question-answer form of various types at an advanced stage of training in the master's program in the specialty «Russian Language and Literature».
Keywords: introductory viewing, film text, film version, text adaptation, text interpretation.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 02 октября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

КУЛЬТУРНЫЙ ТРАНСФЕР В ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И АРМЯНСКИХ ПЕРЕВОДОВ БРИТАНСКОЙ КЛАССИКИ)

Луиза Ареговна Гаспарян
luisa.gasparyan83@gmail.com

К.ф.н., научный сотрудник,
Институт литературы им. М. Абегяна НАН РА;
Докторант Санкт-Петербургского государственного университета
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

В статье всесторонне освещается концепция «культурного трансфера», имеющая ключевое значение для теории перевода, литературоведении и общей гуманитарии. Понятия «культурного трансфера» оценивается и рассматривается в свете метода французского критика М. Эспаня в плане сопоставительного изучения русского и армянского переводов «Дэвида Копперфилда». В творчестве Диккенса широко представлен образ викторианской эпохи, а также период индустриальной революции, который трансформировался и интерпретировался в других социокультурных реалиях через русские и армянские переводы. На основе метода М. Эспаня, процесс перевода воспринимается как возрождение и обновление культурной жизни народа, где переплетены элементы двух культур; текста оригинала и текста перевода.
Ключевые слова: Ч. Диккенс, Дэвид Копперфилд, культурный трансфер, русский и армянский перевод.

Известно, что на протяжении последних десятилетий в развитии переводоведения большое практическое значение имел культурный подход – «культурный трансфер». Сегодня уже и в теоретическом, и в практическом плане есть некое убеждение, что перевод, будучи сложным мыслительным процессом, есть диалектическое единство между «исходной» и «принимающей» культуры. Действительно, «чистый» перевод оригинала труднодостижим, как с точки зрения воспроизведения жанровых и смысловых особенностей, так и по причине многочисленных традиционных, символических и культурологических особенностях исходного текста.

В целом теория «культурного трансфера» зародилась в 1980-х гг. и рассматривалась в рамках французской и германской филологических исследований в работах М. Эспаня и Д. Медика-Бахмана, однако эффективность метода привела к его применению в других междисциплинарных исследованиях, в особенности в теории перевода и литературы, компаративистики и культурологии. В научной работе М. Эспаня «культурный трансфер» формулируется как переход культурной единицы с одной пространственно-временной платформы на другой, и представляя собой процесс «экспорта-импорта» и «циркуляцию» между исходной и принимающий культурой [4].

Целью исследования выступает выявление «культурного трансфера» русских и армянских переводов романа Ч. Диккенса «Дэвид Копперфилд».

Данная цель определяет конкретные задачи статьи, а именно:

1) обозначить спектр вопросов касательно специфики художественного перевода в свете парадигмы культурного трансфера;

2) проанализировать на конкретных примерах процесс «культурного трансфера» британской классики через русских и армянских переводов.

Еще при жизни Диккенс был известен в русской и армянской литературном мире и его произведения переводились на русский и ар-

мянский языки. И в подавляющем большинстве ранние армянские переводы были сделаны с русского языка – как языка посредника. Романы Ч. Диккенса переводились и опубликовались в армянской Шуши (1891г), в Тбилиси (1896–1897гг.), в Александрополе (1894 г.), в Каире (1892г.), в Баку (1898г.) и в ряд других городов, где была армянская диаспора и армянские образовательные центры.

Итак, Дэвид Копперфилд – восьмой роман Ч. Диккенса возможно был написан в период работы над «Домби и сыном» (1845–1850). Коллега и друг Диккенса предложил написать роман от первого лица - роман -автобиографию, которое сам Диккенс воспринял очень серьезно, что в конечном итоге привело к созданию Дэвида Копперфилда. Роман выходил ежемесячно из 20 частях (в период с 1 мая 1849 г. по 1 ноября 1850 г.) под названием «Личная история, приключения, опыт и наблюдения Дэвида Копперфилда». В 1850 году последовало однотомное издание романа с сокращенным названием «Личная история Дэвида Копперфилда» с кратким предисловием, где Ч. Диккенс подчеркивал, что не желает утомлять читателей личными откровениями и эмоциями. Роман «Дэвид Копперфилд» для многих критиков является классическим «Bildungsroman – воспитательный роман», в котором прослеживается жизнь и одиссея одноименного героя от рождения до счастливого брака с Агнес Уикфилд [5].

Очевидно, что в произведениях Ч. Диккенса ключевым являются молодое поколение, развитии личности, начиная с детства и заканчивая психологической зрелостью. Каждый, герой как Оливер Твист, Дэвид Копперфилд, Тим Крачет имели исключительную роль для воспитания своего читателя.

Параллельно с формированием литературной репутации в России, Ч. Диккенс был популярен и в кругах армянских читателей, особенно посредством русских переводов.

По мнению критиков, Ч. Диккенс воссоздает в романе «Дэвид Копперфилд» реальные социальные проблемы с помощью антропологического реализма, который открывает все оттенки индивидуальной человеческой жизни викторианской эпохи. В романе Диккенс впервые всесторонне открывает читателю автобиографические нюансы от первого лица представляя первый «портрет художника» параллельно с бытовыми деталями и повседневностью типичным для народна [3, 6]. Важнейшими фактором перевода Диккенса в России, по мнению М.В. Костионовы, являются: популярность Ч. Диккенса в Британии, которое привлекла внимание русского читателя, как беллетриста, также всестороннее выявление английских лингво-культурологических особенностей [2].

Армянский критик В. Партамян отмечает, что мировые историко-политические изменения не могли не сказаться на армянского литературного течения 19-ого века. Этот период своим социальным содержанием был сугубо капиталистическим, и по этой причине, наряду с известными авторами армянской литературы, необходимо было представить в переводе и мировые литературные имена. В этом широком диапазоне авторов выполняются художественные переводы в рамках антропологического реализма [6].

Если представить диаграмму периодов русских и армянских переводов произведения Диккенса «Дэвид Копперфилд», то можно увидеть следующее (См.: *Табл. 1*).

Армянский критик Н. Агбалян прокомментировал армянский перевод Дэвида Копперфильда в газете «Мурч», подчеркивая, что среди многих авторов и писателей, которые в то время имели мировую славу, Ч. Диккенс был особенно любимым писателем армянского общества. По трактовке критика, Диккенс обладает качеством таланта и уникальной способностью воздействовать на читателя, так как он очень чувствительный автор – подобно скрипачу, играющему мело-

дию на жилах и эмоциональных струнах читателя («Мурч», 1897, № 11–12, Перевод П.П. Тифлис, 1897г. – СС. 1636–1643).

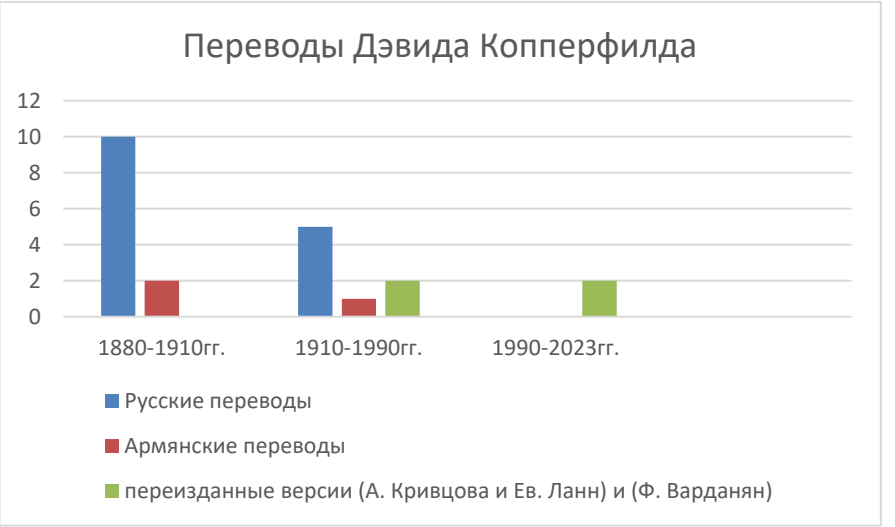


Рис. 1. *Переводы Дэвида Копперфилда*

Роман «Дэвида Копперфилд» был переведен на армянский язык Филиппосом Варданяном (Баку, 1898г.) и Перчом Прошяном (Тифлис, 1897г). Анализируя перевод Перча Прошяна, Н. Агбалян отмечает, что роман хорошо сокращен и соответствует принципам армянской культуры и отвечает запросам общества. Армянский критик подчеркивает, что П. Прошян уловил авторский дух Диккенса, хотя некоторые юмористические моменты выражены недостаточно ярко, что обусловленно этнокультурными особенностями. Не случайно Агбалян подчеркивает, что переводчиком Шекспира должен быть сам Шекспир («Мурч», 1897, № 11–12, Перевод П.П. Тифлис, 1897г. – СС. 1636–1643).

В 1849г. Федор Миллер начал русский перевод роман «Дэвид Копперфилд» через немецкого языка, как языка посредника, но публикация романа была приостановлена с связи цензурой и прекратилась

на 6-ой главе. В 1851 году «Дэвида Копперфилда» стал переводить И. Введенский, но по мнению критиков, имел множество ошибок как лингвостилистических, так и лингво-культурологических. Тексты или отрывки перевода, которые дошли до нас были изменены анонимно. Далее идут сокращенные переводы или адаптации анонимных переводчиков в издательстве Маврикия Вольфа (1886г.), в издательстве «Народной библиотеке» Владимира Маракуева (1889г.), Л. Шелгуновой (1890г.), в издательстве Алексея Суворина (1891г.) и отредактированные варианты И. Введенского (1903г., 1905–1906гг., 1929г.), перевод для детей А. Бекетовой («Детиздат», 1939г.), сокращенный перевод Е. Бекетовой под редакцией Е. Шишмаревой («Детгиз», 1953г.), краткий пересказ Н. Рейн (изд. «Детство. Отрочество. Юность», 2004г.), адаптация по Диккенсу перевод А. Архангельской (1885г.), анонимный перевод в книге «Малютка Тим и другие рассказы: в пересказе его внучки» («Издания книгопродавца М.В. Клюкина», 1902г.), перевод М. Ловцовой в «Юном читателе» (1903г.) и пересказ В. Дорофеевой в «Издательском доме Мещерякова» (2010г.). Первый полный перевод, который остается близким к оригиналу и до сей поры является каноничным есть перевод А. Кривцовой и Ев. Ланна («Гослитиздате», 1952г.) (Аннотации к переводам: «Дэвид Копперфильд» Чарльза Диккенса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gorky.media/context/annotatsii-k-perevodam-devid-kopperfild-charlza-dikkensa/ (Дата обращения: 03.08.2023г.)).

Второй перевод романа «Дэвида Копперфилда», который до сих пор является армянским каноническим вариантом, был сделан с оригинала Ф. Варданяном в Баку, 1898г. (Российская Империя) и с тех пор неоднократно переиздавался после некоторых стилистических изменений уже в Советской Армении (1957г.). К сожалению, на настоящий момент нет даже скудной информации о биографии и переводческой деятельности Ф. Варданяна.

Для сравнительного анализа русского перевода до сих пор каноническим вариантом является перевод с оригинала А. Кривцовой и Ев. Ланна («Гослитиздате», 1952г.).

В дальнейшем мы представим сопоставительный анализ некоторых отрывков из романа «Дэвид Копперфилд» (1849–1850) в свете методологии культурного трансфера.

Процесс восприятия культурно-маркировочных элементов или же контекстов не означает точный перенос оригинала в среду текста перевода, но предполагает некую трансформацию в соответствии с языковым восприятием и культурными особенностями читателя перевода. Иными словами, подразумевает контекстуальное видоизменные. Но, это не значит, что культурные особенности оригинала не проникают в контекст перевода, наоборот, в процессе перевода время от времени работает концепция «импорта-экспорта» культурно маркировочных элементов или же контекстов, согласно разными сценариями [4, 1].

Жизненная одиссея Дэвида Копперфилда многогранна с точи зрения окружавших его людей, где с раннего детства героя ключевую роль играет няня Пеготти. Надо отметить, что в повествовании романа автор до конца описывает няню с позитивно гиперболическими оттенками. Пеготти всегда была рядом в трудных для Дэвида периодах. Как:

‘And, Peggotty,’ says I, ‘I shall be glad to see you, and I’ll make you as welcome as a queen.’ (Ch. Dickens, David Copperfield, p. 169)

А я, Пегготи, буду рад тебе и приму тебя как королеву, – заявил я.

– Վստահ եղիր, որ թագուհու պես կընդունեմ քեզ:

Интересные переводческие примеры касательно имени Пеготти можно извлечь из отрывков, выражающее отношение мисс Бетси с некоторым негодованием. Мистер Копперфильд называл няню по фами-

лии (Клара Пегготи), потому что ее христианское имя было таким же, как у матери Дэвида – Клара Копперфилд.

В анализе мы сосредоточимся на переводе двух выражений: *that out-of- the-way woman with the savagest of names; don't call the woman by that South Sea Island name!*

– Suppose you were to go down into the old part of the country again, for instance, and see that – ***that out-of- the-way woman with the savagest of names***,' said my aunt, rubbing her nose, for she could never thoroughly forgive Peggotty for being so called (Ch. Dickens, David Copperfield, p. 411).

– Тебе надо попутешествовать. Ты можешь, скажем, снова побывать в старых местах и повидать эту – как ее... ***эту несуразную женщину с таким варварским именем...*** (Диккенс Ч. Жизнь Дэвида Копперфилда, рассказанная им самим (главы I–XXIX) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/d/dikkens_c/text_0092_david_-copperfield-1.shtml (Дата обращения: 03.08.2023г.)).

– Օրինակի համար, լավ չէ՞ր լինի, եթե այն հին տեղերը տեսնելու գնաս… տեսնելու թեկուզ այն տարօրինակ կնոջը, որ… մեղա աստծու… ***հեթանոսական անուն ունի,*** – ասաց տատս, քթի ծայրը տրորելով, որովհետև մինչ այժմ չէր հաշտվել Պեգգոտիի անվան հետ: (Դավիթ Կոպպերֆիլդ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://grapaharan.org/Դավիթ_Կոպպերֆիլդ#.D4.B2.E2.80.A4_.D5.A3.D5.AC.D5.B8.D6.82.D5.AD (Дата обращения: 03.08.2023г.)).

Или:

'For the love of goodness, child,' exclaimed my aunt, '***don't call the woman by that South Sea Island name!*** If she married and got rid of it, which was the best thing she could do, why don't you give her the benefit of the change? What's your name now, – P?' said my aunt, as a compromise for the ***obnoxious appellation*** (p. 739).

– Заклинаю тебя, дитя мое, не называй эту женщину именем, **которое услышишь разве что *на островах Южных морей!*** – воскликнула бабушка. – Если она вышла замуж и отделалась от своей фамилии, – а лучше этого она не могла ничего придумать, – то почему же не дать ей воспользоваться преимуществами такой перемены? Как тебя теперь зовут, Пе?

Это был компромисс, несколько примирявший бабушку с неприятным для нее именем (Диккенс Ч. Жизнь Дэвида Копперфилда, рассказанная им самим (главы I–XXIX) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/d/dikkens_c/text_0092_david_copperfield-1.shtml (Дата обращения: 03.08.2023г.)).

– Աստծու սիրուն, որդյակ իմ, – աղաղակեց տատս, – այդպիսի ***հեթանոսական անուն*** մի տար այդ կնոջը: Քանի որ մարդի գնալով իր անունը փոխել է և շատ լավ է արել, էլ ինչո՞ւ եք առաջվա պես անվանում նրան: Ինչպե՞ս է ձեր այժմյան ազգանունը… Պ, – ասաց տատս, այդ կրճատումը գործ դնելով իր ասած անվան տեղ: (Диккенс Ч. Жизнь Дэвида Копперфилда, рассказанная им самим (главы I–XXIX) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/d/dikkens_c/text_0092_david_copperfield-1.shtml (Дата обращения: 03.08.2023г.)).

А. Кривцовой являющийся представителем дословного перевода почти «буквалистского» стиля перевода часто приводит к неестественному, подчас излишним контекстуальной точностью. Если в первом примере дословный русский перевод словосочетания «*эту несуразную женщину с таким варварским именем*» приобретает некий натуральный фон, то во втором примере абстрактная точность перевода «***don't call the woman by that South Sea Island name!*** – **которое услышишь разве что *на островах Южных морей!***» не оправданно, даже если были бы задействованны когнитивно-фоновые знания русского читателя, что, скорее всего связанно с лингвокультурными различиями. Однако, в русском переводе словосочетание «*obnoxious*

appellation (*отвратительное название* (перевод дословный))» выражается А. Кривцовой как «*с неприятным для нее именем*» со смягчающим негативним оттенкам, таким образом, не сломить позитивный образ няни-Пегготи для русского читателя.

Армянский перевод Ф. Варданяна и П. Прошяна двух выражений почти идентичны, но далеки от контекста оригинала, исходя из когнитивно-фоновые восприятий армянского читателя. Ф. Варданяна и П. Прошяна варварское восприятие имени Пеготти ассоциируют с язычеством (*հեթանոսական անուն – имя языческое* – перевод Ф. Варданяна) или же идолопоклонничество (*կռապաշտական անուն – идолопоклонническое имя* – перевод П. Прошяна), а выражение «*obnoxious appellation»* было удалено в переводе, исходя из стратегии пропуска.

В контексте парадигмы «культурного трансфера» текст перевода считается центральной целю: культурологические элементы текста оригинала переносится на принимающую (переводящую) культуру или становится результатом интерпретационного «преломления» контекста в соответствии с особенностями ценностей принимающей культуры [4].

Для переводчика и в конечном счете для читателя важна не столько эквивалентная форма повествования, сколько «культурный трансфер» и функция стилистического приема в тексте. Перед переводчиком стоит выбор: либо попытаться скопировать культурологические элементы оригинала, либо, если это невозможно, создать в переводе собственное индивидуальное средство, обладающее аналогичным эмоциональным эффектом при помощи вариации и принципа компенсации, о котором К.И. Чуковский писал следующее: не метафору надо передавать метафорой, сравнение сравнением, а улыбку – улыбкой, слезу – слезой. А армянский поэт Ованес Туманян как-то подчеркнул, что перевод подобен розе за стеклом, читатель видит красоту розы, но не чувствует ее запаха.

В широком смысле русский и армянский переводы олицетворяют слияние элементов двух культур; культуры оригинала и культуры перевода (русского или армянского), таким образом иллюстрируя диалектическое единство с «исходной» культурой и с «принимающей» культурой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахман-Медик Д.* Культурные повороты: новые ориентиры в науках о культуре / Дорис Бахманн-Медик; [пер. с нем. С. Ташкенова]. – М.: Новое лит. обозрение, 2017. – 502, [1] с.
2. *Костионова М.В.* Литературная репутация писателя в России: перевод как отражение и фактор формирования : русские переводы романа Ч. Диккенса «Записки Пиквикского клуба»: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.01.08 / Костионова Марина Васильевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. – М., 2015. – 26 с.
3. Тайна Чарлза Диккенса (библиографические разыскания) // Под ред. Е.Ю. Гениева. – М.: Изд-во «Книжная палата», 1990. – 536 с.
4. *Эспань М.* История цивилизаций как культурный трансфер / Мишель Эспань; [пер. с французского М.Е. Балакирева и др.]. – М.: Новое литературное обозрение, 2018. – 811, [1] с.
5. *Cordery G.* David Copperfield / A Companion to Ch. Dickens, edited by D. Paroissien, Blackwell Publishing, 2008. – PP. 369–379.
6. *Փարթամյան Վ.* Հայ-անգլիական գրական առնչություններ. – Ե.: Հայկական ՍՍՀ ԳԱ հրատ., 1975. – 333 էջ
7. Аннотации к переводам: «Дэвид Копперфильд» Чарльза Диккенса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gorky.media/context/annotatsii-k-perevodam-devid-kopperfild-charlza-dikkensa/ (Дата обращения: 03.08.2023г.)

ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՓՈԽԱՆՑՈՒՄԸ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ (ԲՐԻՏԱՆԱԿԱՆ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՌՈՒՍԵՐԵՆ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆ ՆՅՈՒԹԻ ՀԵՆՔԻ ՎՐԱ)

Լ.Ա. Գասպարյան

luisa.gasparyan83@gmail.com

Բ.գ.թ., գիտաշխատող,
Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ, ՀՀ ԳԱԱ,
Սանկտ-Պետերբուրգի պետական համալսարանի դոկտորանտ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածի նպատակն է վերհանել «մշակութային փոխանցման» հասկացության ըմբռնումը, որն առանցքային դեր է կատարում թարգմանության տեսության, գրականագիտության և մշակութային ուսումնասիրության ոլորտներում: Հետազոտության մեջ «մշակութային փոխանցման» գաղափարը ուսումնասիրվում է ֆրանսիացի տեսաբան Մ. Էսպանի ըմբռնումների լույսի ներքո: Այս մեխանիզմը ներկայացվում է Չ. Դիկկենսի «Դեյվիդ Կոպպերֆիլդ» վեպի ռուսերեն և հայերեն թարգմանությունների համեմատության հենքի վրա:
Ակնհայտ է, որ Չ. Դիկկենսի աշխատություններում լուսաբանվում են վիկտորյան ժամանակաշրջանի առանձնահատկությունները և արդյունաբերական հեղափոխության շրջանը: Հիմք ընդունելով Մ. Էսպանի մեթոդը՝ թարգմանության գործընթացը ընկալվում է որպես ազգային մշակույթի վերածնունդ և արդիականացում, որտեղ կարող են միահյուսվել երկու մշակույթ:
Բանալի բառեր՝ Չ. Դիկկենս, Դեյվիդ Կոպպերֆիլդ, մշակութային փոխանցում, ռուսերեն և անգլերեն թարգմանություններ:

CULTURAL TRANSFER IN TRANSLATION (ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN AND ARMENIAN TRANSLATIONS OF THE BRITISH CLASSICS)

L. Gasparyan
luisa.gasparyan83@gmail.com

Candidate of Philological Sciences, Researcher
Institute of Literature. M. Abeghyan, National Academy of Sciences
Doctorate at St. Petersburg State University
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article aims at revealing the concept of «cultural transfer», which, nowadays, is of pivotal importance in such spheres, like translation theory, literary criticism and Cultural Studies. In the survey the notion of «cultural transfer» is evaluated through the light of the French methodologist M. Espagne's theory, within the framework of the Russian and Armenian translations of Ch. Dickens's work «David Copperfield». One cannot fail to observe that the image of the Victorian era, as well as the period of the industrial revolution, is widely represented in Dickens's creativity, which is transformed and interpreted in other socio-cultural realities through Russian and Armenian translations. Based on the method of M. Espagne, the translation process is perceived as a process of cultural revival and renewal of the nation, where elements of two cultures are intertwined.
Keywords: Ch. Dickens, David Copperfield, cultural transfer, Russian and Armenian translation.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 07 августа 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ИЗ ИСТОРИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Луиза Александровна Тер-Саркисян
atersargsyan@yahoo.com, ter-sargsyan.luiza@ysu.am

Доцент кафедры русского языка,
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

Полноценное воспроизведение художественного исторического произведения в переводе требует отображения индивидуального стиля автора в отборе и преобразовании фактов, его специфических приемов исторической стилизации, отражающихся в языковой системе произведения; также предполагается оценка качества перевода с позиций воспринимающего языка и культуры, требующих от переводчика создания фраз, подчиненных логике и эстетике русского языка, иначе говоря, фраз, звучащих по-русски.
Сопоставительный анализ оригиналов армянских исторических романов с переводами на русский язык вырисовывает картину достижения на протяжении почти полувека понимания необходимого сочетания вышеназванных факторов, в то же время демонстрируя зависимость качества перевода не только от индивидуальности, таланта, «вкуса», опыта, интуиции и чутья переводчика, но и от его мировоззрения, национальной среды, эпохи и литературного окружения.
Ключевые слова: русский язык, перевод, исторический роман, специфика языка исторического романа, художественная литература, изучение и отображение стиля автора, буквальный перевод, вольный перевод, реалистический перевод.

Перевод может считаться отличным, если в нем передано самое главное: художественная индивидуальность автора, его стиль», - пишет К. Чуковский [18: 22] Лишь при условии постижения переводчиком стилистического облика подлинника им может быть создано полноценное художественное произведение в свойственном ему единстве содержания и формы, с отражением эстетических и смысловых качеств оригинала, в противном случае возможна фальсификация идейного содержания художественного произведения, искажение национальной и исторической окраски, характера связи между вещественным содержанием образа и его языковой формой.

«Понятие стиля складывается из мелочей, отклонения от которых могут в совокупности испортить весь перевод», – говорит Л. Мкртчян [6: 12]. Это и нужное слово, зачастую скрытое в синонимическом ряду, и передача образности, поэтики языка, что является результатом глубокого постижения переводчиком оригинала, его сопереживания с автором произведения.

Как считает В. Виноградов, «Огромное значение для стилистики художественной литературы могут иметь заложенные в структуре языка приемы и принципы расстановки или расположения слов, а также связанные с ними формы и типы интонационного членения предложений» [1: 12]. Следовательно, это и единственно верный порядок расположения слов, который стилистически более выразителен и связан с особенностями формы оригинала, подчиненной замыслу автора.

В историческом художественном произведении среди нейтральной литературной лексики – языкового фона исторического произведения, выделяются необходимые для воспроизведения языкового колорита эпохи элементы из разнообразных пластов словарного состава языка – архаической лексики, историзмов, синонимических (на уровне лексики) и фразеологических средств исторической стилизации, сти-

листических и структурно – ритмических средств архаизации языка (стилистического функционирования устаревших грамматических форм). При этом каждый писатель своеобразно решает проблему передачи языкового колорита изображаемой им эпохи, с характерными, присущими только ему принципами использования слов и языковых формул, связанных с бытом и духовной культурой отображаемой исторической эпохи и служащих опорными точками в исторической стилизации произведения.

Проследим на материале русских переводов некоторых армянских исторических романов вопросы отображения в переводе авторских способов исторической стилизации произведения.

Для каждого отдельного писателя характерна языковая черта, доминирующая в произведении, передача которой в переводе будет способствовать созданию полноценного художественного произведения с сохранением авторских средств стилизации. В «Самвеле» Раффи – это слова-реалии – носители исторической и национальной специфики, в то время как С. Зорьян в «Царе Папе» при работе над авторской речью и речью героев прибегает к синтаксическим способам исторической стилизации, а С. Ханзадян в «Мхитаре Спарапете» для характеристики героев прибегает в их речи к народно-просторечной лексике.

Выбор этих романов не случаен, поскольку ими охватывается творчество армянских исторических романистов с конца 19-го века до середины 20-го века, иллюстрирующее развитие армянской исторической прозы от романтизма Раффи к реализму С. Зорьяна и С. Ханзадяна, показывающее стилистическое многообразие и своеобразие каждого писателя в создании исторического колорита эпохи, образов ее исторических героев. Поэтому, считает Е. Эткинд, «переводу художественного произведения всегда должен предшествовать углубленный стилистический анализ произведения, имеющий целью выяснить, что

в данном произведении обладает первостепенной важностью, что составляет сущность его, а какие элементы второстепенны…» [19: 150].

Особенно благоприятные условия для определения стилистически адекватных и максимально приближенных к оригиналам переводов представляют случаи наличия нескольких переводов одного и того же произведения, сделанных разными переводчиками и в разное время, с чем мы столкнулись при анализе переводов указанных произведений. Наличие нескольких переводов дает возможность сравнения (конечно, на основании выведенных критериев оценки качества перевода) одного варианта с другим, что, в свою очередь, при подготовке новых изданий произведения на другом языке обеспечивает выбор наиболее удачного из имеющихся нескольких вариантов перевода.

Одним из важных стилеобразующих факторов в романе Раффи «Самвел» являются непереводимые слова, обозначающие понятия, которых нет в русском языке. В оригинале они создают исторический и национальный колорит. В рассматриваемых нами переводах часть этих слов сохранена. Нами выделены способы их передачи на русском языке, выяснена целесообразность сохранения их в переводах, а также определено, в какой степени их использование в тексте соответствует стилистическим приемам автора оригинала.

Слова-реалии, будучи специфической лексической прослойкой армянского языка, в историческом романе Раффи «Самвел» являются источником глубокой национально-самобытной информации, не имеющей эквивалентов в картине мира. Каждый отдельный случай использования писателем этой информации осуществляется в свойственной ему специфической манере, обусловленной его индивидуальным стилем изложения. Способ использования слов-реалий автором оригинала должен обязательно отображаться в переводе как крайне необходимая предпосылка создания адекватного, полноценного перевода.

Впервые роман был переведен А.Н. Тер-Карапетовой (Тер-Карапетова – девичья фамилия А. Дубровиной) и И. Эриванцяном (Эриванцян – псевдоним И. Кусикьяна) в 1914г. В 1916г. в журнале «Армянский вестник» печатается глава «Два гонца» из первой книги романа. И лишь в 1946г. роман в этом переводе, с послесловием И. Кусикьяна издается полностью [7]. В 1950г. данный перевод переиздается с некоторыми незначительными дополнениями [8] и далее переиздается в 1958, 1960, 1972, 1975 [9] и 1985 г. [11]. В 1982 г. роман издается в переводе Н.А. Хачатурян [10].

Рассмотрение двух типов переводческих контекстов и сопоставление их с оригиналом позволило определить способы передачи слов-реалий в переводах и выявить две разные стилевые установки переводчиков как в создании полноценного переводного произведения, так и в воссоздании манеры автора по включению в текст этой специфической лексики.

Стремление А. Дубровиной и И. Кусикьяна к максимальному сохранению национального колорита произведения в переводе определило основной способ передачи слов-реалий – транслитерацию с объяснением значений в сносках и комментариях; в редких случаях переводчиками применяется передача при помощи лексических эквивалентов.

В переводе Н. Хачатурян, в зависимости от контекста, применяются различные приемы передачи слов-реалий – как транслитерация, так и описательный и контекстуальный способы, а также перевод при помощи аналога.

Применение метода транслитерации как А. Дубровиной и И. Кусикьяном, так и Н. Хачатурян, в качестве основного способа сохранения в переводе национального и исторического колорита оригинала, обосновано и объяснимо, поскольку эквивалентов специфически национальным словам одного языка в другом языке с иной лексической системой нет.

Однако весьма интересна проблема решения необходимости объяснения значений слов-реалий, которая нашла совершенно разные выражения в изучаемых переводах и которая привела к разным результатам.

Что касается перевода А. Дубровиной и И. Кусикьяна, схематичное включение в русский текст иностранных (армянских) слов в оригинальном звучании создало диссонанс в изложении на русском языке, поскольку самобытные и специфические слова другой лексической системы вошли в противоречие с языком перевода, что, конечно, крайне нежелательно с точки зрения языка перевода. Установка переводчиков на частое использование национальных слов-реалий привела даже к созданию лже-реалий, которые вполне можно было перевести на русский язык, а не объяснять их значения в комментариях.

Таким образом, вследствие недостаточного использования переводчиками вариативности и динамики границ переводимости слов-реалий изложение лишилось гладкости и плавности русского языка.

Справедливости ради отметим, что в переводе можно указать примеры нахождения лексических соответствий словам – реалиям, в которых переводной текст звучит по-русски, при этом отражены и национальная специфика, и отдаленность во времени.

С другой стороны, что особенно важно, применение способа транслитерации А. Дубровиной и И. Кусикьяном, объясняющих значения слов в сносках и комментариях, не отражает способа применения слов-реалий автором произведения, разъясняющим их значения в самом предложении. Иначе говоря – в переводе А. Дубровиной и И. Кусикьяна очевидно недостаточное выполнение условия обязательного воспроизведения стиля писателя произведения, в частности, в способе включения слов-реалий в роман «Самвел».

Тогда как Н. Хачатурян, прибегая к способу транслитерации, следует стилевой установке автора оригинала, а именно: использова-

ние известных читателям перевода слов-реалий не сопровождается каким-либо объяснением; географические и собственные имена воспринимаются переводчицей как слова-реалии, заключающие в себе необходимую информацию, и объясняются в той же фразе; использование неизвестных читателям перевода слов-реалий сопровождается объяснением в той же фразе.

Что касается применения Н. Хачатурян указанных выше других приемов для передачи слов-реалий, заметим, что они, во-первых, весьма продуктивны и оправданы как в передаче исторического и национального колорита произведения, так и в придании тексту естественности и плавности изложения на русском языке. И, во-вторых, их стилистическое разнообразие способствует сохранению многоплановости авторских подходов к их применению, а также делает язык перевода неоднородным и богатым, воспринимаемым как язык произведения оригинальной русской литературы.

Наблюдаемые нами в переводах романа «Самвел» на русский язык разные результаты в создании полноценного переводного произведения, призванного отражать стиль автора оригинала и звучать естественно на переводном языке, объясняются разными стадиями и уровнями развития практики перевода армянской исторической прозы на русский язык, обусловившими разные переводческие выражения в решении как частных задач, так и в комплексном воспроизведении оригинала.

Индивидуальный стиль автора произведения проявляется также в специфичном синтаксисе, создающем особое ритмическое звучание и своеобразную картину текста. Следовательно, в переводе художественного произведения должна быть передана эта своеобразная манера изложения автора оригинала. Проблема воссоздания синтаксиса подлинника, как одной из форм проявления индивидуальной манеры автора в создании исторического колорита эпохи, с одной стороны, и воспроизведения на русском языке синтаксического построения тек-

ста, специфичного для армянской грамматики, но чуждого для русской, с другой, встает перед нами при анализе переводов исторического романа С. Зорьяна «Царь Пап».

Синтаксическая система исторического романа «Царь Пап» принимает разные формы выражения в зависимости от целей автора. В авторской речи С. Зорьян образует длинные и сложные синтаксические конструкции, придающие повествованию детализированный характер и логическую последовательность, однако архаизации текста нет, тогда как в речи персонажей он делает предложения короче, проще, применяя в основном синтаксическую архаизацию, степень насыщенности которой архаическими элементами определяется уже образом персонажа.

Основой для перевода романа на русский язык послужило издание романа 1959г. [20]. Первый перевод принадлежит А. Иоаннисян (в редакции С. Спасского), издавался дважды – в 1946г. [2] и в 1967г. [3]. В семидесятых годах роман выходит в составе пятитомника собрания сочинений С. Зорьяна на русском языке, уже в переводе В. Дудинцева. [4]. В 1984г. в этом переводе роман выходит отдельной книгой [5].

Изучение двух переводов, созданных в разное время, дает возможность определить качество и уровень отображения в каждом из них индивидуальной синтаксической манеры изложения автора оригинала, направленной как на воспроизведение исторической атмосферы произведения, так и на создание речевой характеристики образов персонажей.

При переводе авторской речи А. Иоаннисян разрушает сложную синтаксическую форму изложения, меняет систему предложений, интонационные и формальные связи, сокращает детали, иначе говоря, прибегает к «синтаксической конденсации» фраз, что превращает сложную и продуманную систему изложения текста оригинала в сокращенное переложение содержания, лишенное какого-либо сходства

с оригиналом. В итоге мы имеем «вольный» перевод с искаженным стилем автора произведения. В. Дудинцев, не повторяя механически синтаксической схемы предложений, однако, не упуская из внимания ни одной детали повествования в оригинале, образует по аналогии свою систему синтаксического построения фраз с применением необходимых для воссоздания стиля автора оригинала различных синтаксических фигур русского языка. Иначе говоря, В. Дудинцев, избегая механического копирования текста оригинала с его синтаксическими особенностями, воссоздает текст по новой схеме, соответствующей по степени сложности индивидуальной манере автора, при этом звучащей по-русски.

Что касается речи персонажей, в переводе А. Иоаннисян опять прослеживается тенденция кратко пересказывать содержание переводимой фразы, исключать из перевода слова и фразы, менять объем и длину предложений, их структуру, порядок построения во фразах и т.д., а также, что особенно важно отметить, не применять необходимых синтаксических средств исторической стилизации. В то время как В. Дудинцев весьма часто прибегает к инверсиям в речи персонажей, создавая атмосферу исторической отдаленности и демонстрируя причастность персонажей к описываемым в романе далеким историческим событиям. Отступая от дословной точности в синтаксическом построении фраз (придерживаясь при этом лексической точности), В. Дудинцев определяет выбор каждого синтаксического элемента в соответствии с его функцией в контексте, а не от степени прямого соответствия элементу оригинала, в то же время переводчик не теряет оригинал из виду, отдельные его языковые средства – преобладающие в нем синтаксические конструкции, образные и эмоционально окрашенные средства грамматики и т.д., что в итоге приводит к передаче в переводе стилистических оттенков речи героев, хода мыслей, порядка их изложения и т.д., и, таким образом, к осуществлению авторского замысла в создании речевых характеристик персонажей.

Язык исторического произведения, описывающего жизнь народа, естественно, должен отражать свойственные ему стиль и специфические формы речи. Роман С. Ханзадяна «Мхитар Спарапет» выделяется именно своей разговорно-просторечной стихией. Подчеркнутый просторечный стиль в сочетании с идиоматикой, диалектизмами и народными образными выражениями характерен для речи простонародья и некоторых персонажей романа С. Ханзадяна «Мхитар Спарапет».

В романе отмечается различная степень насыщенности языка просторечными элементами: речь представителей простого народа в основном состоит только из фразеологических оборотов, народно-разговорных и диалектных слов и словосочетаний; авторское изложение, а также речь некоторых персонажей лишь местами стилизована диалектным или просторечным лексическим или грамматическим элементом. При переводе, следовательно, необходимо учесть всю сложность стиля автора оригинала и в соответствии с этим выработать систему стилистических приемов, направленных на воспроизведение своеобразия авторского стиля.

Русскому читателю роман представлен в переводе Р. Кафриэлянц и Г. Манасяна. Перевод сделан по изданию 1967–1968гг. и несколько раз переиздавался. Первое издание перевода было в 1971г. [12]., затем в 1973г. [13], 1978г. [14],1982г. [15], 1983г. [16], 1985г. [17].

Фразеологические обороты, являющиеся одной из составляющих просторечной лексики романа, переведены или частичными эквивалентами, с несовпадением в лексическом составе фраз, или же полными эквивалентами, с абсолютными совпадениями в лексике. Здесь переводчикам удалось достигнуть эквивалентности как в плане семантики, так и образности.

Описательный метод перевода фразеологизма, метод дословного перевода, а также подбора лексического эквивалента, также применяемые переводчиками, привели в основном (за некоторыми исключени-

ями при передаче лексическим эквивалентом) к потере художественной образности и стилевой принадлежности переводимого словосочетания, причем буквальный, дословный перевод фразеологического оборота на русский язык образовал неуклюжие с точки зрения русского языка конструкции. Отметим также, что во многих случаях не переведен целый ряд фразеологизмов, тогда как, с другой стороны, в ряде случаев свободное сочетание слов передается русскими фразеологизмами, очевидно, с целью компенсировать в результате неудачного перевода потерю художественности и эмоциональности.

При переводе следующей составляющей просторечный слой романа – диалектной лексики – большинство нелитературных диалектных слов и выражений переведено словами нейтрального стиля, даже привнесен элемент книжности, диссонирующий с контекстом. Очевидно, что в переводе не выполнена заданная стилистическая задача диалектизмов – образовать просторечную лексику. К тому же фразы не звучат по-русски.

Что касается стилизации в оригинале авторской речи и речи отдельных персонажей редким просторечным лексическим или грамматическим элементом, в переводе этот способ также не находит адекватного отражения – весь этот слой переведен литературным русским языком. В переводе также отсутствуют морфологический и фонетический ненормативные уровни, играющие свою роль в создании разговорно-просторечной стихии в оригинале.

В результате нарушения пропорций оригинала и перевода Р. Кафриэлянц и Г. Манасяном стилистическая направленность романа «Мхитар Спарапет» – яркая просторечная среда, созданная сознательным использованием автором ненормативных элементов как в лексическом составе, так и в фонетическом звучании и грамматическом строе языка произведения, не получила адекватного отражения в переводном тексте.

Кроме того, с конструкциями, чуждыми русскому языку и построенными под влиянием армянского оригинала, стиль изложения переводного произведения оставляет впечатление дословного перевода.

Изложенные в данной статье результаты проведенного нами ранее обширного исследования переводов указанных армянских исторических романов с точки зрения воссоздания стиля автора произведения, а также результаты сравнительного анализа нескольких вариантов перевода одного и того же произведения привели нас к заключению и выводам, выявляющим закономерности перевода, которые являются критериями для объективной оценки наиболее существенного аспекта перевода - отображения индивидуального стиля автора произведения.

Изучение русских переводов данных произведений, сделанных на протяжении полувека, показало интересную картину развития мастерства переводчиков армянской исторической прозы на русский язык, наглядно демонстрируя зависимость принципов перевода от таких факторов, как национальная среда, эпоха, литературное окружение и мировоззрение переводчиков. Именно под влиянием этих факторов постепенно созрел переводческий метод, который привел переводчиков к осознанию необходимости выяснения и воссоздания основных стилистических особенностей переводимого произведения.

Таким образом, немаловажную роль в воссоздании оригинального произведения играют зрелость переводческого метода, который требует выяснения и воссоздания всех художественных достоинств переводимого произведения, принципы перевода, которым следуют переводчики, и время, в которое переводится произведение.

При этом стремление переводчика «к тому, чтобы каждая фраза, переведенная им, звучала по-русски, подчиняясь логике и эстетике русского языка», приводит к созданию на переводном языке произве-

дения художественной литературы также с позиций воспринимающего языка и культуры.

Обобщая вышесказанное, отметим, что, конечно, качество перевода и удачное воссоздание художественного текста прежде всего обусловливаются не только владением переводным языком, но и «чувством языка и даром творчества переводчика», его индивидуальностью, талантом, «вкусом», опытом, интуицией и чутьем, которые всегда важны в творческом процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов В.В.* Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / Акад. наук СССР. Отд-ние литературы и языка. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – 255 с.
2. *Зорьян С.* Царь Пап: Ист. роман / Стефан Зорьян; Пер. с арм. Анны Иоаннисиан; Под ред. Сергея Спасского; [Послесл.: проф. И. Кусикьян. «Армения в IV веке н.э.». – СС. 289–301]. – М.: Совет. писатель, 1946. – 303 с.
3. *Зорьян С.* Царь Пап: Ист. роман / С. Зорьян; Пер. с арм. Анны Иоаннисиан. – Ереван: Айастан, 1967. – 387 с.
4. *Зорьян С.* Собр. Соч. в 5-ти тт. / Т. 4: Царь Пап. Т. 4: Ист. роман / [Перевод В. Дудинцева ; Примеч. С. Еремяна и др.]. – М., Худож. лит., 1976. – 511 с.
5. *Зорьян С.* Армянская крепость: Царь Пап: исторические романы / С. Зорьян; пер. с арм. А. Макинцян, В. Дудинцева. – М.: Советский писатель, 1984. – 743 с.
6. *Мкртчян Л.М.* Родное и близкое: Статьи. – М.: Сов. писатель, 1978. – 431 с.
7. *Раффи.* Самвел: Ист. роман, 364–400 гг. / Раффи; [Пер. с арм. А. Тер-Карапетовой и И. Эриванцяна). – Ереван: Сов. писатель, 1946. – 445 с.
8. *Раффи.* Самвел: Ист. роман, 364–400 гг. / Раффи; [Пер. с арм. А. Дубровиной и И. Кусикьяна). – Ереван, 1950. – 484 с.
9. *Раффи.* Самвел: Ист. роман. 364–400 гг. / [Перевели с арм. А.Н. Дубровина и И.К. Кусикьян]; [Послесл. проф. И. Кусикьяна]. – [5-е изд.]. – Ереван: Айастан, 1975. – 479 с.
10. *Раффи.* Самвел: Ист. роман, 364–400 гг. / Раффи; [Пер. с арм. и примеч. Н. Хачатурян]. – Ереван: Советакан грох, 1982. – 416 с.

11. *Раффи.* Самвел: Ист. роман / Раффи; Пер. с арм. А. Дубровиной, И. Кусикьяна; [Предисл. и примеч. С. Дароняна; Ил. А. Лурье]. – М.: Худож. лит., 1985. – 463 с.
12. *Ханзадян С.Н.* Мхитар Спарапет: Роман: Кн. 1 – Кн. 2: Разорванные оковы: Путь армян / С.Н. Ханзадян; Пер. с арм. / [Ил.: В.И. Суриков]. – М.: Сов. писатель, 1971. – 647 с.
13. *Ханзадян С.Н.* Мхитар Спарапет / Авториз. пер. с арм. – М.: Известия, 1973. – 749 с.
14. *Ханзадян С.Н.* Мхитар Спарапет. – Ереван: Советакан грох, 1978. – 726 с.
15. *Ханзадян С.Н.* Мхитар Спарапет: Ист. роман / Серо Ханзадян; Авториз. пер. с арм. Г. Кафриэлянц, Г. Манасяна. – М.: Сов. писатель, 1982. – 704 с.
16. *Ханзадян С.Н.* Мхитар Спарапет. – М: Сов. писатель, 1983. – 704 с.
17. *Ханзадян С.Н.* Избранные произведения: В 2-х тт. Т. 1. Мхитар Спарапет: Ист. роман / Серо Ханзадян; Авториз. пер. Р. Кафриэлянц, Г. Манасяна; [Вступ. ст. М. Дудина. – М.: Худож. лит., 1985. – 687 с.
18. *Чуковский К.И.* Высокое искусство. – М.: Сов. писатель, 1968. – 382 с.
19. *Эткинд Е.* О поэтической верности // В сб.: Мастерство перевода, 1962. – М.: Сов. писатель, 1963. – С. 150.
20. *Զորյան Ս.* Երկերի ժողովածու 6 հատորով / Ստ. Զորյան; Առաջաբ.՝ Խ. Սարգսյան. Հ. 6: Պապ թագավոր: – Ե., Հայպետհրատ, 1959: – 647 էջ:

ԹԱՐԳՄԱՆՉԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆԻՑ

Լ.Ա. Տեր-Սարգսյան
atersargsyan@yahoo.com, ter-sargsyan.luiza@ysu.am

Ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ,
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Թարգմանության մեջ պատմավեպի լիարժեք վերարտադրումը թարգմանչից ակնկալում է փաստերը ընտրելու և վերափոխելու հեղինակի յուրահատուկ ոճի արտացոլումը, ստեղծագործության լեզվական համա-

կարգում արտացոլված պատմական երանգավորման նրան բնորոշ միջոցների օգտագործումը: Անհրաժեշտ է նաև թարգմանության որակի գնահատումը ընդունող լեզվի և մշակույթի տեսակետից, որը թարգմանչից պահանջում է ռուսերենի տրամաբանությանը և գեղագիտությանը համապատասխանող արտահատություններ-ի ստեղծում, այլ կերպ ասած՝ ռուսերեն հնչող արտահայտություններ:

Հայ պատմավեպերի բնագրերի համեմատական վերլուծությունը իրենց ռուսերեն թարգմանությունների հետ ի հայտ է բերում թարգմանական արվեստի գրեթե կես-դարյա զարգացման պատկեր, որը ցույց է տալիս թարգմանիչների կողմից վերը նշված գործոնների համադրությունը պարտադիր իրականացնելու փաստի հասկանալը և կիրառելը, այսպիսով ցույց տալով թարգմանության որակի կախվածությունը ոչ միայն թարգմանչի անհատականությունից, տաղանդից, «ճաշակից», փորձից, ինտուիցիայից և «հոտառությունից», այլ նաև նրա աշխարհընկալումից, ազգային միջավայրից, ժամանակաշրջանից և գրական շրջապատից:

Բանալի բառեր՝ ռուսերեն, թարգմանություն, պատմավեպ, պատմավեպի լեզվի յուրահատկությունները, գեղարվեստական գրականություն, հեղինակի ոճի ուսումնասիրում և արտացոլում, բառացի թարգմանություն, ազատ թարգմանություն, իրատեսական թարգմանություն:

FROM THE HISTORY OF TRANSLATION ACTIVITY

L. Ter-Sargsyan

atersargsyan@yahoo.com, ter-sargsyan.luiza@ysu.am

Associate Professor at the Department of Russian Language,
Yerevan State University
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

A full reproduction of a historical fiction in a translation requires a reflection of an individual style of selection and reformation of the facts by the author, his/her specifics of the historical stylization, which is also reflected in the language system of the work, which, on the other hand, is evaluated from the position of the comprehending language and culture, assuming making phrases subjected to logics and aesthetics of the Russian language. In other words, phrases must sound Russian.

A comparative analysis of the originals of Armenian historical novels with their Russian translations made throughout almost half a century draws a picture of how the translators achieved the understanding of the necessary combination of the above mentioned factors, which depends not only on the translator`s individuality, talent, «taste», intuition and nose, but also on his/her national environment, epoch, literature circle and mind-view.

Keywords: the Russian Language, translation, historical fiction, historical stylization of the work, the specifics of the language of the historical novel, reflection of the author`s style, word-for-word translation, free translation, realistic translation.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 21 августа 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ЗАМЕНА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АРМЯНСКОМ ПЕРЕВОДЕ РОМАНА В. ПИКУЛЯ «ФАВОРИТ»

Лилит Амаяковна Цатурян
tsaturyan-1997lilit@mail.ru

Аспирант кафедры армянского языка,
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается армянский перевод некоторых фразеологических единиц и пословиц в романе В. Пикуля «Фаворит». Представлены различные методы, предлагаемые в теории перевода для перевода фразеологических единиц, варианты замены, неровности, возникшие при переводе из-за сложности понимания смысла фразеологизма или пословицы, необходимости сохранения колорит подлинника и других факторов. Наиболее сложным является перевод фразеологизмов, используемых в играх слов, для которых переводчик постарался предложить интересные решения. Также рассматривается вопрос, какой вариант замены в каком случае предпочтительнее.
Ключевые слова: фразеологическая единица, замена, игра слов, стилистический признак, эквивалент, контекст, калькирование.

Ներածություն

Թարգմանության անհնարինության կամ դժվար թարգմանելիության խնդրի առջև կանգ ենք առնում հատկապես դարձվածային միավորների թարգմանության ժամանակ: Դարձվածային միավորների թարգմանության անհաջողությունը շատ դեպքերում պայմանավորված է նրանով, որ դրանք առաջին հայացքից հաճախ անճանաչելի են, և թարգմանիչը այն ընկալում է որպես ազատ բառակապակցություն,

ինչը հանգեցնում է բառային մակարդակում թարգմանության: Երբեմն թարգմանիչը, նկատելով բաղադրիչների միասնությունը, դրանք վերագրում է հեղինակի անհատական ոճին կամ հակառակը. ազատ բառակապակցությանը հաղորդում է կայուն բառակապակցության հատկանիշներ և փոխարինում դարձվածային միավորներով [2: 180]: Դարձվածքների թարգմանության համար թարգմանության տեսության մեջ առաջարկվում են տարբեր մեթոդներ: Նույնիսկ դարձվածքի բառարանային համարժեքի առկայության դեպքում անհրաժեշտություն է լինում թարգմանության այլ ուղիներ փնտրել, քանի որ տվյալ համարժեքը հարմար չի լինում համատեքստին: Երբեմն կարող է կիրառվել անհատական լուծում, երբ իրավիճակը պահանջում է այլ մոտեցում: Օրինակ՝ եթե մի դեպքում թարգմանիչը նախընտրում է դարձվածքը թարգմանել դարձվածքով, իսկ մյուսը՝ պատճենմամբ կամ փոխարինմամբ, ապա պետք է համարենք, որ երկուսն էլ ճիշտ են [2: 181]: Այս առումով շատ լեզվաբաններ դարձվածքների անտարրալուծելիության, բաղադրիչների միասնության չափանիշի հիման վրա կատարել են դասակարգումներ՝ դարձվածային սերտաճում (իդիոմ), դարձվածային միավոր, դարձվածային կապակցություն և դարձվածային արտահայտություն (Բալլի, Վինոգրադով, Լարին, Շանսկի): Հենց բաղադրիչների միասնության աստիճանից է կախված լիարժեք թարգմանության հնարավորությունը, համեմատաբար հաջողված ձևերի ընտրությունը [2: 182]: Վ. Վինոգրադովը կայուն կապակցությունները բաժանում է երեք մեծ խմբերի.

1. Բառային դարձվածքներ. սրանք իմաստային առումով կապված են բառերին՝ *լեզուն ատամների արանքում պահել (լռել, չխոսել).*

2. Ստորոգելիական դարձվածքներ. սրանք առած-ասացվածքներ, աֆորիզմներ և նման կայուն կապակցություններ են.

3. Համեմատական դարձվածքներ. ամրակայվել են լեզվում որպես կայուն համեմատություններ՝ *աղվեսի պես խորամանկ, երգում է սոխակի պես* [1: 180–181]:

Դարձվածային միավորների բառարանային լիարժեք թարգմանության հասնելու հնարավորությունը հիմնականում կախված է

բնագրի և թարգմանության լեզուների միավորների միջև հարաբերակցությունից.

1. Դարձվածային միավորը թարգմանության լեզվում ունի հստակ, համատեքստից կախում չունեցող համարժեք (իմաստային նշանակություն+կոնոտացիա):

2. Դարձվածային միավորը կարելի է փոխանցել թարգմանության լեզվին այս կամ այն համապատասխանությամբ, սովորաբար լիարժեք թարգմանությունից որոշակի շեղումներով:

3. Դարձվածային միավորը թարգմանության լեզվում չունի ո՛չ համարժեք, ո՛չ համանման տարբերակ, այսինքն՝ դարձվածքը փոխարինվում է ուրիշ, ոչ դարձվածային միջոցներով:

Կարելի է ասել՝ դարձվածքների թարգմանությունը լինում է դարձվածային և ոչ դարձվածային տարբերակներով [2: 183]:

Ըստ Վ. Վինոգրադովի՝ թարգմանչին, որը գիտի բնագրի լեզվի դարձվածային միավորների իմաստները և դրանց ոճական երանգավորումը, թարգմանության լեզուն այդ միավորի բովանդակությունը հաղորդելու չորս հնարավորություն է սովորաբար ընձեռում.

ա. Թարգմանության լեզվում կա բնագրի լեզվի դարձվածքին նույնական դարձվածք, որը ունի նույն իմաստը, ոճական երանգավորումը և ներքին կազմությունը, թեև պետք է նշել, որ այսպիսի համարժեքները կարող են ազգային յուրահատկություն, կիրառելիության տարբեր հաճախականություն ունենալ.

բ. Թարգմանության լեզվում կա համարժեք կամ իմաստով մոտ դարձվածային միավոր.

գ. Թարգմանության լեզվում կա ոճականորեն համարժեք դարձվածք նույն կամ մոտ իմաստով, բայց տարբեր կազմությամբ.

դ. Թարգմանության լեզվում կա իմաստով և ոճական երանգավորմամբ համապատասխան բառ [1: 183–184]:

Առավել բարդ է ազգային բնույթ ունեցող դարձվածքների թարգմանությունը: Հատկապես սահմանափակ են այն դարձվածքների թարգմանության հնարավորությունները, որոնք ունեն բովանդակային ազգային նշույթավորվածություն: Դրանք թարգմանելիս անհրա-

ժեշտ է ընթերցողին հաղորդել դարձվածքի հետ կապված արտալեզվական տեղեկատվությունը [5: 193]:

Վ. Պիկուլի «Ֆավորիտ» վեպում բավականին հաճախ են կիրառվում դարձվածքներ, առած-ասացվածքներ: Դրանց թարգմանությունը որոշակի դժվարություններ է առաջացնում: Միևնույն ժամանակ դարձվածքների կիրառությունը վեպում նպաստում է տարբեր միջավայրերի ստեղծմանը, մի միջավայրից մյուսին անցնելուն, հերոսների խոսքն ու բնավորությունը կերտելուն: Թարգմանիչը՝ Վ. Վարդանյանը, օգտագործել է դարձվածքների թարգմանության տարբեր եղանակներ՝ հնարավորինս պահպանելով բնագրի նրբերանգը:

Նկատենք, որ թարգմանիչը երբեմն դարձվածքներով է փոխարինում բնագրի բառերը կամ ազատ բառակապակցությունները: Այս կերպ փոխհատուցում է այն դարձվածքները, որոնք ստիպված է եղել մեկ այլ տեղ բառով, ազատ բառակապակցությամբ կամ նկարագրության եղանակով թարգմանել: Այսպես՝

В любом случае мы не ***упустим*** *престола русского…* [4: т. 1, 49] – *Բոլոր դեպքերում մենք ռուսական գահը* ***ձեռքից բաց չենք թողնի****...* [10: h. 1, 52]

Որոշ դեպքերում դարձվածքով է թարգմանվել բնագրի խոսակցական երանգավորում ունեցող բառը, ինչի շնորհիվ ինչ-որ չափով պահպանվել է բնագրի հուզաարտահայտչական երանգավորումը.

Наконец появилась Елизавета, ***распаленная*** *от гнева.* [4: т. 1, 50] – *Վերջապես հայտնվեց զայրույթից* ***կրակ կտրած*** *Ելիզավետան:* [10: h. 1, 53]

А ты, сестрица, ещё не ***образумилась****?* [4: т. 1, 52] – *Իսկ դու, քույրիկ, դեռ* ***խելքի չե՞ս եկել****:* [10: h. 1, 56]

А то ведь ***намаялся*** *уж … во как!* [4: т. 1, 123] – *Թե չէ արդեն* ***հալից ընկել****… տես ի՜նչ եմ դարձել:* [10: h. 1, 150]

Россия-то давно ***воззрилась*** *за хребты Балканские…* [4: т. 1, 93] – *Ռուսաստանը վաղուց է* ***աչքը տնկել*** *Բալկանյան լեռնաշղթայից այն կողմ....* [10: h. 1, 111]

Երբեմն դարձվածքով է փոխարինվել բնագրի՝ իմաստային առումով չեզոք կամ հակառակը՝ իմաստային գռեհիկ նրբերանգ ունեցող բառը.

В чаянии овса с мукою долго старался пономарь, но ***обессилел****, за что и был изгнан.* [4: т. 1, 76] – *Վարսակի ու ալյուրի երազանքով երկար չարչարվեց տիրացուն, բայց* ***հալից ընկավ****, որի համար և վտարվեց:* [10: h. 1, 88] (*Ուժասպառ լինել* իմաստային առումով չեզոք բառը փոխարինվել է դարձվածքով):

Чего ты тут ***залюбовался****?* [4: т. 1, 171] – *Ի՞նչ ես* ***այիլ-մայիլ եղել****:* [10: h. 1, 215] (բացարձակապես խոսակցական երանգավորում չունեցող բառը փոխարինվել է դարձվածքով):

Погреметь *можно. На весь мир.* [4: т. 1, 90] – *Կարելի է մեծ* ***անուն հանել****: Աշխարհով մեկ:* [10: h. 1, 107] (*թնդալ, դղրդալ* բառերի փոխարեն դարձվածքի կիրառություն):

Я прежде как следует изучила русский язык, а уж потом ***брюхатела****…*[4: т. 2, 48] – *Ես նախ ինչպես հարկն է ուսումնասիրեցի ռուսաց լեզուն և միայն հետո* ***փորս տնկեցի****…* [10: h. 2, 63] (հասարակաբանությունը փոխարինվել է դարձվածքով):

Բացարձակ համարժեք սովորաբար ունեն նույն աղբյուրից ծագած դարձվածային միավորները (Աստվածաշնչից, հունա-հռոմեական դիցաբանությունից, համաշխարհային պատմությունից ու գրականությունից, գիտության, արվեստի բնագավառներից): Դրանք սովորաբար բառացի պատճենված դարձվածքներ են [11: 99–100]: Միջազգային այսպիսի դարձվածքները լեզու են մուտք գործել պատմական, միֆոլոգիական, գրականության աղբյուրներից՝ փոխանցվելով մի լեզվից մյուսին կամ հայտնվելով տարբեր ազգերի լեզուներում իրարից անկախ:

Кончайте идиотский ***сизифов труд****…* [4: т. 1, 247] – *Վերջացրե՛ք* ***սիզիֆյան*** *անմիտ* ***աշխատանքը****…* [10: h. 1, 318]

Екатерина ещё при вступлении на престол публично заявила, что Россия ***«ни за чьим хвостом не потащится»****, а теперь король Пруссии* ***протягивал ей свой хвост****.* [4: т. 1, 437] – *Եկատերինան դեռևս գահ*

բարձրանալիս հրապարակայնորեն հայտարարել էր, թե Ռուսաստանը ***«ոչ մեկի պոչից քարշ չի գա»****, իսկ հիմա նրան իր* ***պոչն է մեկնում*** *Պրուսիայի թագավորը:* [10: h. 1, 576]

… я с любой стороны света ***в долгу не останусь****…* [4: т. 2, 46] – *… Ես աշխարհի ուզածդ կողմից* ***պարտքի տակ չեմ մնա****…* [10: h. 2, 60]

И верьте, что в Пруссии ***дела пойдут опять как по маслу****… Я* ***не бросаю слов на ветер****.* [4: т. 1, 208] – *Հավատացեք, որ Պրուսիայում դարձյալ* ***գործերը հալած յուղի պես կգնան****... Ես* ***խոսքերս քամուն չեմ տալիս:*** [10: h. 1, 265]

Բացարձակ համարժեքով փոխարինվում են նաև այն դարձվածային միավորները, որոնք թարգմանության լեզվում ունեն հստակ, համատեքստից կախում չունեցող համարժեքներ.

… а что на них писано – теперь академики ***головы ломают****…* [4: т. 2, 95] – *... հիմա ակադեմիկոսները* ***գլուխ են կոտրում****, թե ինչ է գրված դրանց վրա...* [10: h. 2, 125]

… укрепляя престиж Пруссии, ***не готовите ли вы для себя змею за пазухой?*** [4: т. 2, 156] – *Պրուսիայի հեղինակությունն ամրապնդելով՝* ***արդյո՞ք ձեզ կծող օձ չեք տաքացնում ձեր ծոցում:*** [10: h. 2, 206]

Вы начинаете ***игру с огнём****.* [4: т. 2, 37] – *Դուք սկսում եք* ***կրակի հետ խաղալ:*** [10: h. 2, 48]

Թեև պետք է նշել, որ առավել հաճախ հանդիպում են դարձվածքների՝ մասնակի համարժեքներով փոխարինումները.

А ежели сына мово не обучишь мудростям, – добавил майор Потёмкин, – ***быть тебе от меня драну****…* [4: т. 1, 76] – *Իսկ թե որ իմաստություններ չսովորեցնես տղայիս, – ավելացրեց մայոր Պոտյոմկինը, –* ***կաշիդ կքերթեմ****...* [10: h. 1, 87]

Пётр был ***вне себя*** *от радости…* [4: т. 1, 126] – *Պյոտրն* ***ուրախությունից խելքը թռցրել*** *էր:* [10: h. 1, 154]

Не балуй*,- не позволил фаворит.* [4: т. 1, 167] – ***Երես մի տուր****, – թույլ չտվեց ֆավորիտը:* [10: h. 1, 210]

– Не дури! Я тебя дело спрашиваю: какого полка?

– *Да никакого. Я* ***сам по себе****.* [4: т. 1, 374] – *Մի փչիր: Ես քեզ բան եմ հարցնում՝ ո՞ր գնդից ես:*

– *Ոչ մի գնդից:* ***Ինքս եմ իմ գլխի տերը****:* [10: հ. 1, 489]

Վերը բերված օրինակներում թարգմանության մեջ պահպանվել են դարձվածքների իմաստները, ոճական նրբերանգները, սակայն տարբեր են երկու լեզուներում դարձվածքը կազմող բաղադրիչները:

Խոսքին անսովոր թարմություն են հաղորդում և զանազան վերաբերմունքների արտահայտման միջոց են դառնում դարձվածքների հեղինակային փոփոխությունները: Երբեմն դարձվածքների բաղադրիչները ենթարկվում են կառուցվածքային որոշակի փոփոխությունների, ավելանում են բառեր ու բառակապակցություններ, ընդլայնվում է դարձվածքի նշանակությունը, կամ դարձվածային միավորի բաղադրիչ տարրերը նույն համատեքստում կիրառվում են առանձնաբար՝ հուշելով այդ դարձվածքի գոյության մասին [6: 168–169]: Այսպիսի օրինակներ կան հենց բնագրում, որոնք փոխանցվել են նաև թարգմանությանը.

– ***Крокодилы тоже слезами горькими плачут…*** [4: т. 1, 405] – ***Կոկորդիլոսներն էլ են աղի արցունքներով լալիս…*** [10: հ. 1, 531]. *крокодиловы слёзы – կոկորդիլոսի արցունք թափել* դարձվածքները երկու լեզուներում կրել են կառուցվածքային փոփոխություններ, վերածվել նախադասությունների:

– *Если один дуралей камень в Неву закинет, так потом сорок Вольтеров не знают, как его оттуда вытащить.* [4: т. 2, 82] – *Եթե մի հիմար մի քար գլորի Նևայի մեջ, հետո քառասուն Վոլտերներ չեն իմանա, թե ինչպես այն հանեն:* [10: հ. 2, 109] Նույն սկզբունքը գործում է առած-ասացվածքների դեպքում. ավելացած բառերը (*Նևա, Վոլտեր*) տեղայնացնում են ասացվածքը:

Համեմատական կայուն կապակցությունների թարգմանությունների դեպքում հաճախ կիրառում են երկու միջոց՝ կազմում են համապատասխան դարձվածքը կամ պատճենում բնագրից: Այդ պատճառով դրանց փոխարինումը թարգմանության լեզվի համարժեք դարձվածքներով որպես կանոն հանգեցնում է ազգային առանձնահատկու-

թյունների կորստի, թեև իմաստային, ոճական տարրը պահպանվում է [1: 193].

Я ***похудела как скелет****, – рассказывала она о себе в мемуарах, – сильно выросла, лицо вытянулось, волосы выпадали, и я* ***была бледна как смерть****.* [4: т. 1, 49] – *Նիհարել՝* ***կմախք էի դարձել****, – հուշերում գրել է նա իր մասին, – խիստ մեծացել էի, դեմքս երկարել էր, մազերս թափվում էին, և ես* ***սաստիկ գունատ*** *էի:* [10: հ. 1, 52]

Ինչպես տեսնում ենք, բնագրի՝ համեմատությամբ կազմված դարձվածքները մի դեպքում փոխարինվել են ոչ համեմատական դարձվածքով, մյուս դեպքում՝ նկարագրությամբ, ինչն էլ մասամբ հանգեցրել է բնագրի կոլորիտի կորստի:

Դարձվածային միավորների պատճենումը հնարավոր է հատկապես դարձվածային կապակցությունների թարգմանության ժամանակ, քանի որ առանձին բաղադրիչների իմաստից դարձվածքի իմաստը հասկանալի է դառնում, կամ դրանց աղբյուրը հայտնի է՝ գիտության, արվեստի ոլորտ, համաշխարհային գրականություն, պատմություն և այլն [11: 101]: Պատճենումը կամ բառացի թարգմանությունը նախընտրելի է այն դեպքում, երբ ուրիշ միջոցներով, հատկապես դարձվածային, հնարավոր չէ փոխանցել դարձվածային միավորի բառային և ոճական լիարժեք նշանակությունը: Այսինքն՝ պատճենումը հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ բառացի թարգմանությունը կարող է ընթերցողին հասցնել ամբողջ դարձվածքի ներքին բովանդակությունը, և ոչ թե դրա առանձին բաղադրիչների իմաստները [2: 194–195]: Քիչ չեն դեպքերը, երբ դարձվածքը շփոթվում է ազատ բառակապակցության հետ, թարգմանվում տառացիորեն և տեքստի խեղաթյուրման պատճառ դառնում: Վեպի հայերեն թարգմանության մեջ պատճենմամբ կամ բառացի թարգմանվել են հիմնականում առածասացվածքները: Դրանք մեծ մասամբ չունեն հայերեն համարժեք ձևեր, և պատճենումը որոշ չափով փոխանցել է բնագրի դարձվածքի կամ ասացվածքի նրբերանգը, թեև պետք է նշել, որ դա ոչ բոլոր դեպքերում է հաջողված.

Будь что будет, ***не боги ведь горшки обжигают****…* [4: т. 1, 90] – *Ինչ ուզում է թող լինի. հո* ***աստվածները չեն կճուճ թրծում****…* [10: հ. 1, 107]. ասացվածքի 1. ցանկացած, նույնիսկ բարդ հարցերը լուծվող են, 2. մարդը կարող է ինքը ամեն ինչ անել, լուծել իր խնդիրները [12] բացատրություններին համապատասխան ասացվածք հայերենում չկա, իսկ դրա բառացի թարգմանությունից վերը նշված իմաստները այդքան հստակ չեն հասկացվում:

Вроде бы и неповинны, да ведь ***ехиднин сын всегда норою ехидны пахнет****.* [4: т. 1, 219] – *Կարծես մեղավոր չեն, բայց թե* ***իժի ծնունդից միշտ իժի բնի հոտ է գալիս****:* [10: հ. 1, 280]. ասացվածքի հայերեն թարգմանության մեջ կենդանու տեսակի փոփոխությունը առանձնապես ոչինչ չի փոխել, թեև եքիդնան հայ ընթերցողի մտածողության մեջ որևէ առնչություններ չի առաջացնում՝ ի տարբերություն իժի: Սակայն պատճենված ասացվածքը հայերենում բացակայում է, ուստի դրա իմաստը կարելի է պարզապես կռահել համատեքստից: Թերևս այս առաձին իմաստային տեսանկյունից առավել համապատասխան է «պտուղը ծառից հեռու չի ընկնում» առածը:

Но забыла ты, родимая наша, что ***соловьи русские поют только до петрова дня…*** [4: т. 2, 152] – *Բայց, մեր հարազատ, դու մոռացել ես, որ* ***ռուսական սոխակները մինչև զատկի օրն են երգում****…* [10: հ. 2, 201]. այս ասացվածքը հայ ընթերցողին ոչինչ չի ասում, քանի որ ունի զուտ ազգային առանձնահատկություն, հետևաբար հայերեն համարժեքը բացակայում է: Համարվել է, որ սոխակները երգում են մինչև Պյոտրի օրը: Եթե Պյոտրի և Պավելի օրը անձրև էր գալիս, լավ բերք էր կանխատեսվում: Վեպում Եկատերինայի ֆավորիտներից մեկը՝ Կորսակովը այնքան լավ էր երգում, որ համեմատում էին սոխակի հետ: Ի պատասխան դրա՝ Պոտյոմկինը հեգնանքով ասում է վերը բերված ասացվածքը: Թարգմանիչը առավել նպատակահարմար է գտել բառացի թարգմանությունը, որը գրեթե չի հաղորդում բնագրի նրբիմաստները:

Плохие стихи. Но ***дареному коню в зубы не смотрят****.* [4: т. 1, 405] – *Վատ ոտանավոր է: Բայց* ***նվեր ստացած ձիու ատամներին չեն նայի****:*

[10: h. 1, 521] Այս ասացվածքի հայերեն համարժեքը փոքր-ինչ տարբերվում է ռուսերեն տարբերակից՝ *նվիրած ձիու ատամները չեն հաշվում*, սակայն թարգմանիչը նախընտրել է բառացի թարգմանությունը, ինչը հիմնականում չի խաթարում ասացվածքի իմաստը փոխանցելուն:

Սովորաբար առանձնացնելով թարգմանությունների երեք հիմնական շերտեր՝ համարժեքներ, խոսքաշարային տարբերակներ և նկարագրական թարգմանություններ՝ պետք է նշել, որ համարժեքը կարող է լինել ամբողջական (վերարտադրում է բազմիմաստ դարձվածքի բոլոր նշանակությունները) և մասնակի (վերարտադրում է բազմիմաստ դարձվածքի նշանակություններից մեկը), բացարձակ (համապատասխանում է մյուս լեզվի դարձվածքին թե՛ իմաստային և թե՛ ոճական տեսանկյունից) և հարաբերական (թարգմանությունը վերարտադրում է դարձվածքի իմաստը, բայց ոչ նրա ոճական առանձնահատկությունները) [7: 19–21]: Հարաբերական/մոտավոր համարժեքների դեպքում ԴՄ-ների պատկերային հիմքը տարբեր է, սակայն դրանք ունեն նույն իմաստն ու ոճական համապատասխանությունը [11: 100]: Այսպես՝

Вилами по воде [4: т. 1, 122] – *Ավազի վրա գրված (վերնագիր)* [10: h. 1, 150]. Դարձվածքի հայերեն համարժեքներն են *սառուցի վրա գրված, ավազի վրա գրված* [9: 51]: Ռուսերենում և հայերենում դարձվածքի պատկերային հիմքերը տարբեր են, սակայն իմաստային և ոճական առումով դրանք համապատասխանում են: Նույնը կարելի է ասել հետևյալ օրինակների մասին, որոնցում առած-ասացվածքների կամ դարձվածքի պատկերային հիմքերը տարբեր են՝ պայմանավորված ազգային լեզվամտածողությամբ, լեզվական առանձնահատկություններով, թարգմանչի նախընտրությամբ.

… пусть только подсохнет грязь на дорогах, он уедет куда ***Макар телят не гонял****.* [4: т. 2, 174] – *... թող միայն ճանապարհների ցեխը չորանա, ինքը կգնա ուր* ***օձն իր պորտով, հավքն իր թևով չի եղել երբեք****:* [10: h. 2, 230]

– ***С поганой овцы хоть шерсти клок,*** *– сказала Екатерина…* [4: т. 1, 210] – ***Շնից մազ պոկելն օգուտ է,*** *– ասաց Եկատերինան...* [10: հ. 1, 269]

Но иное Потёмкину было ***не по зубам.*** [4: т. 1, 93] – *Բայց ուրիշ բանի համար Պոտյոմկինի* ***ուժերը չէին պատում:*** [10: հ. 1, 110]. Բերված դարձվածքի համար «Ռուս-հայերեն դարձվածաբանական բառարանում» համարժեք է նշվում *ատամը չկտրել* դարձվածքը [9: 196]: Թարգմանիչը ընտրել է այնպիսի դարձվածք, որի իմաստը ավելի հեշտ է ընկալել, սակայն պատկերային հիմքը ամբողջությամբ կորել է, և պահպանվել է միայն իմաստը այն դեպքում, երբ հայերենն ունի համարժեքը:

Դարձվածքաբանական թարգմանությունը կարող է ներառել նաև «անհատական» համարժեքները: Թարգմանության լեզվում չգտնելով համարժեք տարբերակ՝ թարգմանիչը երբեմն ստիպված է լինում դիմել դարձվածային նոր միավոր ստեղծելուն: Անհատական դարձվածքները, եթե վարպետորեն են ստեղծվում, թվում են սովորական դարձվածքներ և տարբերվում են միայն նրանով, որ դրանց՝ լեզու մուտք գործելու հավանականությունը քիչ է: Այդ պատճառով այստեղ խոսքը հիմնականում համատեքստային թարգմանության մասին է: Նոր դարձվածք ստեղծելիս թարգմանիչը կարող է օգտագործել թարգմանության լեզվում արդեն եղած դարձվածքները կամ դրանց կաղապարները՝ փոխելով կառուցվածքը, ավելացնելով նոր բաղադրիչներ, միավորելով երկու կամ ավելի միավորներ [2: 187–188]: Իսկ դարձվածքը երբեմն ենթարկվում է փոփոխության հենց բառախաղը պահպանելու համար: Հարկ է նշել, որ բնագրի բառախաղերը փոխանցելու անհրաժեշտություն առաջանալիս պատճենումը նույնպես կարող է արդյունավետ միջոց լինել, քանի որ միշտ չէ, որ դարձվածային միավորի համարժեքը հնարավոր է կամ թարգմանության մեջ ցանկալի է: Համարժեքը որոշ չափով կարող է դեֆորմացնել թարգմանության միավորի ոճական երանգավորումը: Այդ դեպքում փոխանցվում է միայն տեքստի որևէ ֆրագմենտի դենոտատիվ իմաստը, իսկ ոճական նշանակությունը մնում է անհաղորդելի: Նշված դեպքում երբեմն

խոսում են ոճական չեզոքության մասին [3: 411]: Այսպես, ստորև բերված օրինակում բառախաղը պահպանելու համար թարգմանիչը ստեղծել է ասացվածք՝ միևնույն ժամանակ հաղորդելով բնագրի ասացվածքի իմաստը, մինչդեռ հայերենում դրա համարժեքը չունենք.

Но, как часто и бывает в жизни, ***добрая слава лежит, а худая слава бежит****…* [4: т. 2, 283] – *Բայց, ինչպես հաճախ է լինում կյանքում,* ***բարի անունը մնում է ընկած, իսկ վատ անունը դառնում փառապանծ****…* [10: հ. 2, 376]

Նկարագրական թարգմանության դիմում են այն ժամանակ, երբ ԹԼ-ում չկա ԲԼ-ի դարձվածքին ո՛չ բացարձակ, ո՛չ հարաբերական համարժեք ընդհանրապես կամ տվյալ համատեքստում, և հնարավոր չէ նաև բառացի պատճենումը: Այս դեպքում դարձվածքը կարող է թարգմանվել բառով: ԹԼ-ում համապատասխան դարձվածք չլինելու պարագայում հնարավոր է նաև բառապակապակցությամբ, նույնիսկ նախադասությամբ թարգմանությունը. այս դեպքերում թարգամությունը կախված է կոնկրետ համատեքստից, խոսքային իրադրությունից [11: 101]: Նկարագրական թարգմանությունը կարող է լինել բացատրությամբ, համեմատությամբ, մեկնաբանությամբ, այսինքն՝ այն բոլոր միջոցներով, որոնք հնարավորինս պարզ և համառոտ կփոխանցեն դարձվածային միավորի բովանդակությունը [2: 196]: Նկարագրական թարգմանությունը միշտ ուղեկցվում է պատկերավորության կորստով: Այս եղանակով հիմնականում թարգմանվում են այն դարձվածքները, որոնք պարունակում են իրույթներ, և դարձվածքի հիմքում ընկած պատկերը ոչինչ չի ասի հայ ընթերցողին նրա իմաստի մասին: Նկարագրական եղանակով թարգմանվում են նաև այն փոխաբերական դարձվածքները, որոնք իրենց հիմքում ընկած պատկերի յուրահատկության պատճառով չեն ենթարկվում պատճենման [8: 190].

От добра добра не ищут… [4: т. 2, 47] – *Ծակաչք լինելը լավ բան չէ…* [10: հ. 2, 61]: Այստեղ բառացի թարգմանությունը ոչ միայն չէր փոխանցի առածի իմաստը, այլ նաև գուցե իմաստային թյուրըմբռնում առաջացներ: Թարգմանիչը նախընտրել է նկարագրությամբ, բացատրելու միջոցով թարգմանելու եղանակը:

Եզրակացություն

Ամփոփելով նշենք, որ Վ. Պիկուլի «Ֆավորիտ» վեպում դարձվածային միավորները, առած-ասացվածքները բավականին շատ են հանդիպում: Դրանք հայերեն թարգմանության մեջ ենթարկվել են տարբեր փոխարինումների: Թարգմանիչը հնարավորինս փորձել է հավատարիմ մնալ բնագրի դարձվածային միավորների կիրառությանը, ուստի հիմնականում թարգմանել է կամ բացարձակ համարժեքով, կամ պատճենմամբ: Վերջինիս դեպքում որոշ անհարթություններ կան՝ պայմանավորված դարձվածքի կամ ասացվածքի իմաստը ընկալելու դժվարությամբ, երբ բառացի թարգմանված դարձվածային միավորը հայ ընթերցողին ոչինչ չի ասում, թեև այդ կերպ որոշ չափով պահպանվում է բնագրի կոլորիտը: Բառախաղերում արտահայտված դարձվածային միավորների թարգմանությանը թարգմանիչը հետաքրքիր լուծումներ է տվել՝ փոխելով դարձվածքը, բայց պահպանելով բառախաղն ու իմաստը հաղորդելով այդ կերպ:

ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов В.С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе: учебное пособие. – М.: Международные отношения, 1980. – 349 с.
3. *Гарбовский Н.К.* Теория перевода. – М.: Изд. Московского университета, 2007. – 554 с.
4. *Пикуль В.С.* Фаворит: [О Г.А. Потемкине]. Роман-хроника времен Екатерины II. В 2-х тт. / Валентин Пикуль; [Вступ. ст. Ю.А. Лимонова; Худож. Г.П. Фильчаков]. – Л.: Лениздат, 1984. – Т. 1. – 583 с.; Т. 2. – 550 с.
5. *Ազիզբեկյան Զ.Ռ.* Դարձվածքների թարգմանության խնդրի շուրջ // ՀՀ ԳԱԱ, «Լրաբեր հասարակական գիտությունների», № 3: – Երևան, 2011: – էէ. 192–200:

6. *Ավետիսյան Յու.* Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ։ – Երևան։ ԵՊՀ-ի հրատ., 2016։ – 512 էջ։
7. *Բարլեզիզյան Ա.Կ.* Ֆրանսերեն դարձվածքների հայերեն թարգմանության մասին // Լեզու և լեզվաբանություն, հտ. 2։ – Երևան, 2018։ – էէ. 17–24։
8. *Թովմասյան Հ.* Դարձվածային միավորների պատկերավորության վերարտադրության հարցը անգլերենից հայերեն թարգմանության ժամանակ։ – էէ. 186–191։
9. *Մելքումյան Ռ., Պողոսյան Պ.* Ռուս-հայերեն դարձվածաբանական բառարան։ – Երևան, Երևանի համալսարանի հրատ., 1975։ – 615 էջ։
10. *Պիկուլ Վ.* Ֆավորիտ : Վեպ 2 հտ. / Վ. Պիկուլ; Թարգմ.՝ Վ.Բ. Վարդանյան; Գրախոս.՝ Յու.Ա. Լիմոնով, Գ.Ն. Մոիսեևա; Խմբ.՝ Ս.Մ. Մովսիսյան։ – Երևան, «Հայաստան» հրատ., 1989։ – Հտ. 1 – 773 էջ, Հտ. 2 – 742 էջ։
11. *Քամալյան Ա.* Թարգմանության տեսության հիմունքներ։ – Երևան, ԵՊՀ-ի հրատ., 2020։ – 162 էջ։
12. Dslov.ru – некоммерческий интернет-проект, содержащий сведения по темам: Цитаты и фразы, Библиотека и др. темы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dslov.ru/pos/p1579.htm (Дата обращения: 28.03.2023г.).

ԴԱՐՁՎԱԾԱՅԻՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ ՓՈԽԱՐԻՆՈՒՄՆԵՐԸ Վ. ՊԻԿՈՒԼԻ «ՖԱՎՈՐԻՏ» ՎԵՊԻ ՀԱՅԵՐԵՆ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Լ.Հ. Ծատուրյան .
tsaturyan-1997lilit@mail.ru

Հայոց լեզվի ամբիոնի ասպիրանտ,
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրված է Վ. Պիկուլի «Ֆավորիտ» վեպում որոշ դարձվածային միավորների, առած-ասացվածք-

ների հայերեն թարգմանությունը: Ներկայացված են դարձվածային միավորների թարգմանության համար թարգմանության տեսության մեջ առաջարկված տարբեր մեթոդները, փոխարինման տարբերակները, թարգմանության ընթացքում ի հայտ եկած անհարթությունները՝ պայմանավորված դարձվածքի կամ ասացվածքի իմաստը ընկալելու դժվարությամբ, բնագրի կոլորիտը պահպանելու անհրաժեշտությամբ և այլ գործոններով: Առավել բարդ է բառախաղերում կիրառված դարձվածային միավորների թարգմանությունը, որոնց համար թարգմանիչը փորձել է հետաքրքիր լուծումներ տալ: Անդրադարձ է արված նաև այն հարցին, թե փոխարինման որ տարբերակը որ դեպքում է նախընտրելի:

Բանալի բառեր՝ դարձվածային միավոր, փոխարինում, բառախաղ, ոճական առանձնահատկություն, համարժեք, համատեքստ, պատճենում:

SUBSTITUTIONS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN ARMENIAN TRANSLATION OF V. PIKUL'S NOVEL «THE FAVORITE»

L. Tsaturyan
tsaturyan-1997lilit@mail.ru

PhD student at the Department of Language,
Yerevan State University
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The Armenian translation of some phraseological units and proverbs in V. Pikul's novel «The Favorite» was investigated in the article. There are presented various methods proposed in the theory of translation for the translation of phraseological units, substitution options, irregularities that have arisen during translation due to the difficulty of understanding the meaning of a phraseological unit or proverb, the need to preserve the original color

and other factors. The translation of phraseological units used in word plays is more difficult. The translator tried to give interesting solutions for them. The question is also considered which substitution option is preferable in which case.
Keywords: phraseological unit, substitution, word play, stylistic feature, equivalent, context, calque.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 29 августа 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

МОТИВ РОДИНЫ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ И. БУНИНА

Ашхен Самсоновна Атанесян
Athanesyan@mail.ru

Доцент кафедра русской литературы,
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу образа родины в поэзии И. Бунина доэмигранского периода. Рассмотрены образы дома, русской природы, русского характера в ранней лирике поэта, мотив запустения и разрушения усадебного быта, а также мотив тревоги, связанный с предчувствием трагических событий в судьбе страны.
Ключевые слова: лирика, тема родины, русская природа, образ дома.

Тема родины является одной из важнейших в литературном наследии русского писателя и поэта, продолжателя традиций русской классической литературы Ивана Алексеевича Бунина. У каждого художника – свой образ России, в который он вкладывает представления о ней, размышления о ее прошлом и будущем, через который он осмысливает исторический путь своей страны. И. Бунин, продолжив традиции своих предшественников, внес в художественный образ России новые черты. Русский характер, уклад русской усадебной жизни, русская деревня и крестьянство, пейзаж, история родины, осмысление ее прошлого и раздумья о будущем нашли свое отражение во многих произведениях писателя.

Творческий путь и личная судьба Бунина оказались разделенными на две примерно равные части: до 1920 г. жизнь и творчество в России; с 1920 по 1953 гг. – в эмигрантском изгнании.

В данной статье мы хотели бы обратиться к теме родины в поэзии И. Бунина конца XIX – начала XX века. В этот творческий период для поэта характерны интенсивные художественно-интеллектуальные поиски. В 1910-е гг. активность Бунина в сфере лирики снижается и на первый план выступают эпические произведения. В прозе Бунина тех лет выделяются рассказы и повести о России и русском крестьянстве: повести «Деревня» (1910), «Суходол» (1911), «Веселый двор» (1911), рассказы «Худая трава» (1913), «Захар Воробьев» (1912) и ряд других.

Трактовка образа родины (России) в произведениях Бунина в этот период многогранна. Если разобрать ее на несколько составляющих, то можно увидеть, что, во-первых, образ родины связан у Бунина с природой России, пейзажными зарисовками; во-вторых, с русским народом, который является у Бунина синонимом слова «Россия»; в-третьих, со сменой эпох, на стыке которых жил и творил Бунин.

Однако И. Бунин начинал свой творческий путь именно с поэзии. Как отмечает О. Михайлов, «в раннем творчестве И. Бунина ведущим началом была поэзия, лирика; она как бы «вела» за собой прозу, прокладывая ей пути» [4: 51].

В творчестве И. Бунина 90-х – начала 900-х годов выявились многие особенности своеобразного дарования писателя. Одним из них, возможно, наиболее значительным, было особенное видение мира глазами художника, воспитанное им в себе еще в ранний период его занятий живописью и литературой. Художнический взгляд на мир выразился уже в первых его литературных опытах, когда он пытался «найти себя», свой стиль, свое место в литературе. Одно из проявлений такого взгляда – опосредованный, чаще всего через пейзаж, показ настроений и чувствований человека. Характеризуя особенность мировидения раннего И. Бунина, К. Чуковский писал: «Его степной, деревенский глаз так хваток, остер и зорок, что мы все перед ним – как слепцы. Знали ли мы до него, что белые лошади под луною зеленые, а глаза у них фиолетовые, а дым – сиреневый, а чернозем – синий, а жнивья – лимонные? Там, где мы видим только синюю или красную краску, он видит десятки полутонов и оттенков: розово-золотой, розово-палевый, серо-жемчужный, сиренево-стальной. серебристо-сизый, радужно-ржавый, серо-зеле-

ный и проч. Он не столько певец, сколько колорист-живописец» [6]. Можно отметить также, что одновременно Бунин становится мастером предельно детализированного видения мира, создавая в своих произведениях его целостную картину.

Россия в лирике Бунина начинается с любви к природе, к простым людям. Поэт необычайно внимателен к пейзажу. Лирико-созерцательные картины родной природы написаны в мягких тонах, созвучных краскам Левитана. Однако пейзаж не являлся для Бунина самоцелью, в картинах природы поэта заключено глубокое чувство Родины.

Об убежденной приверженности молодого Бунина русской классической поэтической традиции свидетельствует стихотворение «Подражание Пушкину» (1890), наполненное элегическими мотивами пушкинских стихов «Погасло дневное светило...» и «Воспоминания в Царском Селе». Примечательно, что для поэта Пушкин неотделим от России, он и есть сама Россия.

В статье «Думая о Пушкине», Бунин, говоря о поэте, задается вопросом: «Когда он вошёл в меня, когда я узнал и полюбил его? Но когда вошла в меня Россия? Когда я узнал и полюбил её небо, воздух, солнце, родных, близких? Ведь он (Пушкин) со мной – и так особенно – с самого начала моей жизни» [4: 203–210].

В стихотворении есть и созвучный Пушкину мотив служения родине, отчизне:

Ты видишь – я красы твоей не позабыл
И сердцем чист, твой мир благословляю…
Обетованному отеческому краю
Я приношу остаток гордых сил [1: 339].

В 1889 году Бунин пишет стихотворение «В степи», возможно, навеянное поэзией Ф. Тютчева.

В стихотворении центральным является образ кочующих (так их называет автор) птиц. Образ, символизирующий свободу, является и своеобразным адресатом раздумий и чувств поэта.

Но я люблю, кочующие птицы,
Родные степи. Бедные селенья
Моя отчизна; я вернулся к ней,

Усталый от скитаний одиноких,
И понял красоту в ее печали
И счастие – в печальной красоте [1: 334].

В стихотворении создается своеобразное настроение. Погружение в восприятие родной природы вызывает светлые и печальные эмоции одновременно.

Бывают дни: повеет теплым ветром,
Проглянет солнце, ярко озаряя
И лес, и степь, и старую усадьбу,
Пригреет листья влажные в лесу,
Глядишь – и все опять повеселело!
Как хорошо, кочующие птицы,
Тогда у нас! Как весело и грустно
В пустом лесу меж черными ветвями,
Меж золотыми листьями берез
Синеет наше ласковое небо! [1: 334].

В небольшом по объему стихотворении очень естественно соединяются и взаимодействуют разные мотивы: противопоставления ожидающей перелетных птиц прекрасной теплой цветущей страны и осеннего мрачного родного пейзажа в ожидании угрюмой зимы, признание в любви к родным степям («Бедные селенья – моя отчизна», – говорит поэт), понимание печальной красоты и ощущение счастья в ней, мотив воспоминания о далекой юности и ее мечтах, о былом счастье и вместе с тем отсутствия у лирического героя сожалений о прошедшем, а также мотив добровольной покорности своей грустной участи, которую он принимает с благодарностью:

А мир везде исполнен красоты.
Мне в нем теперь все дорого и близко:
И блеск весны за синими морями,
И северные скудные поля,
И даже то, что уж совсем не может
Вас утешать, кочующие птицы, –
Покорность грустной участи своей! [1: 334].

Русская природа – тема многочисленных стихов раннего Бунина. Неизменно признается поэт в любви к неброскому пейзажу. Озими да пашни, белая береза, птицы, сиянье голубого неба, плывущие облака наполняют живыми трепетными чувствами его сердце и душу. «Постепенно природа становилась для Бунина той целительной и благотворной силой, которая дает человеку все: радость, мудрость, красоту, ощущение беспредельности, разнообразия и целостности мира, ощущение своего единения, «однобытия», родства с ним», – отмечает критик [3: 355].

В ряде ранних стихотворений И. Бунина встречаем сказочные и былинные мотивы. Они возвращают нас в Древнюю Русь. Таковы стихотворения «На распутье» (1900), «Вирь» (1900), «После битвы» (1903), «Канун Купалы» (1903), «Степь» (1912).

В стихотворении «Степь» чувствуется былинная распевность, а Россия ассоциируется с вековой глухоманью:

Синий ворон пьет глазки до донушка,
Собирает по косточкам дань.
Сторона ты моя, сторонушка,
Вековая моя глухомань! [3: 355].

Стихотворение «В лесу, в горе, родник, живой и звонкий…» (1905) пронизано противоречивыми чувствами. С одной стороны, автор негодует по поводу «тысячелетней рабской нищеты» России, с другой стороны в России много того, что бесконечно дорого поэту:

Я не люблю, о Русь, твоей несмелой,
Тысячелетней рабской нищеты.
Но этот крест, но этот ковшик белый…
Смиренные, родимые черты! [3: 211].

Ярким примером бунинского пейзажа является стихотворение «Русская весна» (1905). В стихотворении Бунин создает изображение, дающее представление об убогой жизни в русской деревне. Бунин описывает березы, которым «скучно в лощинах», туманную муть на полях, «конским размокшим навозом» в тумане чернеющий шлях. В центральных строфах описываются

сцены из полусонной жизни бедной русской деревушки, по улицам которой через грязь бредут попрошайки:

Там, среди улицы, лужи,
Зола и весенняя грязь,
В избах угар, а снаружи
Завалинки тлеют, дымясь [2: 293].

Душному воздуху тесных изб противопоставлена атмосфера вольных степных просторов. Лишь в русских полях, вдали от жилья, к автору приходит ощущение спокойствия и счастья.

Теме России посвящено также стихотворение «Запустение» (1903). Здесь развивается тема, ставшая основной в прозе Бунина, – тема оскудения русской деревни, скорой гибели дворянских усадеб, с исчезновением которых уйдет неповторимый мир прошлого. В стихотворении автор дает точные характеристики пейзажа, описывает сталью вьющуюся реку, низкий и просторный горизонт, «теплый, тихий, серенький денек», желтеющий среди берез редкий осинник, «даль лугов за их прозрачной сеткой». Природа готовится к зиме, не слышно пение птиц, облетела листва (Уже давно в лесу замолкли птицы, / Свистели и шуршали лишь синицы). Уставший путник наконец достигает цели, видит флигель усадьбы. Однако здесь возникает мотив разрушения: автор сравнивает пристройку с руиной: «и глянул флигель серою руиной».

Мотивами запустения и увядания определяется трактовка важнейшего образа произведения – старого господского дома, тишина комнат которого подобна могильной, и спутниками его обитателя становятся скука и одиночество.

Бунин пишет:

… пора родному краю
Сменить хозяев в нашей стороне.
Нам жутко здесь. Мы все в тоске, в тревоге…
Пора свести последние итоги.
Печален долгий вечер в октябре! [2: 307].

Изображая картину запустения родного дома, поэт испытывает чувство томления. Произведение заканчивается своеобразным монологом-жалобой самого дома, просящегося, с одной стороны, на покой, а с другой – ждущего обновления:

Я жду, чтоб жизнь, пусть даже в грубой силе,
Вновь расцвела из праха на могиле… [2: 307].

С годами в лирике Бунина нарастает тревога. Разразившаяся мировая война приводит к осознанию надвигающегося кризиса. Бунин предчувствует катастрофу. В стихотворении «Канун» (1916) им изображается неутешительная картина:

Хозяин умер, дом забит,
Цветет на стеклах купорос,
Сарай крапивою зарос,
Варок, давно пустой, раскрыт,
И по хлевам чадит навоз... [2: 307].

Днем в тополях кричат грачи, но тишина кажется автору столь глубокой, как будто в мире нет людей. Автором описывается бешеный пес, с льющейся с языка пеной (Кровав и мутен ярый взор, /Оскален клык, на шее цепь...). Лирический герой охвачен тревогой:

Помилуй бог, спаси Христос,
Сорвался пес, взбесился пес!
… Вот встанет бесноватых рать
И, как Мамай, всю Русь пройдет...
Но пусто в мире – кто спасет?
Но бога нет кому карать? [2: 307].

Однако следует отметить, что Россия виделась поэту не только как страна нищеты и заброшенности убогих селений. Он создавал и другие картины, например, в стихотворении «Молодость» (1916). Стихотворение начинается с бытовой сцены: пастух выгоняет стадо. Пейзажная зарисовка создается с помощью свиста кнута, треска кустов и шуршания листьев, на фоне которых выделяется яркая синева подснежников:

В сухом лесу стреляет длинный кнут,
В кустарнике трещат коровы,
И синие подснежники цветут,
И под ногами лист шуршит дубовый [3: 356].

Во второй строфе изображается широкая панорама: дождевые облака, «свежий ветер в сером поле дует», автор переключает внимание на бескрайнюю степь и выражает надежду и тайную радость:

И сердце в тайной радости тоскует,
Что жизнь, как степь, пуста и велика [2: 307].

Подытоживая сказанное, следует отметить, что именно в ранней поэзии формируется ставший одним из главных в творчестве И. Бунина образ России, здесь он обретает свое место в самобытной эстетической системе и поэтике автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бунин И.А.* Собр. соч. в 5-и тт. Т.1. – М., 1956. – 471 с.
2. *Бунин И.А.* Собр. соч. в 5-и тт. Т.2. – М., 1956. – 424 с.
3. *Бунин И.А.* Собр. соч. в 5-и тт. Т.3. – М., 1956. – 399 с.
4. *Бунин И.А.* Думая о Пушкине // Публицистика 1918–1953 годов / И.А. Бунин. – М., 1998. – С.)
5. *Крутикова Л.В.* Иван Бунин //Литература конца 19 – начала 20 века (1881–1917). – Л., 1983. – 783 с.
6. *Михайлов О.Н.* И.А. Бунин: очерк творчества. – М., 1967. – 174 с.
7. *Чуковский К.И.* Ранний Бунин // Критические рассказы. Часть II [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://modernproblems.org.ru/memo/203-chukovsky2.html?start=4 (Режим доступа: 15.08.2023г.).

ՀԱՅՐԵՆԻՔԻ ՄՈՏԻՎԸ Ի. ԲՈՒՆԻՆԻ ՎԱՂ ՇՐՋԱՆԻ ՔՆԱՐԵՐԳՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ

Ա.Ս. Աթանեսյան
Athanesyan@mail.ru

Ռուս գրականության ամբիոնի դոցենտ,
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է հայրենիքի կերպարի վերլուծությանը Ի. Բունինի նախագաղթական շրջանի պոեզիայում: Դիտարկվում են բանաստեղծի վաղ տեքստերում տեղ գտած տան, ռուսական բնության, ռուսական բնավորության պատկերները, կալվածական կյանքի ամայացման և կործանման մոտիվները, ինչպես նաև անհանգստության մոտիվը, որը կապված է երկրի ճակատագրում ողբերգական իրադարձությունների կանխատեսման հետ:
Բանալի բառեր՝ քնարերգություն, հայրենիքի թեմա, ռուսական բնություն, տան պատկեր:

MOTHERLAND MOTIVE IN I. BUNINS'S EARLY LYRICS

A. Atanesyan
Athanesyan@mail.ru

Associate Professor at the Department of Russian Literature,
Yerevan State University
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of the image of the homeland in the poetry of I. Bunin of the pre-emigration period. The images of home, Russian nature, Russian character in the poet's

early lyrics, the motive of desolation and destruction of manor life, as well as the motive of anxiety associated with the premonition of tragic events in the fate of the country are considered.

Keywords: lyrics, theme of the motherland, Russian nature, image of home.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 18 августа 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

ВОПРОСЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ НЕЧЛЕНИМЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННОЙ СТРУКТУРЫ

Гоар Арменовна Антонян
gohar.antonyan.98@mail.ru

Преподаватель русского языка,
Финансово-экономический колледж,
Армянский государственный экономический университет;
Магистрант II курса,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова
Ереван, Республика Армения

Научный руководитель: И.Р. Саркисян
Д.п.н., профессор,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова;
Российско-Армянский университет
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию сходств и различий синтаксически нечленимых предложений (коммуникем, слов-предложений) и предложений фразеологизированной структуры в современном русском языке. В статье рассматриваются особенности понятий, их основные характеристики и функции. Коммуникемы описаны с учетом степени идиоматичности и лексического наполнения.

Ключевые слова: синтаксически нечленимые предложения коммуникема, слова-предложения, предложения фразеологизованной структуры, русский язык.

В современной лингвистике нет четкого разграничения понятий нечленимых предложений и фразеологизированных конструкций. Более того, такие лингвисты, как, например, В.Ю. Меликян, не дают в своих работах четкой дифференциации понятий, называя фразеологизированные схемы нечленимыми предложениями. Однако параллельно предпринимаются заслуживающие внимания попытки дать разграничение данных понятий, указать разницу, рассмотреть особенности явлений. Для более тщательного разграничения понятий рассмотрим, во-первых, классификации простых предложений с точки зрения их лексического наполнения и идиомотичности, во-вторых, изучим понятия нечленимых предложений (НП) и фразеологизированных синтаксических конструкций или простых предложении фразеологизированной структуры.

В лингвистических исследованиях XXI века приводится деление, согласно которому все синтаксические конструкции можно систематизировать, разделив их на три типа. Первый тип составляют стандартные конструкции, которые также называют конструкциями «большого синтаксиса», и конструкции «малого синтаксиса», которые делятся на синтаксические фраземы и нестандартные конструкции. Именно этого деления придерживается Ю.Д. Апресян, понимая под первой группой те конструкции, которые «наиболее композициональны и частотны и наименее лексикализованы». Под второй группой имеются в виду синтаксические группы с высокой степенью лексикализации. Третья группа в представлении Ю.Д. Апресяна занимает промежуточное положение между первыми двумя [1: 14–15].

Проблемы переходности языковых единиц рассматривали разные исследователи, такие как Ш. Балли, Е. Кубрякова, О. Лешка и др. Значительный вклад в изучение данной проблемы внесла В.В. Бабайцева, предложив в монографии «Переходные конструкции в синтаксисе» шкалу переходности, имеющую следующий вид: А ≥ Аб ≥ АБ ≥ аБ ≥ Б. В.В. Бабайцева писала: «Переходность, как закономерность языковой системы, служит основанием для взаимодействия и взаимовлияния явлений языка и речи, следствием которых является диахронный переход слов, групп слов и синтаксических конструкций из одного класса в другой, а также сосуществование типичных и синкретичных образований на синхронной шкале переходности» [2: 56]. Данная мысль В.В. Бабайцевой применима к единицам синтаксического уровня и, в частности, к синтаксически нечленимым предложениям.

Рассматривая проблему классификации простых предложений с точки зрения их лексического наполнения и степени идиоматичности, лингвистам так и не удалось создать единую терминологическую систему, с которой было бы согласно большинство ученых.

Исходя из этого, в дальнейшем в данной статье мы будем придерживаться терминологии, предложенной Н.Ю. Шведовой. Согласно Грамматике-80, все предложения делятся на предложения фразеологизированной и нефразеологизированной структуры, или же различаются схемы свободные и фразеологизированные. Первые имеют свободное лексическое наполнение. Возможные лексические ограничения не затрагивают структуры. Например, N1 воплощается в очень разных с точки зрения лексического наполнения предложениях: Тишина. Ночь. Рассвет. На окне – цветы. Сыну двадцать лет. Фразеологизированные схемы включают определенные словоформы и обязательные лексические элементы. Примеры фразеологизированных схем: Ехать так ехать (Inf так Inf), Ей и праздник не в праздник (N1 не в N4) [12: 85].

Следует отметить, что такое деление также является относительным. С данным делением согласны Н.Ю. Шведова, Н.Д. Шмелев. Однако наличие, например, переменных единиц на синтаксическом уровне языка делает данное деление не совсем полным, появляется необходимость рассмотрения третьего круга единиц, которые не могут быть включены в предложенные две группы предложений.

Во втором томе Грамматики-80 под редакцией Н.Ю. Шведовой есть глава под названием «Относительно независимые высказывания, непосредственно не опирающиеся на грамматические образцы простого предложения», в которой рассматриваются формы представления, слова-предложения, указательные высказывания. Термин относительно независимых высказываний, использованный в Грамматике-80, является более широким, чем «нечленимые предложения», и включает разнородные синтаксические единицы. Следует также отметить, что является неудовлетворительным и объем предоставляемой информации [12: 418].

Как уже отмечалось выше, В.Ю. Меликян, который наиболее подробно изучил синтаксис нечленимых предложений, исходит из широкого понима-

ния данного понятия и не дает четкой дифференциации нечленимых предложений и предложений фразеологизированной структуры. Для более четкой дифференциации терминов, рассмотрим каждый из них.

«Фразеологизированными называются предложения с индивидуальными отношениями компонентов и с индивидуальной семантикой. В этих предложениях словоформы связываются друг с другом идиоматически, не по действующим синтаксическим правилам функционируют служебные слова, частицы и междометия» [8: 45]. Данное определение является наиболее распространенным среди лингвистов.

Интересен факт, что нет единой классификации фразеологизированных предложений. Если за основу классификации взять фактор членимости-нечленимости, то фразеологизированные простые предложения можно условно разделить на членимые и нечленимые. Если же за основу взять морфологическую принадлежность элементов конструкции, то можно выделить единицы с союзами, предлогами, частицами, междометиями, а также акцентирующими и местоименными словами (См.: *Табл. 1*) [8: 45].

В Таблице 1 рассмотрены основные виды простых предложений фразеологизированной структуры с учетом, в первую очередь, членимости-нечленимости, а также приведены некоторые возможные схемы данных предложений. К каждой схеме прилагается пример. Важно отметить, что разнообразие схем не ограничивается приведенными ниже примерами, так как, во-первых, среди лингвистов нет единого мнения насчет самой классификации предложений фразеологизированной структуры и, во-вторых, затруднения вызывает само количество данных единиц.

Таблица 1

Простые предложения фразеологизированной структуры с союзами, предлогами, частицами, междометиями	
Членимые	**Нечленимые**
• *1) N+как+N* *Люди как люди.* • *2) N+не в+N* *Праздник не в праздник.* • *3) Вот N+так+N* *Вот голос так голос.* • *4) Ах/Ох+N(И.п)/PRO (И.п)* *Ах, девочки!*	• *1) Нет чтобы (Нет бы)+Inf* *Нет чтобы промолчать.* • *2) Не до+N (Р.п.)* *Не до веселья.* • *3) Inf так Inf* *Гулять так гулять.* *Ехать так ехать.* • *4) Ох уж этот +N (И.п)* *Ох уж этот Иван!*

Рассмотрим понятие «нечленимое предложение». Данные конструкции по-разному определяются терминологически: нечленимые предложения, слова-предложения, коммуникаты, коммуникемы. Н.Ю. Шведова, Н.С. Валгина, используют термин «слова-предложения» [3: 191]. А арменистике также часто используется термин «слова-предложения» [16]. В некоторых работах В.Ю. Меликяна появляется термин «коммуникемы» [14].

Н.М. Пипченко пишет о нечленимых предложениях следующее: «Это особый структурный тип простых предложений, которые состоят из одного слова или неразложимого сочетания слов, выражающих утверждение или отрицание, эмоциональную оценку предшествующего высказывания, и характеризуются синтаксической нерасчлененностью выражаемой мысли, интонационной и смысловой завершенностью» [11: 121].

Н.С. Валгина приводит похожее определение: «Среди простых предложений выделяется группа предложений, состоящих из одного слова или неразложимого сочетания частиц. Такие предложения обозначают простое утверждение или отрицание, выражают согласие или несогласие, дают эмоциональную оценку предшествующему высказыванию или содержат побуждение к действию. Слова-предложения представляют собой особый структурный тип и не могут быть отнесены ни к двусоставным предложениям, ни к односоставным. Они не имеют отдельных вычленяемых членов предложения и не служат номинации, так как ничего не называют» [3: 191].

Б.Ю. Норман считает, что НП – это «…высказывания, состоящие из одного или нескольких слов, не обладающие синтаксической структурой, но выполняющие важные прагматические функции» [9: 161].

С.В. Вяткина утверждает, что НП – это те предложения, «…в которых словоформы связываются друг с другом идиоматически, не по действующим синтаксическим правилам функционируют служебные и местоименные слова, частицы и междометия, в них невозможно выявить члены предложения и охарактеризовать их» или же «это предложения, в которых не выделяются члены предложения – ни главные, ни второстепенные» [5: 85].

Особого внимания заслуживает определение Л.Л. Дроботовой и А.В. Лыкова: «Нечленимые предложения являются особым типом неполных предложений, сферой функционирования которых является разговорная речь, поз-

воляющая однословным, модальным, эмоциональным или звательным компонентам восстановить семантику ответной реплики собеседника, опираясь на реплику говорящего лица» [6: 2].

Н.М. Вахтель выделяет несколько неразрывно связанных или интегральных признаков нечленимых предложений:

1) формирование на основе десемантизированной полнозначной лексики;
2) общая исходная структура – членимые синтаксические конструкции;
3) тесная связь с контекстом и коммуникативной ситуацией;
4) связь их семантики только с модусной составляющей, сводимой к категории «отношение»;
5) все эти единицы являются непредикативными и неноминативными;
6) используются они в большей степени в разговорной речи [4: 19].

Т.В. Бабиян, В.А. Борисенко, О.А. Жарина считают особенностью НП «принцип экономии», а их основными характеристиками 1) неделимость, 2) воспроизводимость, 3) наличие отвлеченной семантики, 4) устойчивость [13].

Подробнее рассмотрим последний пункт характеристики, предложенной Н.М. Вахтель, и характеристику, предложенную Т.В. Бабиян. В обоих случаях упор делается на важнейшую функцию нечленимых предложений – «способность обслуживать различные коммуникативные ситуации» [10: 75]. Тем самым подчеркивается сфера употребления нечленимых предложений, т.е. устная речь. Основной сферой употребления нечленимых предложений является разговорная речь, поскольку этому способствуют их лаконичность. Так как данные предложения используются в диалогической речи, они часто используются как диалогические клише [7: 180]. Однако новейшие исследования показали, что нечленимые предложения являются частью не только диалогической речи, но и монологической, причем как внешнего монолога, так и внутреннего [15].

Следует отметить, что «принцип экономии» занимает особое место в синтаксисе разговорного русского языка. В связи с научно-техническим, политическим прогрессом, а также с особенным ростом интереса к различным социальным сетям современная разговорная речь претерпевает некоторые изменения, подчиняясь определенным принципам. Перечислим некоторые из

них. На наш взгляд, одним из наиболее важных принципов является, во-первых, «принцип экономии», который затрагивает в большей степени план выражения. В.Ю. Меликян писал: «Синтаксические конструкции формально упрощаются, одновременно усложняясь содержательно» [14]. Во-вторых, для разговорной речи характерны использование дополнительных повторов, уточнений, пояснений, которые являются нежелательными, а иногда и лишними в письменной речи. В-третьих, устная речь всегда обусловлена речевой ситуацией. Именно исходя из речевой ситуации, участники коммуникации выбирают те или иные языковые средства.

В.Ю. Меликян в пособии «Синтаксис нечленимого предложения» рассматривает НП как «синтаксические единицы, обладающие устойчивостью, воспроизводимостью, целостностью, идиоматичностью, специфическим характером отношений между компонентами, а также выполняющие в языке коммуникативную и эстетическую функции» [14].

Таким образом, нечленимые предложения и предложения фразеологизированной структуры объединены общей сферой употребления, а именно: разговорной речью.

Для более наглядной демонстрации функционирования синтаксически нечленимых предложений в речи приведем несколько примеров из классической русской литературы XIX века (пьесы А.П. Чехова) и классической армянской литературы XIX века («Хаос» А. Ширванзаде; См.: *Табл. 2*).

Трилецкий. Езжу к ней, болтаю, надоедаю, ввожу ее маменьку в расход по кофейной части и... больше ничего. Ваш ход. Езжу, надо вам сказать, через день, а иногда и каждый день, гуляю по темным аллейкам...

Анна Петровна. **Ну?**

Трилецкий. Ну и ничего... Что собственно тянет меня к ней, определить трудно (Безотцовщина).

Анна Петровна. Я сама пойду... Что же я сама не бегу? Я сама...

Платонов (входит). **Ох!** (Садится на диван.)

Войницев встает.

Анна Петровна (в сторону). Что с ним?

Платонов. Рука болит... (Безотцовщина).

Тригорин. У меня партия, господа.

Аркадина (весело). **Браво! браво!** (Чайка).

Трилецкий (Анне Петровне). Умереть этому медоточивому от меланхолии! Страсть не люблю! Уши режет!

Анна Петровна. **Тссс...** (Безотцовщина).

Марина. Все то же, опять все насчет пустоши. **Цып, цып, цып...**

Соня. Кого ты это?

Марина. Пеструшка ушла с цыплятами... Вороны бы не потаскали... (Дядя Ваня).

Маша. Я пойду поищу его.

Аркадина. **Пожалуйста**, милая.

Маша. **Ау!** Константин Гаврилович!.. **Ау!** (Чайка).

Нина. (выходя из-за эстрады.) Очевидно, продолжения не будет, мне можно выйти. **Здравствуйте!** (Целуется с Аркадиной и Полиной Андреевной.) (Чайка).

Нина. А мне пора. **Прощайте.**

Аркадина. Куда? Куда так рано? Мы вас не пустим. (Чайка).

Марина. Люди не помянут, зато бог помянет.

Астров. **Вот спасибо**. Хорошо ты сказала. (Дядя Ваня).

Таблица 2

Оригинал (армянский язык)	Перевод (русский язык)
— **Քա՛վ լիցի,** որդի:	— **Боже упаси,** сынок!
— **Կեցցե՛ս,** ղոչաղ ես:	— **Браво,** молодец!
— **Հա՛, հա՛, հա՛,**— ծիծաղեց համարձակ:	— **Ха-ха-ха!** – язвительно засмеялся Марутханян.
— **Շատ լավ, շատ լավ:**	— **Отлично, отлично.**
— **Մի՞թե,** — գոչեց Սմբատը հեգնությամբ:	— **Неужели?** – воскликнул Смбат с иронией.
— **Բավական է.** ազգականությունն իր տեղն ունի, հաշիվն իր տեղը:	— **Довольно!** – крикнул Марутханян. – Родне – дружба, деньгам – счет.
— **Էհ,** — ասաց Մարութխանյանը,—ուրեմն կդիմենք դատարանին, ինչո՞ւ ենք գլուխ ցավեցնում:	— **Ну что ж,** - вздохнул Марутханян, - остается обратится в суд, нечего переливать из пустого в порожнее.
— **Իհարկե, իհարկե:**	— **Конечно, конечно...**
— **Մի՞թե,**— գոչեց Սմբատը զայրացած,— արհամարհում եմ ձեր խոստացած ազատությունը, ինձ համար թանկ են միայն իմ երեխաները:	— **Вот как?** – воскликнул Смбат возмущенно. – Я пренебрегаю обещанной вами свободой, мне дороги только мои дети.
— Պարոն Ալիմյան, բարոյական պարտք եմ համարում ձեր ուշադրությունը դարձնել ձեր փոքր եղբոր վրա... — Արշակի՞: — **Այո՛:**	— Господин Алимян,–начал он почти шепотом, – я считаю своим нравственным долгом обратить ваше внимание на младшего брата. — На Аршака? — **Да.**

При изучении синтаксически нечленимых предложений важно не только дать определение, указать функции данных единиц, но и выделить основные характеристики, качества. Те качества, которые выделил В.Ю. Меликян (воспроизводимость, устойчивость, целостность) другими специалистами приводятся для описания особенностей предложений фразеологизированной структуры. Например, О.В. Нечаева считает, что основными признаками данных единиц являются воспроизводимость, устойчивость, компонентный состав, раздельнооформленность, образность, смысловая целостность [8: 45].

Под иным углом рассматривает нечленимые предложения Т.А. Остапенко. В ее понимании данные единицы отражают индивидуальную языковую картину мира. Это особый структурно-семантический тип предложений, характеризующийся устойчивостью, воспроизводимостью, целостностью, неспособностью к распространению, привязанностью к контексту, неделимостью в грамматическом аспекте. Слова, из которых состоит НП – это семантически фразеологизированные единицы синтаксиса, служащие для выражения краткой, семантически и грамматически нерасчлененной, часто импульсивной, эмоциональной реакции говорящего на лингвистические или экстралингвистические факты контекста [15]. Среди особенностей НП автор выделяет: спонтанность, стереотипность, непринужденность, эмоциональную окрашенность, ситуативность.

Выводы:

1. В современной лингвистике установилось широкое понимание синтаксически нечленимых предложений, что привело к тому, что предложения фразеологизированной структуры относятся к синтаксически нечленимым предложениям так, как часть к целому. Свидетельством этого являются сходства вышеперечисленных определений этих двух понятий, в качестве причин неразличения двух явлений можем перечислить одинаковую сферу употребления, то есть разговорную речь или ее имитацию в письменном тексте, схожесть характеристик, выполнение одинаковых функций в речи, например, коммуникативной, эмоционально-экспресивной функции и т.д. Затруднение вызывает наличие переферийных единиц на синтаксическом уровне.

Таким образом, и нечленимые предложения, и предложения фразеологизированной структуры могут рассматриваться в лингвистике в качестве переходных явлений на синтаксическом уровне языка. Связано это прежде

всего с тем, что невозможно установить статус словоформ, составляющих данное выражение, указать из каких членов предложения состоит данное высказывание и построить систему предложения также невозможно, очень часто невозможно выявить частеречную принадлежность слова.

2. Несмотря на то, что многие ученые рассматривают предложения фразеологизированной структуры как синтаксически нечленимые предложения, на наш взгляд, данные понятия имеют некоторые различия. Основной разницей между синтаксически нечленимыми предложениями и фразеологизированными предложениями является тот факт, что синтаксически нечленимое предложение обладает большей степенью идиоматичности и минимальными возможностями замены одного компонента другим. Однако данные факты не могут окончательно разрешить проблему дифференциации данных понятий, следовательно, проблема нуждается в дальнейшем изучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Апресян В.Ю.* Процессы идиоматизации и грамматикализации в нестандартных конструкциях // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам междунар. конф. «Диалог». Вып. 13(20). – М.: Российский гос. гум. ун-т, 2014. – СС. 12–28.
2. *Бабайцева В.В.* Избранное. 2005–2010: Сборник научных и научно-методических статей / Под ред. д.ф.н., проф. К.Э. Штайн. – М. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2010. – 400 с.
3. *Валгина Н.С.* Современный русский язык: Синтаксис: Учебник / Н.С. Валгина. – 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003. – 416 с.
4. *Вахтель Н.М., Лу Бо* Проблема дифференциации коммуникативных единиц экспрессивного синтаксиса // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика, 2014, №1. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2014. – СС. 19–21.
5. *Вяткина С.В.* Синтаксис современного русского языка: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г.Н. Акимова, С.В. Вяткина, В.П. Казаков, Д.В. Руднев; под ред. С.В. Вяткиной. – СПб.: СПбГУ; – М.: Академия, 2009. – 346 с.
6. *Дроботова Л.Л., Лыков А.В.* Типология нечленимых предложений (на материале пьес А.П. Чехова) // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2014, № 2. – Таганрог, 2014. – СС. 14–19.
7. *Земская Е.А.* Русский язык как иностранный. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие / Е.А. Земская. – 4-ое изд., перераб и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.

8. *Нечаева О.В.* Основные виды простых предложении фразеологизированной структуры // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, 2008. – № 9(13). – СС. 45–47.
9. *Норман Б.Ю.* Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков): курс лекций / Б.Ю. Норман. – Минск, 2009. – 183 с.
10. *Норман Б.Ю.* Эмоциональные смыслы синтаксических моделей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология, 2020. – № 5. – СС. 74–82.
11. *Пипченко Н.М.* Современный русский язык: Синтаксис словосочетания и простого предложения / Н.М. Пипченко. – Минск: БГУ, 2008. – 196 с.
12. Русская грамматика. В 2-х тт. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М, 1980. – Т. 2. Синтаксис / [Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан, В.А. Цикович и др.]. – М.: Наука, 1980. – 709 с.
13. *Бабиян Т.В.* К вопросу об определении языкового статуса нечленимых предложений: история изучения и функционирования в системе языка / Т.В. Бабиян, В.А. Борисенко, О.А. Жарина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый, 2015. – № 22(102). – СС. 919–922 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/102/23149/ (Дата обращения: 23.10.2023).
14. *Меликян В.Ю.* Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2004. – 288 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://sci.house/sintaksis-uchebnik-scibook/sovremennyiy-russkiy-yazyik-sintaksis.html (Дата обращения: 23.10.2023).
15. *Остапенко Т.А.* Нечленимые предловения как репрезентатор индивидуальной языковой картины мира [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/5182/1/Ostapenko_T._Nechlenimie.pdf (Дата обращения: 23.10.2023).
16. Պապոյան Ա.Հ., Բադիկյան Խ.Գ. Ժամանակակից հայոց լեզվի շարահյուսություն (ներածություն, բառակապակցություն, պարզ և բարդ նախադասություններ). Ուս. ձեռնարկ, ԵՊՀ. – Եր.: Երևանի համալս. հրատ., 2003: – 462 էջ [Էլեկտրոնային աղբյուր]: - Հասանելիության ռեժիմ՝ http://ijevanlib.ysu.am/wp-content/uploads/2018/01/papoyan-badikyan.pdf (Ամսաթիվ՝ 23.10.2023):

ԱՆՏՐՈՀԵԼԻ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԴԱՐՁՎԱԾՔԱԲԱՆԱԿԱՆ ԿԱՌՈՒՑՑՆԵՐԻ ՏԱՐԲԵՐԱԿՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐԸ

Գ.Ա. Անտոնյան
gohar.antonyan.98@mail.ru

Ֆինանսատնտեսագիտական քոլեջի ռուսաց լեզվի դասախոս,
Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան,
Մագիստրատուրայի 2-րդ կուրսի ուսանող,
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

Գիտական ղեկավար՝ Ի.Ռ. Սարգսյան
Մ.գ.դ., պրոֆեսոր,
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան,
Հայ-ռուսական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է ժամանակակից ռուսերենում շարահյուսորեն անտրոհելի նախադասությունների (կոմմունիկեմաների, բառ-նախադասությունների) և դարձվածքաբանական կառուցվածքի նախադասությունների նմանությունների և տարբերությունների նկարագրությանը: Հոդվածում քննարկվում են հասկացությունների առանձնահատկությունները, դրանց հիմնական բնութագրերը և գործառույթները: Կոմմունիկեմաները նկարագրվում են՝ հաշվի առնելով իդիոմատիկության աստիճանը և բառային բովանդակությունը:

Բանալի բառեր՝ շարահյուսորեն անտրոհելի նախադասություններ, կոմունիկեմաներ, բառ-նախադասություններ, դարձվածքաբանական կառուցվածքի նախադասություններ, ռուսաց լեզու:

ISSUES OF DISTINGUISHING INDIVISIBLE SENTENCES AND SENTENCES OF PHRASEOLOGICAL CONSTRUCTIONS

G. Antonyan

gohar.antonyan.98@mail.ru

Lecturer of the Russian language,
Financial and Economic College
Armenian State University of Economics;
Second-year Master's Degree Student,
Brusov State University,
Yerevan, Republic of Armenia

Scientific supervisor: I. Sargsyan
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Bryusov State University;
Russian-Armenian University
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article is devoted to the description of the similarities and differences between syntactically indivisible sentences (communicemas, word-sentences) and sentences of phraseological structure in the modern Russian language. The article discusses the features of these concepts, their main characteristics and functions. Communicemas are described taking into account the degree of their idiomaticity and lexical content.
Keywords: syntactically indivisible sentences, communicemas, word-sentences, sentences of phraseological structure, Russian language.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 25 октября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ДЕСТРУКТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ДЕЗИНФОРМАЦИИ НА СТУДЕНТОВ

Армен Самвелович Аветисян
avet1syan.armen@inbox.ru

Аспирант кафедры прикладной психологии,
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна,
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен современный социально-психологический подход к профилактике социально-психологического деструктивного воздействия дезинформации на студентов. В статье представлены последствия негативного воздействия Интернета на «интернет-зависимость» и явления «социально-психологического деструктивного воздействия дезинформации», непосредственно связанные друг с другом.
Ключевые слова: социально-психологические, цифровые технологии, дезинформация, интернет, студент, подходы, негативные последствия, зависимость, деструктивное воздействие, социализация.

Ժամանակակից աշխարհի հարափոփոխ բնույթը մեծապես պայմանավորված է թվային տեխնոլոգիաների զարգացման տեմպով և ռոլորտներով: Բնականաբար, հասարակության կենսագործունեության բոլոր ոլորտների փոխակերպումը այսօր հետևանք է նաև թվային տեխնոլոգիաների՝ մասնավորապես համացանցի ազդեցության իր դրական և

բացասական հետևանքներով: Տարբերում են թվային տեխնոլոգիաներ օգտագործողների երեք տեսակ՝

- թվային ինսայդերներ, որոնք մշտապես օգտվում են թվային տեխնոլոգիաներից,
- թվային նորեկներ, որոնք նոր են սկսում ծանոթանալ թվային տեխնոլոգիաներին,
- նրանք, որոնք չեն օգտվում թվային տեխնոլոգիաներից (թվային աութսայդերներ) [7: 65–77]:

Թվային տեխնոլոգիաներն իրենց ազդեցություն են թողնում ողջ հասարակության՝ բոլոր սոցիալական և տարիքային խմբերի վրա: Բացառություն չեն այդ շարքում ուսանող երիտասարդները: Համացանցն ուսանող երիտասարդների վրա ունենում է ուղղակի և անուղղակի ազդեցություն:

Տ. Բրաբազոնի կարծիքով «թվային տեխնոլոգիաների օգնությամբ անձը կարողանում է ձեռք բերել ինքնաբավարարման միջոցներ, և սոցիալական կապիտալ, ինչը թվային աութսայդերները չեն կարող հասկանալ, և որի պատճառով դառնում են մեկուսացած և անհավասար» [1]:

Թվային տեխնոլոգիաների և հասարակության փոխհարաբերությունների ամբողջական մոդելը մշակել է Մ. Քաստելսը, ըստ որի «էլեկտրոնային հաղորդակցությունների և տեղեկատվական համակարգերի զարգացումը խթանում է տարածության հաղթահարումն ու առօրյա կենսակերպում գործառնման դյուրին դառնալը: Ցանցային հասարակության զարգացումը իրականացվել է տեխնոլոգիայի միջոցով, և այժմ թվային տեխնոլոգիաների կիրառման հետ կապված փոխհարաբերությունների ամբողջական մոդելը ցույց է տալիս, որ անհատը անմիջականորեն կախված է տեխնոլոգիաներից: Մարդկանց մի մասն ինքն է ընտրել թվային տեխնոլոգիաներից կախվածությունը, իսկ մյուսները պարզապես պարտադրված են օգտվելու այն ծառայություններից, որոնք առաջարկում են թվային տեխնոլոգիաները» [2]:

Անառարկելի է, որ համացանցի բացասական ազդեցության հետևանք են «համացանցային կախվածության» և «ապատեղեկատվության սոցիալ-հոգեբանական դեստրուկտիվ ազդեցության» երևույթները, որոնք անմիջականորեն կապված են միմյանց: Այսօր բազմաթիվ հետազոտություններ են իրականացվում սովորողների համացանցային կախվածության և նրանց վրա ապատեղեկատվության սոցիալ-հոգեբանական դեստրուկտիվ ազդեցության ուսումնասիրման նպատակով [4, 5, 11]: Այս տեսանկյունից ռիսկային են հատկապես դեռահասները, պատանիները և երիտասարդները:

Ապատեղեկատվությունն, ինչպես նշեցինք, ուսանողների վրա ունենում է սոցիալ-հոգեբանական դեսրուկտիվ և՛ ուղղակի, և՛ անուղղակի ազդեցություն.

- ֆիզիկական և հոգեկան առողջության վրա. առաջ են գալիս մի շարք խնդիրներ կապված իմունային համակարգի թուլացման, հենաշարժողական ապարատի գործունեության, տեսողական, տագնապային վարքագծի ձևավորման, դեպրեսիայի, ընդհանուր հոգեկան ընկճվածության,
- պատճառ է դառնում սոցիալական հարաբերությունների խաթարման, ընտանիքի անդամներից, ընկերներից մեկուսացման, օտարման,
- բացասականորեն է ազդում ուսումնառության որակի, իմացական գործընթացների զարգացման վրա:

Այս ամենի արդյունքում կարող ենք եզրակացնել, որ ապատեղեկատվությունն, ընդհանուր առմամբ, բացասաբար է անդրադառնում ուսանողի սոցիալականացման գործընթացի վրա:

Ապատեղեկատվության սոցիալ-հոգեբանական դեստրուկտիվ (կործանարար) ազդեցությունը գիտնականների կողմից բնութագրվում է նաև որպես հոգեկան առողջության հիմնախնդիր և առաջարկվում է հոգե-

բանամանկավարժական աջակցության, հոգեբուժական, ինչպես նաև թերապևտիկ լուծումներ:

Անառարկելի է, որ ապատեղեկատվությունը համարվում է տեղեկատվական և հոգեբանական ազդեցության ձևերից մեկը և այսօր սերտորեն կապված է մարդկությանը բնորոշ համընդհանուր այնպիսի բացասական երևույթների հետ, ինչպիսիք են անձի սոցիալականացման գործընթացի խաթարումը, հոգեկան անկայունությունը, վարքային տարբեր կործանարար դրսևորումները: Այսպես, օրինակ, համացանցային կախվածության հիմնախնդրի խոշորագույն տեսաբաններից մեկը՝ Ք.Յանգը համարում է, որ «Համացանցային կախվածության աստիճանը որոշվում է ոչ թե համացանցում անցկացրած ժամանակով, այլ իրական կյանքում ունեցած կորուստներով» [9]:

Անձի վերաբերմունքը զանգվածային լրատվամիջոցների և սոցիալական ցանցերում ապատեղեկատվության նկատմամբ սերտորեն կապված է հուզապահանջմունքային ոլորտի առանձնահատկությունների հետ, որոնցից են՝ համացանցային կոլեկտիվ մտածողությունը, համացանցային համայնքի ըմբռնումը, ապատեղեկատվության սպառնալիքային էֆեկտին ենթարկվելը, սեփական և այլ խմբերի ներկայացուցիչների համատեղ գործունեությունը՝ ապատեղեկատվության օգտագործելու առումով և այլն:

Ապատեղեկատվության նկատմամբ անձի վերաբերմունքի կառուցվածքում Ե.Ա. Միխեևը և Տ.Ա. Նեստիկը առանձնացնում են հետևյալ բաղադրիչները. ճանաչողական, զգացմունքային-գնահատողական, արժեքաիմաստային և վարքային:

Ճանաչողական բաղադրիչը ներառում է [12: 8].

- ԶԼՄ-ներում և սոցիալական ցանցերում ապատեղեկատվության օգտագործման հաճախականության գնահատումը,
- պատկերացումներն ապատեղեկատվության աղբյուրների մասին,

- պատկերացումներն ապատեղեկատվության նպատակների մասին,
- պատկերացումներն ապատեղեկատվության իրականացման միջոցների մասին,
- պատկերացումներն այլ ռիսկերի հետ կապերի մասին,
- պատկերացումներն ապատեղեկատվությունից պաշտպանվելու (դիմադրության) մասին,
- պատկերացումները պետության, կազմակերպությունների մակարդակով հակազդելու ուղիների մասին,
- պատկերացումներն ապատեղեկատվության օգտագործման սպասված և փաստացի հետևանքների մասին,
- պատկերացումները նրանց մասին, որոնք կարող են օգտագործել ապատեղեկատվությունը իրենց նպատակների համար:

Զգացմունքային-գնահատողական բաղադրիչը ներառում է.

- ապատեղեկատվության սպառնալիքի նշանակությունը այլ տեսակի սպառնալիքների համեմատ,
- ԶԼՄ-ներում ստի կիրառման գնահատումը,
- ապատեղեկատվության աղբյուրների գնահատումը:

Արժեքաիմաստային բաղադրիչը ներառում է.

- ապատեղեկատվության օգտագործման թույլատրելիությունը,
- արժեքները, որոնք հակասում են ապատեղեկատվության օգտագործմանը և այն արժեքները, որոնք արդարացնում են ապատեղեկատվության օգտագործումը:

Վարքային բաղադրիչը ներառում է.

- ապատեղեկատվությանը արձագանքելու նախընտրելի եղանակները,
- անհատական գործողությունների պատրաստակամությունը աջակցելու հասարակական և պետական նախաձեռնություն-

ներին, որոնք ուղղված են ապատեղեկատվության դեմ պայքարին,

- ապատեղեկատվությանը արձագանքման արագությունը,
- այլ մարդկանց հետ ապատեղեկատվությունը քննարկելու պատրաստակամությունը (ներառյալ այդ մարդկանց շրջանակը և նրանց «շառավիղը»:

Տարբեր գիտական շրջանակներում այսօր մշակվում են ապատեղեկատվության սոցիալ-հոգեբանական դեստրուկտիվ ազդեցության կանխարգելման ռազմավարություններ, որոնք երբեմն դրսևորվում են իրարամերժ հանգուցալուծումներով: Մեր կարծիքով, այդ իրարամերժության մեջ առաջնային պլան է մղվում ուսանող երիտասարդի սոցիալականացման հաջողությունն ապահովող, հնարավոր վտանգներն ու ձախողումները կանխարգելող ռազմավարությունների կիրառումը, հասարակության մեջ արդյունավետ հարմարվելու, ինքնիրացվելու համար նպաստավոր պայմանների ստեղծումը:

Ժամանակակից կրթական հաստատություններում գործող բազմամասնագիտական թիմը՝ հոգեբան, հատուկ մանկավարժ, սոցիալական աշխատող, սոցիալական մանկավարժ, որպես գործառույթային պարտականություններ իրականացնում են նաև սոցիալ-հոգեբանական, մանկավարժական կանխարգելիչ աշխատանքներ: Հենվելով այն դիտարկման վրա, որ ուսանողների վրա ապատեղեկատվության սոցիալ-հոգեբանական դեստրուկտիվ ազդեցության կանխարգելման մոտեցումները ընդգրկում են հոգեբանամանկավարժական, վարքաբանական և ճանաչողական ռազմավարությունների համակցությունը՝ հանգել ենք եզրակացության, որ ուսանողների վրա ապատեղեկատվության սոցիալ-հոգեբանական դեստրուկտիվ ազդեցության կանխարգելումը պետք է իրականացնել զուգահեռաբար և՛ հասարակական, և՛ խմբային, և՛ անհատական մակարդակներում: Այդ աշխատանքներում կիրառվում են սոցիալ-հոգեբանական տեխնիկաներ, օգտագործվում է կրթական ծրագրերի ներուժը,

մասնավորապես՝ մեդիակրթության, անձնային աճի, իմացական որակների զարգացման մեթոդիկաներ, որոշ դեպքերում նաև հոգեկրթական տարբեր ծրագրեր:

Ապատեղեկատվությունը սոցիալ-հոգեբանական դեստրուկտիվ ազդեցություն է ունենում ուսանողների արժեքային կողմնորոշումների, սոցիալական վարքագծի, հոգեկան հավասարակշռության, սոցիալական կապիտալի և սոցիալական ինքնության ձևավորման վրա:

Ժամանակակից արտասահմանյան հոգեբանության մեջ ապատեղեկատվության խնդիրը ուսումնասիրվում է մի քանի ուղղություններով: Առաջին ուղղությունը վերաբերում է անհատական հատկանիշներին, որոնք մարդուն դարձնում են ավելի ենթակա ապատեղեկատվությանը:

Երկրորդ ուղղությունը վերաբերում է ապատեղեկատվության կեղծ հիշողությունների ազդեցությանը:

Երրորդ ուղղությունը վերաբերում է ապատեղեկատվության հետ կապված ճանաչողական գործընթացների նյարդակենսաբանական ուսումնասիրություններին:

Չորրորդ ուղղությունը նվիրված է ապատեղեկատվության հանդեպ անձի զգայունությունը նվազեցնելու տարբեր եղանակներին [13]:

Ապատեղեկատվության սոցիալ-հոգեբանական դեսրուկտիվ ազդեցության աղբյուրներ են ԶԼՄ-ները: Վերջիններս, օգտագործելով համացանցի, մասնավորապես՝ սոցիալական ցանցերի օգտատերերի խմբային բևեռացման մոդելները, ստեղծելով գերակշռող խմբային կարծիք, զգացմունքային վարակիչ ազդեցություն են գործում մասնավորապես դեռահասների և երիտասարդության հոգեկան ոլորտի վրա:

Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ օգտատերերը ավելի հակված են Facebook սոցիալական ցանցի տեղեկատվության ընկալմանը, որը մեծամասամբ կրում է ապատեղեկատվական և որոշ առումով էլ գիտական բնույթ [4]: Մ.Կ. Ջոնսոնը և համահեղինակները նշում են, որ ապատեղեկատվության ազդեցության մակարդակը անձի վրա կարող է

երկարատև ժամանակի հեռանկարներ ունենա, քանի որ մոռացված կամ հնացած տեղեկատվությունը մնում է հիշողության մեջ [6], իսկ Էսկեր Ու.Կ.Հ.-ի և այլոց կածիքով, եթե մոռացված կամ հնացած տեղեկատվությունը հայտնվում է հիշողության մեջ, ապա այն ընկալվում է որպես վստահելի և կասկած չի առաջացնում [8]:

Մ.Ի. Դոլգովը գտնում է, որ ապատեղեկատվության ազդեցությունը պետք է համարել անձի սուբյեկտային հուզական տրամադրվածությունը, կարծիքը այս կամ այն խնդիրների վերաբերյալ, այս կամ այն իրավիճակի իմաստավորումը նրա կողմից և վերջապես աշխարհի պատկերի անհատական ընկալումը [10]:

Ելնելով վերը քննարկված մոտեցումներից՝ կարելի է փաստել, որ այսօր ուսանողների վրա ապատեղեկատվության սոցիալ-հոգեբանական դեսրուկտիվ ազդեցության հիմնական աղբյուրը համացանցն է, որից կախվածությունը ահռելի չափերի է հասել և դրա կանխարգելումը պահանջում է համարժեք համակարգային և համալիր ներգործություն: Այս տեսանկյունից հետաքրքրական է Ռ. Դևիսի համացանցային կախվածության էթիոլոգիայի մոդելը՝ հիմնված ճանաչողական-վարքաբանական մոտեցման վրա: Նա գտնում է, որ համացանցային կախվածության հեռահար/սկզբնական պատճառը առկա հոգեպաթոլոգիան է, օրինակ, դեպրեսիան, սոցիալական տագնապը, նյութից կախվածությունը, իսկ սթրեսածինը՝ համացանցն է [3]:

Ամփոփելով, հանգում ենք եզրակացության, որ.

1. Թվային տեխնոլոգիաներն իրենց ազդեցություն են թողնում ողջ հասարակության՝ բոլոր սոցիալական և տարիքային խմբերի վրա: Բացառություն չեն այդ շարքում ուսանող երիտասարդները:

2. Համացանց, մասնավորապես դրանով տարածվող ապատեղեկատվությունն ուսանող երիտասարդների վրա ունենում է սոցիալ-հոգեբանական դեսրուկտիվ և՛ ուղղակի, և՛ անուղղակի ազդեցություն:

3. Անձի վերաբերմունքը զանգվածային լրատվամիջոցների և սոցիալական ցանցերում ապատեղեկատվության նկատմամբ սերտորեն կապված է հուզապահանջմունքային ոլորտի առանձնահատկությունների հետ:

Ուսանող երիտասարդների վրա ապատեղեկատվության սոցիալ-հոգեբանական դեստրուկտիվ ազդեցության կանխարգելումը պետք է իրականացնել զուգահեռաբար և՛ հասարակական, և՛ խմբային, և՛ անհատական մակարդակներում: Այդ աշխատանքներում կիրառվում են սոցիալ-հոգեբանական տեխնիկաներ, օգտագործվում է կրթական ծրագրերի ներուժը, մասնավորապես՝ մեդիակրթության, անձնային աճի, իմացական որակերի զարգացման մեթոդիկաներ, որոշ դեպքերում նաև հոգեկրթական տարբեր ծրագրեր:

ЛИТЕРАТУРА

1. *Brabazon T.W.* Wiring Cod`s Waiting Rooms: The Graying of the World Wide Web // The Revolution Will Not Be Downloaded. – Oxford, Chandos, 2008. – PP. 21–71. DOI: 10.1016/B978-1-84334-459-9.50003-7.
2. *Castells M.* The Rise of the Network Society. – Massachusette: Blackwell Rublishers, 1996. – 556 p.
3. *Davis R.A.* A cognitive behsvioral model of pathological internet use // Computers in Himan Behavior, Vol. 17, Issue 2, 2001. – PP. 187–195. DOI: 10.1016/S0747-5632(00)00041-8.
4. Del Vicario M., Bessi A., Zollo F., Petroni F., Scala A., Caldarelli G., Stanley H.E. & Quattrociocchi W. The spreading of misinformation online // Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. 113, Issue 3, 2016. – PP. 554–559. DOI: 10.1073/pnas.1517441113.
5. *Ecker U.K.H., Lewandowsky S., Chang E.P., & Pillai R.* The effects of subtle misinformation in news headlines. Journal of Experimental Psychology: Applied, Vol. 20, Issue 4, 2014. – PP. 323–335. DOI: 10.1037/xap0000028
6. *Johnson M.K., Kounios J., Reeder J.A.* Time-course studies of reality monitoring and recognition // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory,

and Cognition, Vol. 20, Issue 6, 1994. – PP. 1409–1419. DOI: 10.1037//0278-7393.20.6.1409.

7. *Johnson N.F.* The Multiplicities of Internet Addiction: The Misrecognition of Leisure and Learning. England, 2008. – 156 p.
8. *Weedon J., Nuland W., Stamos A.* Information Operations and Facebook. Version 1.0 edition, 2017. – 13 p. [Electronic resource]. – Mode of access: https://ru.scribd.com/document/346741164/Facebook-and-Information-Operations-v1 (Date of access: December 9, 2023).
9. *Young K.S.* Facebook Addiction Disorder? The Center for Online Addiction: Bradford, PA, USA, 2009 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.netaddiction.com/index.php?option=com_blog&view=comments&pid=5&Itemid=0 (Date of access: December 9, 2023).
10. *Долгов М.И.* Классификация информационно-психологических воздействий и оценка степени их угроз для общественного сознания // Общество: политика, экономика, право. – Краснодар: ХОРС, 2016. – СС. 47–52.
11. *Лазарева И.Ю.* Профилактика деструктивного информационно-психологического воздействия на молодежь в сети Интернет // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2021. – Т. 26. – № 4(87). – СС. 416–422.
12. *Михеев Е.А., Нестик Т.А.* Дезинформация в социальных сетях: состояние и перспективы психологических исследований // Социальная психология и общество, 2018. – Т. 9. – № 2. – М., 2018. – СС. 5–20.
13. *Сидоренков А.В., Мондрус А.Л.* Эмпирическое обоснование модели групповой сплоченности // Психологический журнал, 2012. – Т. 33. – № 2. – М., 2012. – СС. 45–58.

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՎՐԱ ԱՊԱՏԵՂԵԿԱՏՎՈՒԹՅԱՆ ԴԵՍՏՐՈՒԿՏԻՎ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ

Ա.Ս. Ավետիսյան

avet1syan.armen@inbox.ru

Խ. Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի
Կիրառական հոգեբանության ամբիոնի ասպիրանտ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում դիտարկված է ուսանողների վրա ապատեղեկատվության սոցիալ-հոգեբանական դեստրուկտիվ ազդեցության կանխարգելման ժամանակակից սոցիալ-հոգեբանական մոտեցումները: Հոդվածում համացանցի բացասական ազդեցության հետևանք են ներկայացվում «համացանցային կախվածության» և «ապատեղեկատվության սոցիալ-հոգեբանական դեստրուկտիվ ազդեցության» երևույթները, որոնք անմիջականորեն կապված են միմյանց:

Բանալի բառեր՝ սոցիալ-հոգեբանական, թվային տեխնոլոգիաներ, ապատեղեկատվություն, համացանց, ուսանող, մոտեցումներ, բացասական հետևանք, կախվածություն, դեսրուկտիվ ազդեցության, սոցիալականացում:

MODERN SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO PREVENTING THE DESTRUCTIVE IMPACT OF DISINFORMATION ON STUDENTS

A. Avetisyan
avet1syan.armen@inbox.ru

Postgraduate student at the Department of Applied Psychology,
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article considers the modern socio-psychological approach to the prevention of the socio-psychological destructive impact of misleading information on students. The article presents the consequences of the negative impact of the Internet on «Internet addiction» and the phenomena of «socio-psychological destructive effects of disinformation», which are directly related to each other.

Keywords: socio-psychological, digital technologies, misleading information, the Internet, student, approaches, negative consequences, addiction, destructive impact, socialization.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 26 октября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОНЛАЙН-УРОКОВ ПО ШАХМАТАМ

Мария Геворкян
asatryan.laura@mail.ru

Аспирант кафедры педагогики,
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
Четырёхкратная чемпионка Армении по шахматам среди женщин,
Международный гроссмейстер по шахматам среди женщин
Ереван, Республика Армения

АННОТАЦИЯ

В статье представлен план урока по шахматам, предложенный автором, эффективные способы организации урока, методы, технологии и средства. Представлены этапы обучения шахматам с разработанной автором аналитической доской.
Обосновано, что онлайн-обучение, в отличие от существующего обучения, дает ученику возможность иметь перед собой собственную доску, обучаться шахматам, сотрудничая с другими учениками онлайн, обогащать шахматные знания, развивать практические творческие способности, проверять свои силы на внутриклассных и внутришкольных турнирах и в одновременных сеансах.
Ключевые слова: начальная школа, шахматы, учебная деятельность, организация, онлайн, эффективные методы, стили обучения, исследования, младшая школа, экспериментирование, психические процессы.

Հոգեբանամանկավարժական գրականության մեջ առկա է այն հիմնավոր և ապացուցված տեսակետը, որ տարրական դպրոցը համարվում է հանրակրթության ամենակարևորագույն աստիճանը, որտեղ դրվում են

երեխայի բոլոր հոգեկան ֆունկցիաների՝ ընկալման, մտածողության, խոսքի, երևակայության, ուշադրության, հիշողության, ստեղծագործական, ընդունակությունների, մտավոր, բարոյական, գեղագիտական զարգացման ինչպես նաև արժեքային կողմնորոշումների, քաղաքացիական դիրքորոշումների ձևավորման գիտական հիմքերը:

Ինչ խոսք, անցումը նախադպրոցական աստիճանից տարրական դպրոց հիմնավորապես փոխում է երեխայի կյանքը. խաղերի աշխարհից միանգամից անցում է կատարվում ուսումնական գործունեության, որին դժվար է հարմարվում երեխան: Չնայած, որ շատ գիտնականների կարծիքով երեխաներրի համար ուսումնական գործունեությանը զուգահեռ խաղը կանոր դեր է կատարում նրանց կյանքում: Ըստ Դ.Բ. Էլկոնինի՝ խաղը գործունեություն է, որի ընթացքու, ձևավորվում և կատարելագործվում է վարքի կառավարումը [5]:

Այս պարագայում դպրոցի առաջնային խնդիրն է դառնում այնպիսի հետաքրքիր կրթական միջավայրի ստեղծումը, որտեղ կրտսեր դպրոցականը իրեն կզգա հարմարավետ և հետաքրքրություն ու ակտիվություն կցուցաբերի ուսումնական գործընթացի նկատմամբ, աստիճանաբար կձևավորվի վարքը:

Այդ գործում էական դեր են կատարում տարրական դպրոցում դասավանդվող առարկաները՝ մայրենին, մաթեմատիկան, «Ես և շրջակա աշխարհը», շախմատը, տեխնոլոգիան և այլն: Մեր հետազոտության հիմնախնդրի տեսանկյունից կանգ առնենք «շախմատ» առարկայի կարևորագույն դերի և նրա ուսուցման արդյունավետ ձևերի ու մեթոդների բնութագրման վրա:

Անժխտելի է, որ շախմատը էական նշանակություն ունի կրտսեր դպրոցականի տրամաբանական մտածողության, ուշադրության, ստեղծագործական ընդունակությունների զարգացման գործում: Այսինքն՝ շախմատն ունի և՛ զարգացնող և դաստիարակչական մեծ ներուժ: Այս տեսանկյունից մենք համամիտ ենք ռուս ականավոր մանկավարժ Վ.Ա. Սու-

խոմլինսկու հետ, ով իրավացիորեն նշում է, որ շախմատը պետք է մտնի կրտսեր դպրոցականի կյանք՝ որպես նրա մտավոր մշակույթի կարևոր տարրերից մեկը [2]: Այդ կարծիքին է նաև աշխարհահռչակ շախմատիստ Բ. Ֆիշերը: Ըստ նրա՝ կրտսեր դպրոցականի համար շախմատը միայն մտավոր ընդունակությունների զարգացման ուղղություն պետք է ունենա, առանց մրցակցի հետ որևէ հակամարտության [4: 147]:

Ելնելով մեր տարիների շախմատային գործունեության փորձից՝ մենք կարծում ենք, որ շախմատը զարգացնում է երեխայի մտավոր և ստեղծագործական ընդունակությունները, տրամաբանությունը, բարոյակամային որակները, հանդուրժողականությունը: Շախմատային գործունեությանը հատուկ են որոշակի անձնային հատկանիշներ՝ շախմատային մտածողությունը, մտքի ճկունությունը, արդյունավետ ռազմավարության ընդունակությունը, ոչ ստանդարտ իրավիճակներում լուծումներ գտնելու, յուրօրինակ քայլեր և իմպրովիզացիա կատարելու կարողությունը:

Պրոֆեսոր Լ.Թ. Ասատրյանի կարծիքով. «անձնային հատկանիշների զարգացումը կախված է տարիքային առանձնահատկություններից, անհատական ընդունակություններից, հետաքրքրությունների ուղղվածությունից: Հատկապես ակտիվորեն ձևավորվում են այնպիսի անհատական ներքին որակներ, ինչպիսիք են՝ ուշադրության կայունությունը, դատողությունների աստիճանը, հուզականությունը, մտավոր հնարավորությունները» [1: 9]:

Ելնելով այն իրողությունից, որ Հայաստանը շախմատային գերտերություն է, հաշվի առնելով նաև այն հանգամանքը, որ շախմատը անձի մտավոր, ատեղծագործական ընդունակությունների, տրամաբանության, բարոյակամային և քաղաքացիական և այլ հոգեկան որակների զարգացման հզոր ներուժ ունի, շախմատը ներառվեց տարրական դպրոցի կրթության բովանդակության մեջ:

Սակայն մինչև այսօր էլ կան բազմաթիվ չլուծված խնդիրներ այդ առարկայի ուսուցման արդյունավետությունը բարձր հիմքերի վրա դնելու համար: Դրանցից են առագին հերթին շախմատի ուսուցման մեթոդների ու ձևերի անկատարությունը:

Մեր հետազոտության հիմնախնդրի առաջադիր վարկածից ելնելով փորձել ենք մշակել տարրական դպրոցում շախմատի ուսուցման, դասերի արդյունավետ ձևեր և մեթոդներ, որոնցից մի քանիսը ներկայացված են ստորև:

2020 թվականը տարբեր առումներով փոխեց մարդկանց կյանքը ամբողջ աշխարհում: Կորոնավիրուսային համավարկի պայմաններում մարդիկ ստիպված էին փակվել տանը և աշխատել առցանց պայմաններում:

Համավարկի պատճառով առցանց կրթությունը դարձավ մեր կյանքի անբաժանելի մասը և ուսուցման հիմնական ձևը: Շախմատը բացառություն չէր: Մրցաշարերը, շախմատի պարապմունքներն ու դասերը դարձան առցանց, ուստի շախմատի կայքերից ամենահայտնիները՝ www.chess.com, www.lichess.org, www.chess24.com և այլն սկսեցին անհավանական մուտքերի քանակ գրանցել: Այս պարագայում մեծ տարածվածում գտավ նաև սթրիմը (ուղիղ եթերով դիտորդների հետ շախմատային տարբեր միջոցառումներ անցկացնելը)՝ հիմնականում *twitch.tv* և *youtube.com* հարթակում:

Մենք փորձ արեցինք շախմատի փորձարարական պարապմունքները (դասերը) նույնպես առցանց կազմակերպել: Փորձարարական խմբերի հետ կազմակերպեցինք շախմատի առցանց ուսուցման տարբեր ձևեր՝ սթրիմներ, վիդիո դասեր, ուսուցողական սեանսներ (օրինակ, նոր սովորած սկզբնախաղերի), անհատական և խմբակային պարպամունքներ: Կորոնավիրուսային համավարկի պայմաններում հատկապես նպատակադիր եղանք մշակել շախմատի առցանց դասերի, անհատական և խմբակային պարապմունքների կազմակերպման մեթոդներ ու ձևեր:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ներքոբերյալ կայքերը իրականում թույլ են տալիս ուսումնական պարապմունքները կազմակերպել առցանց՝ մենք նախընտրեցինք շախմատի ուսուցման առցանց պարապմունքները անցկացնել chess.com կայքում, չնայած, որ ***lichess.org***-ը ավելի կատարելագործված միջոցներ ունի:

Փորձարարական խմբերի մասնակիցներին հրահանգավորվեց այցելել և գրանցվել **Chess.com > Play > Live Chess > Analyzes Board:**

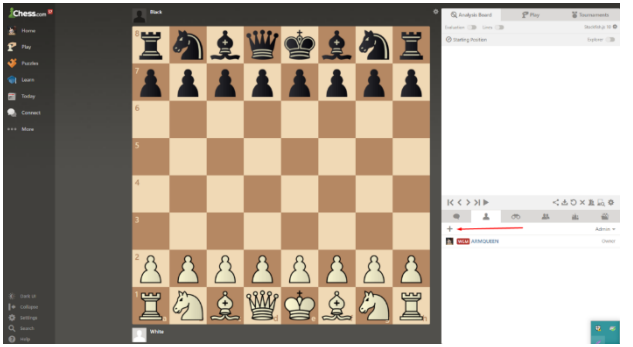
Փորձարարական խմբերի մասնակիցները պետք է աշխատեին մեր կողմից ստեղծված շախմատի պարապմունքի վերլուծական տախտակի վրա, որը ներկայացված է թիվ 1 գծապատկերով: Դրա վրա փորձարարական խմբերի մասնակիցները սովորելու էին մեր կողմից մշակված շախմատի դասի պլանով և ուսուցման մեթոդներով:

Գծապատկեր թիվ 1. Ինչպես ստեղծել վերլուծական պարապմունքի տախտակը

Նշեմ, որ փորձարարական խմբերի մասնակիցները կարող էին միանալ միայն պարապմունքի տախտակը ստեղծողի հրավերով, սեղմելով + և այնուհետև նշելով իրենց անունը **(գծապատկեր թիվ 2)**:

Տախտակ սեղծողը կարող է մաքրել և տեղադրել այն դիրքը, որը որ կցանկանա, ինչպես նաև կարող է PGN ֆայլը ամբողջությամբ ներբեռնել և ցուցադրել արդեն իսկ պատրաստ դիրքերը կամ վերլուծված պարտիաները:

Իհարկե տախտակին կարող են միանալ նաև անսահմանափակ թվով մասնակիցներ: Սակայն, որպեսզի բոլորը հնարավորություն չունենան շարժելու խաղաքարերը, տախտակը տնօրինողը կարող է որոշել մասնակից աշակերտի գործառույթը՝ դիտորդ (observer) կամ աշակերտ (student): Այս պարագայում խաղաքարերը շարժելու հնարավորություն ունի միայն աշակերտը:



Գծապատկեր թիվ 2. Ինչպես հրավիրել մասնակիցներին միանալու վերլուծական պարապմունքի տախտակին

Որպեսզի փորձարարական խմբերի մասնակիցները չտեսնեն պատասխանները Notation բաժնից, այն կարելի փակել և այդ դեպքում միայն տախտակի ստեղծողը կտեսնի այն **(գծապատկեր թիվ 3):**

Գծապատկեր թիվ 3. Ինչպես թաքցնել գրառված քայլերը

Շախմատի դասերի պլանները մշակելուց հետո, մենք սկսեցինք փորձարարական պարապմունքները (դասերը) հետազոտական բազա հանդիսացած ՀՀ ուսումնական և արտաուսումնական հաստատություններում (որպես դասի պլանի օրինակ բերված **«Տեղափոխություն»** թեման) :

Դասի պլան 1

Դասարան 2-րդ

Դասի թեման «Տեղափոխություն»

Դասին կիրառվելիք ուսուցման մեթոդները և տեխնոլոգիաները՝ քեյս ստադիի մեթոդ, համագործակցային տեխնոլոգիա:

Դասին կիրառվելիք ուսուցման միջոցները՝ շախմատի վերլուծական տախտակ, համակարգիչ, chess.com կայքում և համակարգչի ZOOM հավելված:

Դասի նպատակները՝

- Տնային առաջադրանքի կատարման ճշտության ստուգում,
- Տնային առաջադրանքի հասկացման մակարդակի բացահայտում,
- Անցած նյութի վերաբերյալ գիտելիքների յուրացման մակարդակի բացահայտում,
- Նոր թեմայի բացատրություն,
- Նոր թեմայի ամրակայում,
- Դասի աղյունքների ամփոփում:

Դասի ընթացքը.

Քայլ առաջին՝ վերհիշում ենք արքայի և նավակի գործառույթները և նրանց սկզբնական դասավորությունը (10 րոպե) :

Քայլ երկրորդ՝ աշակերտներին նախապատրաստումը նոր թեմայի յուրացմանը.

- հաղորդել նոր դասի թեման՝ **«Տեղափոխություն»,**
- ցույց տալ նրա գործնական նշանակությունը,
- կենտրոնացնել աշակերտների ուշադրությունը և խթանել հետաքրքրությունը:

- Բացատրել արքայի և նավակի քայլերը, տեղափոխության հնարավորությունները: Բացատրել, որ չնայած այն բանին, որ արքան մեկ քայլ կարող է կատարել, սակայն, ըստ խաղացողի ընտրության այն փոփոխելի կդառնա, եթե՝
  - ✓ արքան և նավակը իրենց սկզբնական դիրքերից չեն տեղաշարժվել,
  - ✓ նրանց արանքում որևէ այլ խաղաքար չկա,
  - ✓ արքայի և նավակի միջև գտնվող դաշտերից որևէ մեկը չի գտնվում հակառակորդի խաղաքարերից մեկի հարվածի տակ, քանի որ, այս պարագայում արքան կարող է տեղաշաժվել 2 դաշտ աջ և այնուհետև նավակին տեղափոխել արքայի ձախ կողմ: Սա կկոչվի՝ կարճ տեղափոխություն: բացատրել

Նշել, որ վերոնշյալ կանոնները վերաբերում են նաև այն հանգամանքին, որ արքայի և նրա ձախ կողմում գտնվող նավակի միջև բաց է տարածությունը և նրանցից ոչ մեկ չի տեղաշարժվել: Այս դեպքում արքային տեղաշարժում ենք 2 դաշտ դեպի ձախ, իսկ ձախ կողմի նավակին բերում արքայի աջ դաշտը: Այս քայլը կկոչվի երկար տեղափոխություն:

Սևերի կողմից դիտարկելու դեպքում կարճ տեղափոխության ժամանակ արքան կգնա ձախ, իսկ երկարի ժամանակ՝ աջ:

Կարևոր է տեղափոխություն կատարելու ժամանակ առաջինը ձեռք տալ և տեղափոխության գործողությունը սկսել արքայից:

Քայլ երրորդ՝ ամփոփել թեման և շախմատային դիրքերի վերաբերյալ համընդհանուր և անհատական հարցերի միջոցով ստուգել արդյոք աշակերտները յուրացրեցի՞ն դասանյութը, թե ոչ:

Այս դասն անցկացնելու համար մեզ անհրաժեշտ եղավ օգտագործել chess.com կայքի տախտակը և համակարգչի ZOOM հավելվածը, որից օգտվում են հանրակրթական դպրոցները:

Հաջորդիվ ներկայացնենք մեր կողմից մշակված մեթոդի էությունը:

Փորձարարական առաջին խմբում ներառված էին 16 աշակերտ, իսկ 2-րդ խմբում՝ 14։ Փորձարարական դասի տևողությունը 1 ժամ։ Պարապմունքի մասնակիցները 5 րոպե առաջ միանում են ZOOM-ի հղմանը։ Տախտակը նպատակահարմար է ստեղծել հանրային, քանի որ ժամանակատար է բոլորին անհատապես հրավիրել միանալու տախտակին, իակ հանրայինով մեկ հպումով կարելի է միանալ։ Լինքը կարելի է տեղադրել ZOOM-ի Chat բաժնում։

Բացի նրանից, որ պարապմունքի բոլոր մասնակիցները միանում են տախտակին, ուսուցիչը կիսում է իր էկրանը, որպեսզի նաև ZOOM-ում հասանելի լինի։ Բոլոր մասնակիցների բարձրախոսները պետք է անջատված լինեն, նրանք կարող են խոսել միայն ուսուցչի թույլտվությամբ։ Ինչպես նաև մասնակիցներից ոչ մեկ չի կարող քայլ կատարել հիմնական տախտակի վրա, քանի դեռ ուսուցչը նրան «աշակերտի» (studen), գործառույթի թույտվություն չի տվել։

Շախմատի ուսուցման այս մեթոդով կազմակերպված դասի մասնակիցները հնարավորություն են ստանում լուծել խնդիրներ, քննարկել դիրքեր, սովորել սկզբնախաղեր և այլն, այս մեոդով հնարավոր է դառնում բոլոր մասնակիցներին ներգրավել խաղի մեջ։ Այն ավելի աշխատատար և ժամանակատար է ուսուցչի համար, բայց երեխաները սիրով են մասնակցում այդ դասերին։

Այս տիպի դասերի անցկացման համար մենք ընտրել ենք ուսուցման համագործակցային տեխնոլոգիան։ Երբ աշակերտների քանակը զույգ է նրանց բաժանում ենք թիմերի՝ սպիտակ և սև՝ նշելով հերթականությունը։ Նրանք պետք է հերթով քայլ կատարեն։ Յուրաքանչյուրի անունը ասելուց առաջ նրանց կարելի է փոխել՝ որպես աշակերտ (studen), որից հետո միայն նրանք կարող են կատարել հաջորդ քայլը։ Այսպիսով, բոլոր աշակերտները մասնակցում են շախմատային պարտիային՝ կատարելով իրենց քայլերը։ Պատասխանատվությունը մեծ է, քանի որ ի-

րենք պատասխանատու են իրենց կատարած քայլի համար և իրենց թիմի արդյունքը կախված է նրանցից յուրաքանչյուրի կատարած քայլից:

Մեր կողմից մշակված հաջորդ մեթոդը դասի ընթացքում առցանց միաժամանակյա խաղի սեանս անցկացնելն է: Աշակերտները յուրաքանչյուրն իր հերթին միանում է իր խաղին և խաղում է ուսուցչի դեմ: Այս ժամանակ արդեն յուրաքանչյուրի մասնակցի ժամանակը սահմանափակ է: Սովորաբար միաժամանակյա խաղի սեանս անցկացնողը խաղում է սպիտակներով, իսկ մասնակից մրցակիցները՝ սևերով:

Շախմատի ուսուցման այս մեթոդը հնարավորություն է տալիս յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական խաղալ ավելի ուժեղ շախմատիստի դեմ: Այնուհետև աշակերտներին հանձնարարվում է վերլուծել իրենց խաղացած պարտիան և PGN ֆայլը ուղարկել ուսուցչին, որպեսզի ամբողջ խմբով կարողանան նայել, վերլուծել և գտնել իրենց սխալները:

Ի դեպ, շատ հատկանշական է, որ յուրաքանչյուր դիտարկված դիրք, պարտիա, սկզբնախաղ կարելի պահել համակարգչում և կրկնել, երբ ցանկություն առաջանա: Պարզապես պետք է սեղմել download կոճակը **(գծապատկեր թիվ 4)** :

Գծապատկեր թիվ 4. Ինչպես պահպանել դասի ժամանակ իրականացված ուսումնական աշխատանքը

Մեր կողմից որպես շախմատի ուսուցման արդյունավետ ձև առաջարկվում է նաև առցանց մրցաշարերի կազմակերպումը նույն և տարբեր դասարանների աշակերտների միջև, որի ժամանակ մասնակիցները և՛ սովորում են, և՛ դրսևորում են իրենց շախմատային գիտելիքները, ինչը և խթանում է նրանց դրդապատճառային ոլորտը՝ մղելով նրանց ակտիվ ուսումնախաղային ստեղծագործական գործունեության:

Այսպիսով՝ առցանց ուսուցումը, ի տարբերություն առկա ուսուցման, հնարավորություն է տալիս աշակերտին իր առջև ունենալ իր անհատական տախտակը, շախմատը սովորել՝ առցանց համագործակցելով մյուս երեխաների, զարգացնել գործնական կարողությունները, փորձարկել իր ուժերը ներդասարանային և ներդպրոցական մրցաշարերում ու սեանսներում:

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асатрян Л.Т.* Развитие творческих технических способностей школьников в кружках станций юных техников // Автореф. дисс. … канд. педагог. наук: (13.00.01) / АПН СССР, НИИ трудового обучения и проф. ориентации. – М., 1987. – 18 с.
2. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. – Киев: Радянска школа, 1978. – 143 с.
3. *Теплов Б.Н.* Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
4. *Фишер Б.* Бобби Фишер учит играть в шахматы. – Киев: Здоровья, 1991. – 276, [2] с.
5. Шахматный Интернет: игра и обучение. – М.: Новый диск ЗАО «Информ-Системы», 2002–2-0O-S*r. –43D.
6. *Якиманская И.С.* Личностно ориентированное обучение современной школе. – М., 1996. – 96 с.

ՇԱԽՄԱՏԻ ԱՌՑԱՆՑ ԴԱՍԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՄԵԹՈԴՆԵՐՆ ՈՒ ՁԵՎԵՐԸ

Մ. Գևորգյան
asatryan.laura@mail.ru

Մանկավարժության ամբիոնի ասպիրանտ,
Խ. Աբովյանի անվ. Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստանի կանանց շախմատի քառակի չեմպիոնուհի,
Շախմատի կանանց միջազգային գրոսմաստեր
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացված է հեղինակի առաջարկած շախմատի դասի պլանը, դասի կազմակերպման արդյունավետ եղանակները, մեթոդաբանությունը, տեխնոլոգիաները և ռեսուրսները: Ստորև բերված են հեղինակի կողմից մշակված վերլուծական տախտակի միջոցով շախմատ սովորելու քայլերը:
Հիմնավորված է, որ առցանց ուսուցումը, ի տարբերություն առկա ուսուցման, սովորողին հնարավորություն է տալիս իր առջև ունենալ սեփական գրատախտակը, սովորել Շախմատ՝ համագործակցելով այլ սովորողների հետ առցանց, հարստացնել շախմատային գիտելիքները, զարգացնել գործնական կարողությունները, ուժերը փորձարկել ներդպրոցական և ներդպրոցական աշխատանքներում: մրցաշարերում և միաժամանակյա խաղի սեանսներում:
Բանալի բառեր՝ տարրական դպրոց, շախմատ, ուսումնական գործունեություն, կազմակերպել, առցանց, արդյունավետ մեթոդներ, ուսուցման ձևեր, հետազոտություն, կրտսեր դպրոցական, փորձարարություն, հոգեկան գործընթացներ:

EFFECTIVE METHODS AND WAYS TO ORGANIZE ONLINE CHESS LESSONS

M. Gevorgyan
asatryan.laura@mail.ru

Post-graduate student,
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan,
Four-time Armenian Women's Chess Champion,
Women's International Chess Grandmaster
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

The article presents the chess lesson plan proposed by the author, effective ways of organizing the lesson, methods, technologies and resources. Here are the steps for teaching chess with an analytical board developed by the author.

It is justified that online training, unlike existing training, gives the student the opportunity to have his own board in front of him, to learn chess by cooperating with other students online, to enrich chess knowledge, to develop practical abilities, to test his strength in intra-classroom and intra-school tournaments and in simultaneous sessions.

Keywords: elementary school, chess, learning activities, organize, online, effective methods, learning ways, research, junior school, experimentation, mental processes.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 10 сентября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

РАССМОТРЕНИЕ MENTER-ТЕХНОЛОГИЙ В РАКУРСЕ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Гаяне Виуловна Егиазарян
gyeghiazaryan1@hotmail.com

Д.ф.н., профессор,
Зав. кафедрой английского языка,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова
Ереван, Республика Армения

Кристина Грачьяевна Мурадян
christinamuradyan24@gmail.com

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

АННОТАЦИЯ

Представленный нами институт менторства – это актуальный и успешный механизм повышения квалификации преподавателей на курсах переподготовки. Институт менторства становится эффективным средством интенсификации и модернизации процессе обучения, равно как и оптимальной реконструкции методики взаимосотрудничества преподавателей в процессе обучения на курсах ПК. В результате анализа состояния менторства в РА мы пришли к выводу о необходимости создания в нашей республике «Института наставничества».

Ключевые слова: менторство, механизм повышения квалификации преподавателей, взаимосотрудничества, интенсификации и модернизации процессе обучения.

Currently, the Republic of Armenia attaches great importance to the professional development programs for university lecturers. Professional development (PD) courses are a form of additional professional education for university specialists.

A qualitative analysis of the attendees of the RA PD courses showed that 20% of the students are experienced and qualified specialists who have been working in the higher education system for over 20 years. Additionally, around 50% of the participants are young professionals with limited work experience, typically about five years or less.

It seems obvious that the work of rural and urban teachers, as well as university lecturers, has certain specifics, therefore, special refresher courses should be organized for each of the above-mentioned groups. Moreover, each of the selected groups of attendees of PD courses has a certain amount of professional knowledge, as well as professional experience.

Given current conditions, we can effectively use the experience of certain specialists in the process of training course participants. This can be done effectively with the help of mentor technologies, which provide personalized guidance and support to course participants. It should be noted that the educational value of the experience of students of PD courses is undoubtedly a priority factor, which, as a rule, contributes to an effective and high-quality improvement of learning outcomes.

The term «mentor» in modern interpretation has a positive meaning – it refers to an educator, adviser, guide, and specialist with professional experience and expertise, who is ready to share all their knowledge, skills, and abilities. A mentor is a qualified specialist who has successfully worked in a professional field and is therefore well-suited to act as a guide. Mentoring is an experience transfer model, where the mentor offers support, opportunities for growth and development, and guidance to individuals seeking to develop their skills and knowledge in the same or a related professional field.

At the same time, it should be stipulated that the mentor in a PD course is not a teacher in the literal sense of the word. They are, first of all, experts in the field of professional activity under consideration.

The so-called mentor technologies are somewhat similar to the traditional guiding system. It should be noted that this system, according to our analysis of scientific and methodological literature, was very successfully implemented in the educational space of the Soviet Union. This fact convincingly proves that the innovative mentoring methods and corresponding terminology systems adopted today are not entirely new, but rather effectively modernized to fit the realities of the modern world.

It should be noted that at the present stage, the experience of borrowing foreign terminological systems is very common in Armenia. Therefore, some innovations in the modern system of education in Armenia and the corresponding terminology typically come from Western countries. An obvious example is the processes of globalization, as well as the increased pace and scope of modernization in the educational sector in the Republic of Armenia. Recently, the educational system has been enriched with new terms such as tutoring, coaching, workshop, mentoring, and more [1].

It is worth mentioning that mentoring is very common in Armenia at present. At the same time, we stipulate that in the process of historical development, the technologies for implementing mentoring have been noticeably modernized and improved.

An interesting fact is that in some government agencies, as well as in certain commercial companies in Western countries, various modern mentoring systems have been developed, and the mentoring method is often used involuntarily. It depends on the relevant goals, for the implementation of which both government agencies and various commercial companies use special tools and types of mentoring [2].

Let's define the difference between guiding and mentoring: guiding, as a rule, puts its emphasis on direct transfer, as well as the implementation of practical experience. This is the case when, for example, a qualified and experienced teacher with a corresponding long work experience transfers knowledge, skills, and abilities to a young novice specialist. Mentoring is inherently integrative, as it requires the mentor to have a solid theoretical foundation, effective practical experience, and a thorough understanding of the current methodologies for cooperation used in educational programs.

The invaluable potential of using mentor technologies is very high. In the field of teaching foreign languages (English, Russian, German, French, Chinese, Persian, etc.), interaction with experienced and highly qualified teachers and practitioners is successfully implemented in the courses of additional professional education in the Republic of Armenia. The experience of foreign specialists is used in PD courses as well. This intensified interaction is successfully implemented in the process of teaching modern technologies of cooperation between students and a qualified university lecturer. Additionally, students interact with each other within the group enrolled in the professional development program. At the end of the program, students present interesting methodological and pedagogical projects they have developed.

As an example of a modern, interesting, and effective educational program for advanced training, we will discuss «Grant as an Instrument of Extra-Budgetary Financing: Development Technologies». Participants of this program (students) share their experience of partaking in various grant competitions. At the same time, they constantly communicate with specific practitioners, as well as qualified experts of the funds. It should be noted that students themselves can also become experts in the process of evaluating submitted projects. Moreover, students of professional development courses acquire solid up-to-date knowledge in the field of grant activity, after which they proceed directly to the development/implementation of their grant project.

This project is accompanied by constant consultations with the relevant mentors during the training courses. Upon completion of the training, the student has the full right to participate in the grant giver's competition. We stipulate that at the present stage, the educational process in foreign countries is based on project-based training, and additional professional education in this perspective is no exception.

This experience is gradually being adopted by methodologists and teachers of the Republic of Armenia, successfully using project-based training in additional professional education, which we consider an effective element of the methodology. It should certainly be noted that as a result of using this current project method in teaching, students receive the appropriate skill and actively apply it in the development, as well as the implementation of their project.

In general, the so-called mentor technologies are based on modern relevant principles:

• *moral and ethical stability;*

• *reliance on successful personal experience,*

• *motivation and deep interest;*

• *the use of psychological and pedagogical approaches developed in the personal professional activity of the mentor;*

• *personification of the mentor's interaction with the students of the additional professional education* [3].

It should be noted that in Armenia, the system of professional development courses generally uses traditional teaching methods, while, unfortunately, the huge and effective potential of mentor technologies is practically not used to the desired extent. It does not take into account the fact that in the learning process, mentor technologies are considered technologies for the successful exchange of experience, knowledge, skills, and abilities between groups of mentors and students. At the same time, after training, an obvious increase in the level of knowledge, skills, and abilities is recorded, as well as obvious achievements in the career growth of attendees of professional development courses.

Modern mentoring technologies should focus on transferring the practical experience of specialists, which includes their knowledge. After all, the learning process involves valuable communication with an experienced teacher who should act as a mentor and cannot be replaced. So, modern educational training can be enhanced by integrating the practical experience of successful specialists, which can help to improve the effectiveness of the training.

During the university education of future teachers, it is often noted by methodologists that there is an urgent need to involve teachers who have successful teaching experience at schools in the educational process. Therefore, it is they who should pass on to the new generation their experience of successful work at school, reinforcing it with direct examples from actual practice.

We would like to quote the projection from the Agency for Strategic Initiatives known as «Skolkovo»: mentoring is a profession that is currently gaining popularity, along with the role of a curator of collective creativity. It can be stated

with full confidence that the manager of socio-cultural activities corresponds to the definition and characteristic functions of a mentor [4].

In summary, we can confidently state that the mentoring institute we have presented is an effective mechanism for improving the qualifications of teachers during their professional development courses. A mentoring institute is an effective tool for enhancing and modernizing the learning process, as well as optimizing the methodology of teachers' cooperation during professional development courses. After analyzing the state of mentoring in the Republic of Armenia, we have concluded that it is necessary to establish a «Mentoring Institute» in our country.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атлас новых профессий // Разработка сайта: креативное агентство Brainstore [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/mentor-startapov/ (Дата обращения: 17.09.2023г.).
2. *Габдулхаков В.Ф.* Menter-технологии подготовки учителей: монография / В.Ф. Габдулхаков. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, Изд-во НПО «МОДЭК», 2018. – 159 с.
3. *Клищ Н.Н., Январев В.А.* Наставничество на государственной службе – новая технология профессионального развития государственных служащих (зарубежный и российский опыт наставничества на государственной службе): Препринт WP8/2014/01 / Н.Н. Клищ, В.А. Январев; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 64 с.
4. *Соколова Е.И.* Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век, 2013, № 4(4). – СС. 124–135 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ш/artide/n/amliz-terminologicheskogo-ryada-kouch-mentor-tyut (Дата обращения: 17.09.2023г.).

MENTER ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԴԻՏԱՐԿՈՒՄԸ ԲՈՒՀԵՐԻ ԴԱՍԱԽՈՍՆԵՐԻ ՈՐԱԿԱՎՈՐՄԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆԻՑ

Գ.Վ. Եղիազարյան
gyeghiazaryan1@hotmail.com

Բ.գ.դ., պրոֆեսոր,
Անգլերեն լեզվի ամբիոնի վարիչ,
Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

Ք.Հ. Մուրադյան
christinamuradyan24@gmail.com

Անգլերեն լեզվի ամբիոնի ասպիրանտ,
Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Մեր կողմից ներկայացված մենթորության ինստիտուտը վերապատրաստման արդիական և հաջողված մեխանիզմ է: Մենթորության ինստիտուտը դառնում է ուսուցման գործընթացի ակտիվացման և արդիականացման արդյունավետ միջոց, ինչպես նաև փոխգործակցության մեթոդաբանության օպտիմալ վերակառուցում: ՀՀ-ում մենթորության վիճակի վերլուծության արդյունքում եկել ենք այն եզրակացության, որ մեր հանրապետությունում անհրաժեշտ է ստեղծել «մենթորության ինստիտուտ»:
Բանալի բառեր՝ մենթորություն, դասախոսների որակավորման բարձրացման մեխանիզմ, փոխհամագործակցության, ուսուցման գործընթացի ակտիվացման և արդիականացման մեխանիզմ:

EXPLORING MENTOR TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS FOR UNIVERSITY LECTURERS

G. Yeghiazaryan
gyeghiazaryan1@hotmail.com

Doctor of Sciences (Philology), Professor,
Head of the Department of English,
Brusov State University
Yerevan, Republic of Armenia

Ch. Muradyan
christinamuradyan24@gmail.com

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

ABSTRACT

The mentoring institute we have presented is an effective mechanism for improving the qualifications of teachers during their professional development courses. A mentoring institute is an effective tool for enhancing and modernizing the learning process, as well as optimizing the methodology of teachers' cooperation during professional retraining courses. After analyzing the state of mentoring in the Republic of Armenia, we have concluded that it is necessary to establish a «Mentoring Institute» in our country.
Keywords: mentoring, the mechanism of teacher training, mutual cooperation, intensification and modernization of the learning process.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 25 сентября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ В.К. ХАРЧЕНКО «ЯЗЫК РУКОВОДИТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ, ИЛИ “ТАНЦЫ ПОД ДОЖДЕМ”» (Москва: Изд-во ИНФРА–М., 2023г. – 184 с.)

Лилит Георгиевна Брутян
lilit.brutian@gmail.com

Доктор филологических наук, профессор,
Профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации,
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения

Վ.Կ. ԽԱՐՉԵՆԿՈՅԻ «ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԽՄԲԻ ՂԵԿԱՎԱՐԻ ԼԵԶՈՒՆ, ԿԱՄ “ՊԱՐԵՐ ԱՆՁՐԵՎԻ ՏԱԿ”» ՄԵՆԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ ԳՐԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ (Մոսկվա, ИНФРА–М հրատ., 2023թ.: – 184 էջ)

Լ.Գ. Բրուտյան
lilit.brutian@gmail.com

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

REVIEW OF THE MONOGRAPH «THE LANGUAGE OF THE SOCIAL GROUP LEADER, OR “DANCES IN THE RAIN”» BY W. KHARCHENKO (Moscow: ИНФРА–М Publishing House, 2023. – 184 p.)

L. Brutian
lilit.brutian@gmail.com

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

Вышла в свет очередная – в ряду многочисленных книг автора, а автор, доктор филологических наук, профессор В.К. Харченко, является весьма и весьма плодовитым в силу неуемной творческой энергии, широкой образованности и филологического кругозора, а также неподдельного, искреннего желания поделиться своими наблюдениями и знаниями с читателями, – книга «Язык руководителя социальной группы, или “Танцы под дождем”». Название, несколько необычное для монографии (придающее при этом живость; отметим сразу же, что живо изложен и весь текст, что делает чтение увлекательным), перекликается с эпиграфом к книге, взятым из Марка Порция Катона: «Действительно, дана нам жизнь не для того, чтобы ждать, когда стихнет ливень. Она для того, чтобы научиться танцевать под дождем». Книга о «навыках общения с людьми разного возраста» (стр. 3), об умении пользоваться языком, и адресована она социологам, журналистам, специалистам по работе с молодежью, филологам широкого профиля.

Поскольку, как аргументированно и справедливо утверждает автор, «общение наше с другими людьми во многом зависит от общения с самим собой» (стр. 13), начинается монография с темы «Риторика внутри нас». В ней рассматриваются особенности, функции и принципы аутокоммуникации. К последним автор относит **формульность, метафоричность**, напряжение, т.е. «**драматизм** формулы**», злободневность, потаенность** формул, их **насыщенность, ретроспективность,** т.е. «обращение к старинным корням» (стр. 9). В параграфе, озаглавленном «Если нет идей», поучительна мысль о том, что «идеи живут рядом, надо только суметь их увидеть, распознать» (стр. 24). Тема «Быть с ними» – об элитарной личности, о коммуникации с молодежью – содержит следующие замечательные, мудрые мысли: «Элитарная личность в силу своего развития лучше других владеет родным языком как изумительным инструментом воздействия. <…> Человек высшей культуры сумеет говорить с молодежью так, чтобы слова трогали сознание, и су-

меет слушать, выслушивая все, а возражая только в главном, не цепляясь самолюбиво к подробностям и даже манере изложения» (стр. 25). «Их язык» – о языке молодежи, молодежном сленге, который, как считает В.К. Харченко, «можно и нужно воспринимать спокойно, хотя иногда трудно воспринимать спокойно резко сниженный регистр языкового отражения действительности» (стр. 30). С этим трудно поспорить. Параграф, озаглавленный «Слышать их», – о «рассужденческой культуре», об особенностях культуры рассуждений. На основе многочисленных наблюдений автор делает вывод о том, что «рассужденческий потенциал личности… действительно работает, помогая нам справляться с новым потоками жизни *здесь и сейчас*» (стр. 41). Нельзя не согласиться со следующей мыслью автора, изложенной в разделе «Язык их лидера»: «Стать прекрасным оратором – значит хорошо владеть словом, чувствовать язык. Однако подчеркнем: на пороге этого умения стоят мысли, свежие, смелые, актуальные, горячие» (стр. 45). Точнее не скажешь! О важности интонации говорит и сам подзаголовок – «Колдовство интонации» – параграфа, в котором примечательна мысль о том, что «интонация нам нужна, поскольку у нас **ослабли горизонтальные связи…**» (стр. 52). Грустно, но в точку!

Говорится в книге и о таланте регулировать пространство коммуникации (в разделе «Руководитель социальной группы…»), и о совмещении линейного знания с объемным, личностным знанием («Образование: линейное или объемное?»), и о подготовке публичного выступления («Заговори, чтобы я тебя увидел»), и о психологии, методологии творчества («Как становиться профессионалом»), и о телеологической лингвистике, о пассионарной личности Вл. Даля («Тайные образцы?»). Есть и параграфы с «говорящими» заголовками: «В поисках метафор», «Язык как инструмент воздействия», «Семья как благо», «Национальный менталитет: препятствие и поддержка». Вышеотмеченным не исчерпывается круг самых разнообразных проблем, исследованных в рецензируемой монографии. Но все они объединены общей идеей о языке как инструменте воздействия в процессе коммуникации. И, поскольку коммуникативные навыки «стали исчезать», «в сегодняшней жизни необходимо внимание к слову, гораздо большее, чем это сейчас делается», – утверждает автор и справедливо заключает: «И в этом плане забота о нашей

коммуникации – важнейшая из задач, остро стоящая перед филологами XXI века» (стр. 132–133).

Монография, таким образом, актуальна, затрагивает насущные проблемы сегодняшнего дня и ключевые проблемы сегодняшней теоретической лингвистики. При этом книга имеет большое прикладное значение (предлагаются разнообразные и интересные проекты мероприятий для совершенствования коммуникативных навыков, полезным может быть и очень хороший библиографический источник). Следует добавить, что книга изобилует цитатами – но каковы их авторы! Читается монография с большим интересом, с увлечением, легко, благодаря обращению автора к замечательным литературным примерам, интересным и поучительным примерам из жизни, тончайшим наблюдениям над живой речью. Писать легко о сложном, как известно, есть «высший пилотаж». И, заключая, хочется пожелать автору, проф. В.К. Харченко, радовать и просвещать читателей новыми интересными трудами.

Информация о статье:
статья поступила в редакцию 21 сентября 2023 г.,
подписана к печати в номер 12 (16) / 2023 – 15.12.2023 г.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

Главный редактор
Саркисян И.Р. – д.п.н., профессор, профессор кафедры русского языка Государственного университета им. В.Я. Брюсова; профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ).
ORCID: 0000-0002-4377-1601
SPIN-код: 8936-7319, AuthorID: 1056296

Составитель, технический редактор, вёрстка и дизайн
Акопян А.С. – ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); доцент кафедры языков Медицинского института им. Меграбяна, Действительный член (академик) Международной Академии Нейронаук (МАН, РА).
ORCID: 0000-0001-9263-6791
SPIN-код: 1465-8539 / Author ID: 1045228

Корректоры:
Акопян А.С., Арутюнян А.Ж., Мурадян К.Г.

Адрес Редакции научных изданий
Филиала Московского государственного университета
им. М.В. Ломоносова в г. Ереване:
0025 РА, г. Ереван, ул. Варданянц 17
e-mail: po@msu.am

Заказ № 19
Подписано к печати – 18.12.2023 г.
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная № 1.
Объем – 16,65 печ. л. Тираж 250 экз.