



ISSN 1829-4820

270 МГУ  
1755 2025

Փիլիալ ՄГУ ան. Մ.Վ. Լոմոնոսովի  
վ. ց. Երևան

№15(19)

Ձրնալ վադիտ վ սիսոկ  
բերիոդիկեսիկիս իզդանիս ՎԱԿ ԲԱ

ՌՌԻՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ

ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Գիտամեթոդական հանդես

ПРОБЛЕМЫ

СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

MAIN ISSUES

IN MODERN RUSSIA STUDIES

Scientific Methodological Journal

«ՈՒՄԱՆԱՅԵՐԵՐԸ ԵՍՏՅ ՈՒՄԱՆԱՅԵՐԸ ՈՒՄԱՆԱՅԵՐԸ, ՍՐՈՎԵՇԵՆԻԵ ԲԱՅՄԱՆԱՅԵՐԸ»

Մ.Վ. ԼՈՄՈՆՈՍՈՎ, «ՐԻՏՈՐԻԿԱ» (1748թ.)

2025

Յուբիլեյնիս յոմեր յոռնալ վադսկայես վ բրադալ բրազնոնանիս 270-լետիս յոմանիս Մոսկովսկոյո յոստադստեննոյո յունիվերսիտետիս անիս Մ.Վ. Լոմոնոսովի, ա յաճեկ 10-լետիս յոմանիս Փիլիալի Մոսկովսկոյո յոստադստեննոյո յունիվերսիտետիս անիս Մ.Վ. Լոմոնոսովի վ. ց. Երևան

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 ՀԻՄՆԱՄՆԴԻՐՆԵՐԸ

Գիտամեթոդական հանդես

2015-2025

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES

Scientific Methodological Journal

270 МГУ  
1755 2025

15 (19)

ԵՐԵՎԱՆ 2025

ЕРЕВАН 2025

YEREVAN 2025

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

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

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

**«ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՈՒԻՐՆԵՐԸ»** գիտամեթոդական հան-  
դեսի առաքելությունը ՀՀ-ում ռուսագիտության՝ որպես լեզվաբանության ճյուղի  
մասսայականացումն է, ռուսաց լեզվի ուսումնասիրման նկատմամբ հետաքրքրու-  
թյուն առաջացնելը, օտարերկրյա հետազոտողների ուշադրությունը հայ գիտնա-  
կանների մշակումներին հրավիրելը, դրանով իսկ հայ ռուսագիտության մասսա-  
յականացումն է, համատեղ ծրագրերի, դրամաշնորհների մշակման հնարավորու-  
թյան ընձեռումը, մագիստրոսների ներգրավումը հետազոտական աշխատանքներին:

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

**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ.** Научно-методический журнал, №15 (19).  
/ Глав. ред. Саркисян И.Р.; сост.: Акопян А.С. – Ереван: Изд-во МГУ, 2025. – 380 с.

ISSN 1829-4820

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



 ORCID: 0000-0002-4377-1601

 ORCID: 0000-0001-9263-6791

**ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԱՆՐԵՍ  
«ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ»**


**ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ՆԱԽԱԳԱՀՆԵՐ**

**ՌԵՅՄԵՐՍ Ա.Ն.** – Երևանում ՄՊՀ մասնաճյուղի տնօրեն, երկրաբանական-հանքաբանական գիտությունների թեկնածու – [reymers@msu.am](mailto:reymers@msu.am)

**ՍԱՖԱՐՅԱՆ Պ.Դ.** – Երևանում ՄՊՀ մասնաճյուղի տնօրեն, տնտեսագիտական գիտությունների թեկնածու – [psafaryan@msu.am](mailto:psafaryan@msu.am)

**ԲԱԴԻՅԱՆ Ժ.Գ.** – Երևանում ՄՊՀ մասնաճյուղի ուսումնական գծով տնօրենի տեղակալ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ – [zbaghiyan@msu.am](mailto:zbaghiyan@msu.am)

**ԳԼԽԱՎՈՐ ԽՄԲԱԳԻՐ**


**ՍԱՐԳՍՅԱՆ Ի.Ռ.** – Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, ՌՀՀ-ի վաստակավոր պրոֆեսոր  
ORCID:  0000-0002-4377-1601 – [innasargsyan@gmail.com](mailto:innasargsyan@gmail.com)

**ՊԱՏԱՍԽԱՆԱՏՈՒ ՔԱՐՏՈՒՂԱՐ**


**ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ Մ.Ռ.** – Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի հայագիտության ամբիոնի դասախոս, Մոսկվայի Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան պետական համալսարանի Երևանի մասնաճյուղին կից Ա.Հ. Երիցյանի անվան վարժարանի հայոց լեզվի և գրականության մասնագետ – [manushaksoghomonian@yandex.com](mailto:manushaksoghomonian@yandex.com)

**ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈՒԼԵԳԻԱ**

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

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


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

**ԳԱԶԱՐՈՎԱՆ Դ.ՅՈՒ.** – Երևանի պետական համալսարանի Ռուս բանասիրության ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ – [dgazarova@ysu.am](mailto:dgazarova@ysu.am)


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

**ԴԻՄԱՐՄԿԻ 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](mailto:dym2005@list.ru)


**ԴՈԲՐՈՍԿԼՈՆՄԿԱՅԱ 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](mailto:tatdobro@mail.ru)

**ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ Գ.Վ.** – Վ. Բրյուսովի անվ. Պետական համալսարանի անգլերեն լեզվի ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – [gyeghiazaryan@hotmail.com](mailto:gyeghiazaryan@hotmail.com)


**ԵՖՐԵՍՈՎ Վ.Ա.** – Ռուսաստանի գիտությունների ակադեմիայի լեզվաբանական հետազոտությունների ինստիտուտի առաջատար գիտաշխատող, բանասիրական գիտությունների դոկտոր (Մանկտ-Պետերբուրգ), ORCID:  0000-0002-0247-706X – [valef@mail.ru](mailto:valef@mail.ru)


**ԹԼԵՈՒԲԵՎՈՎԱ Բ.Թ.** – Տեխնոլոգիայի, տնտեսագիտության և հանրակրթական առարկաների ամբիոնի պրոֆեսոր, Ալմաթիի հումանիտար-տնտեսագիտական համալսարանի «Միմբատ» դիզայնի և տեխնոլոգիայի ինստիտուտի պրոռեկտոր, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, պրոֆեսոր; ORCID:  0000-0001-5186-3437 – [biko.1972@mail.ru](mailto: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](mailto:andrelev@list.ru)

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

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

**ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Վ.** – Երևանի պետական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր; ORCID:  0009-0008-1609-5485 – [anush.hakobyan@ysu.am](mailto: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](mailto:karen.hakobyan@rau.am)

**ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Հ.Ժ.** – Երևանի պետական համալսարանի համաշխարհային պատմության ամբիոնի վարիչ, պատմական գիտությունների դոկտոր (ՌԴ, ՀՀ), պրոֆեսոր, ORCID: [id 0000-0003-3746-9657](https://orcid.org/0000-0003-3746-9657) – [hakobinna@rambler.ru](mailto:hakobinna@rambler.ru)

**ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ Կ.Հ.** – Երևանի պետական համալսարանի հումանիտար ֆակուլտետների ռուսաց լեզվի ամբիոնի ասիստենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ – [karinahov@yahoo.com](mailto:karinahov@yahoo.com)

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

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

**ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ Ա.Կ.** – Մեհրաբյանի անվան բժշկական քոլեջի պրոֆեսոր, Մեհրաբյանի անվան բժշկական քոլեջի պրակտիկայի կազմակերպման, աշխատանքի տեղավորման, արտաքին կապերի միջազգայնացման կենտրոնի ղեկավար, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ORCID: [id 0000-0001-9998-1395](https://orcid.org/0000-0001-9998-1395) – [armenmikaelyan1957@gmail.com](mailto:armenmikaelyan1957@gmail.com)

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

**ՄՈՎԼԵՅՈՎԱ Ի.Վ.** – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի ազգային գրականությունների և մշակույթների համեմատական ուսումնասիրման պրոֆեսոր, մշակութաբանության դոցենտ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, ORCID: [id 0000-0002-2062-4756](https://orcid.org/0000-0002-2062-4756) – [irvasmok@mail.ru](mailto:irvasmok@mail.ru)

**ՆՈՎԻԿՈՎԱ Ն.Ս.** – Ռուսաստանի Ազգերի բարեկամության համալսարանի (РГУД) Ռուսաց լեզվի ինստիտուտի № 4 Ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (Մոսկվա), ORCID: [id 0000-0003-2397-1814](https://orcid.org/0000-0003-2397-1814) – [novikova-ns@rydn.ru](mailto: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: [id 0000-0002-2393-1399](https://orcid.org/0000-0002-2393-1399) –

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

**ՄԱՐԳՍՅԱՆ Ա.Գ.** – Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի դոցենտ, ՀՌՀ վաստակավոր պրոֆեսոր, Ռուսագետների հայկական ասոցիացիայի գործադիր քարտուղար, Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ORCID: [id 0009-0004-7866-8745](https://orcid.org/0009-0004-7866-8745) – [arshak.sargsyan@rau.am](mailto:arshak.sargsyan@rau.am)

**ՏՍՏԿԱԼՈՆ Ն.Ի.** – Ռուս-Հայկական համալսարանի Բանասիրության և միջմշակութային հաղորդակցության ինստիտուտի տնօրեն, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – [ninatatkalo@mail.ru](mailto:ninatatkalo@mail.ru)

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

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

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

**ՕՍԻՊՈՎԱ Ա.Ա.** – ՄՄՊՀ հակադրական լեզվաբանության ամբիոնի վարիչ, Բանասիրական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ (Մոսկվա) – [aa.osipova@mpgu.edu](mailto:aa.osipova@mpgu.edu)

### **ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ԽՄԲԱԳԻՐ**

**ՀԱԿՈՐՅԱՆ Ա.Ս.** – Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս, Մեհրաբյանի անվ. բժշկական համալսարանի դոցենտ, Նյարդաբանության միջազգային ակադեմիայի (ՆՄԱ, ՀՀ) իսկական անդամ (Ակադեմիկոս): ORCID:

[id 0000-0001-9263-6791](https://orcid.org/0000-0001-9263-6791) – [AAS-1979@yandex.ru](mailto:AAS-1979@yandex.ru), [armen.hakobyan@rau.am](mailto:armen.hakobyan@rau.am)



## ՍՐԲԱԳՐԻՉՆԵՐ՝

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Ս. (ռուսերեն), ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Հ.Ժ. (հայերեն),  
ՄՈՒՐԱՂՅԱՆ 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](mailto:reymers@msu.am)

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

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

### ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР


**САРКИСЯН И.Р.** – Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ), Заслуженный профессор РАУ, ORCID:  0000-0002-4377-1601 – [innasargsyan@gmail.com](mailto:innasargsyan@gmail.com)


### ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ


**СОГОМОНЯН М.Р.** – Кандидат филологических наук, доцент; преподаватель кафедры арменоведения государственного университета имени В. Брюсова, преподаватель кафедры армянского языка и литературы лица имени А.А. Ерицяна при Филиале Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в Ереване – [manushaksoghomonyan@yandex.com](mailto:manushaksoghomonyan@yandex.com)


### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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


**АКОПЯН А.В.** – доцент кафедры русского языка Ереванского государственного университета, доктор филологических наук, профессор; ORCID:  0009-0008-1609-5485 – [anush.hakobyan@ysu.am](mailto:anush.hakobyan@ysu.am)

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

**АМИРХАНИЯН А.М.** – Доцент кафедры зарубежной литературы Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат филологических наук, доцент, ORCID:  0000-0003-2810-2052 – [amirkhanyananahit03@aspu.am](mailto:amirkhanyananahit03@aspu.am)

**АРУТЮНЯН А.Ж.** – Зав. кафедрой Всемирной истории Ереванского государственного университета, доктор исторических наук (РФ, РА), профессор; ORCID:  0000-0003-3746-9657 – [hakobinna@rambler.ru](mailto: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](mailto: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](mailto:lilit.brutian@gmail.com)

**ГАЗАРОВА Д.Ю.** – Декан факультета русской филологии Ереванского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент – [dgararova@ysu.am](mailto:dgararova@ysu.am)


**ГРДЗЕЛЯН Р.Р.** – Зав. кафедрой русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук – [ruzangrdzelyan@gmail.com](mailto:ruzangrdzelyan@gmail.com)


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

**ДОБРОСКЛОНСКАЯ Т.Г.** – Профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук; ORCID:  0000-0003-2166-8301 – [tatdobro@mail.ru](mailto: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](mailto:dym2005@list.ru)

**ЕГИАЗАРЯН Г.В.** – Зав. кафедрой английского языка Государственного университета им. В.Я. Брюсова, доктор филологических наук, профессор – [gyeghiazaryan@hotmail.com](mailto:gyeghiazaryan@hotmail.com)


**ЕФРЕМОВ В.А.** – Ведущий научный сотрудник Института лингвистических исследований РАН, доктор филологических наук (Санкт-Петербург); ORCID:  0000-0002-0247-706X – [valef@mail.ru](mailto: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 – [ykarasik@yandex.ru](mailto:ykarasik@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](mailto: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](mailto:andrelev@list.ru)


**МАТЕВОСЯН Л.Б.** – Профессор кафедры русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук – [lianna.matev@gmail.com](mailto: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](mailto: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](mailto:igormil@hotmail.com)


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


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

**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](mailto:novikova-ns@rydn.ru)

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


**ОСИПОВА А.А.** – Зав. кафедрой контрастивной лингвистики, доцент МПГУ, доктор филологических наук, доцент (Москва) – [aa.osipova@mpgu.edu](mailto: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](mailto:plungian@gmail.com)

**САРКИСЯН А.Г.** – Доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета, заслуженный профессор РАУ, Исполнительный секретарь Армянской ассоциации русистов, кандидат филологических наук, доцент; ORCID:  0009-0004-7866-8745 – [arshak.sargsyan@rau.am](mailto:arshak.sargsyan@rau.am)


**ТАТКАЛО Н.И.** – Директор Института филологии и межкультурной коммуникации РАУ, доктор педагогических наук, профессор – [ninatatkalo@mail.ru](mailto:ninatatkalo@mail.ru)

**ТЕР-МИНАСОВА С.Г.** – Президент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ (советник ректора), доктор филологических наук, заслуженный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова – [president@fll.msu.ru](mailto:president@fll.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](mailto: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](mailto:grig72@mail.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](mailto:armen.hakobyan@rau.am), [AAS-1979@yandex.ru](mailto: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](mailto:reymers@msu.am)

**SAFARYAN P.** – Executive Director of the Moscow State University Branch in Yerevan, Ph.D. in Economy – [psafaryan@msu.am](mailto:psafaryan@msu.am)

**BAGHIYAN ZH.** – Deputy Executive Director for Academic Affairs, PhD in Philology, Associate Professor – [zbaghiyan@msu.am](mailto:zbaghiyan@msu.am)

**CHIEF EDITOR**


**SARGSYAN I.** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor at the Department of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU), Honored Professor of the RAU, ORCID:  0000-0002-4377-1601 – [innasargsyan@gmail.com](mailto:innasargsyan@gmail.com)

**RESPONSIBLE SECRETARY**

**SOGHOMONYAN M.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor; lecturer of the Department of Armenian Studies of V. Bryusov State University, lecturer of the Department of Armenian Language and Literature of the A.A. Yeritsyan Lyceum at the Branch of Lomonosov Moscow State University in Yerevan – [manushaksoghomonian@yandex.com](mailto:manushaksoghomonian@yandex.com)

**EDITORIAL BOARD**

**ABRAHAMYAN K.** – Professor of the Department of Linguistics and Theory of Communication at the State University after V. Brusov, Doctor of Sciences (Philology), Professor – [kabrahamyan15@yahoo.com](mailto:kabrahamyan15@yahoo.com)


**AMIRKHANYAN A.** – Associate Professor at the Department of Foreign Literature, Khachatur Abovyan ASPU, Candidate of Sciences (Philology), ORCID:  0000-0003-2810-2052 – [amirkhanyananahit03@aspu.am](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:dym2005@list.ru)


**EFREMOV V.** – Leading Researcher at the Institute of Linguistic Research of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Sciences (Philology), (Saint Petersburg); ORCID:  0000-0002-0247-706X – [valef@mail.ru](mailto:valef@mail.ru)


**GAZAROVA D.** – Dean of the Faculty of Russian Philology of Yerevan State University, PhD of Philological Sciences, Associate Professor – [dgazarova@ysu.am](mailto:dgazarova@ysu.am)

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

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

**HAKOBYAN A.** – Doctor of Sciences in Philology, Professor of Linguistics, Associate Professor of the Department of Russian Language, Faculty of Russian Philology, Yerevan State University; ORCID:  0009-0008-1609-5485 – [anush.hakobyan@ysu.am](mailto: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](mailto:karen.hakobyan@rau.am)

**HARUTYUNYAN H.** – Head of the Department of Common History, Yerevan State University, Doctor of Sciences (history) (RF, RA), professor; ORCID: 




0000-0003-3746-9657 – [hakobinna@rambler.ru](mailto:hakobinna@rambler.ru)

**HOVHANNISYAN K.** – Associate Professor of the Department of Russian Language for Humanities Faculties, Yerevan State University, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor – [karinahov@yahoo.com](mailto: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](mailto:vkarasik@yandex.ru)


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


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


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

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


**OSIPOVA A.** – Head of the Department of Contrastive Linguistics, Associate Professor at Moscow Pedagogical State 1 University, Doctor of Philology, Associate Professor (Moscow) – [aa.osipova@mpgu.edu](mailto: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](mailto:plungian@gmail.com)

**SARGSYAN A.** – Associate Professor of the Department of Russian Language and Professional Communication of the Russian-Armenian University, Honored Professor of the RAU, Executive Secretary of the Armenian Association of Russian Studies, PhD of Philological Sciences, Associate Professor, ORCID:  0009-0004-7866-8745 – [arshak.sargsyan@rau.am](mailto:arshak.sargsyan@rau.am)

**TATKALO N.** – Director of the Institute of Philology and Intercultural Communication of the Russian-Armenian University (RAU), Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor – [ninatatkalo@mail.ru](mailto:ninatatkalo@mail.ru)


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

**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](mailto:biko.1972@mail.ru)

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

**YEGHIAZARYAN G.** – Head of the Department of English Language at the State University after V. Brusov, Doctor of Sciences (Philology), Professor – [gyeghiazaryan@hotmail.com](mailto: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](mailto:armen.hakobyan@rau.am), [AAS-1979@yandex.ru](mailto:AAS-1979@yandex.ru)

**CORRECTORS**

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

## ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Բովանդակություն .....	19
Оглавление .....	22
Contents .....	25

## ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Աբրահամյան Կ.Շ. Եվս մեկ անգամ անձնանունների մասին .....	27
Հակոբյան Ա.Վ. Կոնյունկտիվ, դիզյունկտիվ և իմպլիկատիվ լեզվական կառույցների տաքսոնոմիա .....	38
Հակոբյան Լ.Ս. «Մտավորականություն» կոնցեպտի լեքսիկա-իմաստական ներկայացուցում ժամանակակից լրատվամիջոցների դիսկուրսում .....	50
Վանգ Պ., Հակոբյան Կ.Ս. Ռուսերենում հրամայական նախադասությունների ուսումնասիրության պատմության մասին .....	64
Գրիգորյան Վ.Հ. Տեքստի և նրա կատեգորիաների հայեցակարգը ժամանակակից լեզվաբանության մեջ .....	80
Քոչարյան Մ.Ա. Ռուսերենը որպես օտար լեզու ուսուցման ընթացքում հաղորդակցական իրավիճակների խնդրայնացում .....	91
Մարտիրյան Ն.Բ. Բենդեր vs Վորոբյանինով. ոչ խոսքային բնութագիր .....	103
Միդոյան Մ.Ա. Ժամանակակից ռուսաց լեզվի ապակառուցողական ներգործությամբ բայերի պատմությունից .....	118
Սադյան Բ.Ա. «Ոսկե հորթ». իրական և հորինված օնիմները .....	133
Մարգարյան Ա.Գ. ՌՕԼ-ի դասավանդելիս ազգային-մշակութային իմաստաբանությամբ դարձվածաբանական միավորների օգտագործման որոշ դեպքերի մասին (ՌՕԼՏ-ի երրորդ մակարդակ) .....	148
Խալաթյան Ա.Գ. Լոնդոնի քաղաքանվանումների իմաստաբանական առանձնահատկությունները .....	169

## ԴԱՍՏԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Անտոնյան Գ.Ա. Թարգմանությունը՝ որպես հայ ուսանողների հաղորդակցական կարողունակության ձևավորման մեթոդ .....	182
--	-----

<b>Մարգարյան Ք.Ա.</b> Ժամանակակից մասնագետի՝ օտար լեզվով մասնագիտական կողմնորոշում ունեցող հաղորդակցական կարողության ձևավորման խնդրի մասին .....	195
<b>Հովհաննիսյան Կ.Հ.</b> Տեքստը՝ որպես ՌՕԼ-ի դասավանդման մեթոդաբանության ուսուցման հիմնական միջոց.....	211
<b>Սարգսյան Ի.Ռ.</b> ՌՕԼ-ի ուսուցման գործընթացի զանգվածային համակարգչայնացման բովանդակային հիմքը .....	223
<b>Թունյան Ս.Ա., Պետրոսյան Լ.Վ.</b> Ազգային ինքնության արտացոլումը ռուսաց լեզվի դասագրքերում ՀՀ դպրոցներում .....	238
<b>Շահինյան Ե.Յու.</b> Լեզվական կրթության թվայնացում. ՌՕԼ-ի թվային ուսուցման հեռանկարները.....	255

### ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՏԻՊԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

<b>Աղամյան Մ.Ա.</b> Անգլերենի և հայերենի «տարիք» իմաստային դաշտի բաղադրիչների բառակազմական առանձնահատկությունները .....	273
<b>Գոնչար-Խանջյան Ն.Կ., Կարապետյան Ի.Ա.</b> Կոչականները, ողջույններն ու հրաժեշտները որպես մշակութային լաբունաների օրինակ ռուսերենում և հայերենում .....	283
<b>Հան Յու.</b> Ֆիտոնիմիական փոխաբերության և մետոնիմիայի առանձնահատկությունները ռուսական աշխարհի լեզվական պատկերում (համեմատած չինականի հետ) .....	301

### ՄՇԱԿՈՒԹԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

<b>Պրիորովա Ի.Վ.</b> Սոցիալական գովազդի գոտու ուժեղացում ռուսական ՋԼՄ-ներում .....	315
---	-----

### ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

<b>Տլեուբեկովա Բ.Թ., Իբրաևկա Ա.Դ.</b> Գեղարվեստական ստեղծագործության թաքնված իմաստի ընկալումը՝ Ջեյմս Ջոյսի «Դժբախտ պատահար» վեպի օրինակով.....	328
--	-----

## ՄԵՐ ՀՅՈՒՐՆ Է

<b>Հակոբյան Լ.Վ.</b> Կինեմատոգրաֆիական նյութերի դիտման ազդեցությունը չինարեն ուսումնասիրելու գործընթացում .....	339
<b>Գաբրիելյան Ա.Ս.</b> Ինտեգրված դասերը որպես աշակերտների անգլերեն հաղորդակցական հմտությունների զարգացման փոխներգործուն միջոց .....	347
<b>Փիլիպոսյան Մ.Ա.</b> Ընկալողական խոսքային գործունեության տեսակների կիրառումը քաղաքագիտական անգլերենի դասավանդման գործընթացում .....	359

## ԼՐԱՏՎԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ

Կյանքից հեռացել է անվանի գիտնական, գրականագետ <b>Միխայիլ Դավիթի Ամիրխանյանը:</b> Սա հսկայական կորուստ է Հայաստանի Հանրապետության գիտության համար .....	371
--	-----

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Բովանդակություն .....	19
Оглавление .....	22
Contents .....	25

## ЛИНГВИСТИКА

<b>Абрамян К.Ш.</b> Еще раз об антропонимах .....	27
<b>Акопян А.В.</b> Таксономия конъюнктивных, дизъюнктивных и имплицативных языковых конструкций .....	38
<b>Акопян Л.С.</b> Лексико-семантическая репрезентация концепта «интеллигенция» в дискурсе современных СМИ .....	50
<b>Ван П., Акопян К.С.</b> К истории изучения императивных предложений в русском языке .....	64
<b>Григорян В.А.</b> Понятие текста и текстовых категорий в современной лингвистике .....	80
<b>Кочарян М.А.</b> Проблематизация коммуникативных ситуаций в обучении русскому языку как иностранному .....	91
<b>Мартирян Н.И.</b> Бендер vs Воробьянинов: невербальная характеристика .....	103
<b>Мидоян М.А.</b> Из истории глаголов деструктивного воздействия современного русского языка .....	118
<b>Сагиян Б.А.</b> «Золотой теленок»: реальные и вымышленные онимы .....	133
<b>Саркисян А.Г.</b> О некоторых случаях использования фразеологических единиц с национально-культурной семантикой при преподавании РКИ (третий уровень ТРКИ) .....	148
<b>Халатян А.Г.</b> Семантические особенности урбанонимии Лондона .....	169

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<b>Антонян Г.А.</b> Перевод как метод формирования коммуникативной компетенции учащихся-армян .....	182
<b>Маркарян К.А.</b> К вопросу о формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у современного специалиста .....	195
<b>Оганесян К.А.</b> Текст как основное средство обучения в методике преподавании РКИ .....	211

<b>Саркисян И.Р.</b> Содержательная основа массовой компьютеризации процесса обучения РКИ.....	223
<b>Тунян С.А., Петросян Л.В.</b> Отражение национальной идентичности в учебниках по русскому языку в армянских школах.....	238
<b>Шагинян Е.Ю.</b> Цифровизация языкового образования: перспективы цифрового обучения РКИ .....	255

## СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

<b>Адамян М.А.</b> Словообразовательные особенности компонентов семантического поля «возраст» в английском и армянском языках .....	273
<b>Гончар-Ханджян Н.К., Карапетян И.А.</b> Обращения, приветствия и прощания как пример культурных лакун в русском и армянском языках .....	283
<b>Хань Ю.</b> Особенности фитонимической метафоры и метонимии в русской языковой картине мира (в сопоставлении с китайской) .....	301

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<b>Приорова И.В.</b> Усиление зоны социальной рекламы в российских СМИ.....	315
---	-----

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<b>Тлеубекова Б.Т., Ибраева А.Д.</b> Восприятие скрытого смысла художественного произведения на примере рассказа Джеймса Джойса «Несчастный случай» .....	328
---	-----

## ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

<b>Акопян Л.В.</b> Влияние просмотра кинематографических материалов на процесс изучения китайского языка .....	339
<b>Габриелян А.С.</b> Интегрированные уроки как интерактивное средство развития коммуникативных навыков учеников на английском языке.....	347



<b>Пилипосян М.А.</b> Применение видов рецептивной речевой деятельности в процессе обучения политическому английскому языку.....	359
--	-----

### **ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЛОК**

Ушел из жизни известный ученый, литературовед <b>Михаил Давидович Амирханян</b> . Это огромная потеря для науки Республики Армения .....	371
--	-----

## CONTENTS

Բովանդակություն .....	19
Оглавление .....	22
Contents .....	25

## LINGUISTICS

<b>Abrahamyan K.</b> Once again about Anthroponyms .....	27
<b>Hakobyan A.</b> Taxonomy of conjunctive, disjunctive and implicative language constructions .....	38
<b>Akopian L.</b> Lexical-semantic representation of «Intelligentsia» concept in modern mass media discourse .....	50
<b>Wang P., Hakobyan K.</b> Towards the history of the study of imperative sentences in the Russian language .....	64
<b>Grigoryan V.</b> The concept of text and text categories in modern linguistics .....	80
<b>Kocharyan M.</b> Problematization of communicative situations in teaching Russian as a foreign language .....	91
<b>Martiryan N.</b> Bender vs Vorobyandinov: non-verbal characteristics .....	103
<b>Midoyan M.</b> From the history of destructive verbs in the modern Russian language .....	118
<b>Saghyan B.</b> «The Golden calf»: real and fictional names .....	133
<b>Sargsyan A.</b> On some cases of the use of phraseological units with national and cultural semantics in teaching RFL (third level of TRFL) .....	148
<b>Khalatyan A.</b> Semantic Features of London Urbanonyms .....	169

## TEACHING METHODOLOGY

<b>Antonyan G.</b> Translation as a method of forming communicative competence of Armenian students .....	182
<b>Margaryan K.</b> On forming modern specialist's professionally oriented foreign language communicative competence .....	195
<b>Hovhannisyan K.</b> Text as the main learning tool in the teaching methodology of RFL .....	211
<b>Sargsyan I.</b> The substantial basis of mass computerization of the RFL learning process .....	223
<b>Tunyan S., Petrosyan L.</b> The representation of national identity in Russian language textbooks in Armenian schools .....	238
<b>Shahinyan Yu.</b> Digitalization of language education: digital learning prospects in RFL .....	255

## COMPETITIVE TYPOLOGY

<b>Adamyan M.</b> The word-formation peculiarities of the components of the semantic field of «Age» in English and Armenian .....	273
<b>Gonchar-Khanjyan N., Karapetyan I.</b> Forms of address, greetings, and farewells as an example of cultural lacunae in Russian and Armenian languages .....	283
<b>Han Yu.</b> Features of phytotopic metaphor and metonymy in the Russian language worldview (in comparison with Chinese) .....	301

## CULTUROLOGY

<b>Priorova I.</b> Strengthening of social advertising zone in the Russian media.....	315
--	-----

## LITERATURE STUDIES

<b>Tleubekova B., Ibraeva A.</b> Perception of the hidden meaning in the artistic work of James Joyce's «A Misfortune» .....	328
---	-----

## OUR GUESTS

<b>Akopyan L.</b> The impact of film watching on Chinese language learning process .....	339
<b>Gabrielyan A.</b> Integrated lessons as an interactive means of developing students' English communication skills .....	347
<b>Piliposyan M.</b> Application of the types of receptive speech activities in the process of teaching political English .....	359

## INFO SECTION

The famous scientist and literary critic <b>Mikhail Amirkhanyan</b> have passed away. This is a huge loss for the science of the Republic of Armenia .....	371
--	-----

---

## ЛИНГВИСТИКА

### ЕЩЕ РАЗ ОБ АНТРОПОНИМАХ

**Каринэ Шахджановна Абрамян**  
[abrahamyankarine486@gmail.com](mailto:abrahamyankarine486@gmail.com)

*Д.ф.н., профессор,  
Профессор кафедры лингвистики,  
Государственный университет им. В.Я. Брюсова,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена сопоставительно-типологическому изучению антропонимов современного армянского, английского и русского языков с точки зрения их полного или частичного формально-структурного совпадения с именами нарицательными, а также топонимами.

В результате проведенного исследования выявляются как общие, так и различительные черты изученных микросистем трех языков, обусловленные спецификой национального менталитета, культуры, а также исторических особенностей этносов-носителей языков.

**Ключевые слова:** антропоним, имена мужские и женские, классификация, сопоставительный анализ.

Как известно, антропонимы, в частности, личные имена людей, издавна привлекали и продолжают привлекать внимание лингвистов. На сегодняшний день существует целый ряд исследований, проведенных на материале различных языков, посвященных изучению этой тематики. В круг интересов лингвистов включались такие вопросы, как история возникновения, значение, характерные изменения тех или

иных антропонимов, их причины и т.д., что вполне обоснованно и объяснимо особенно в настоящий период развития лингвистики, с точки зрения современной парадигмы научных исследований, когда наиболее актуальной становится когнитивная обусловленность изучаемых явлений.

Именно в таком ракурсе представляется довольно интересным проследить некоторые особенности образования и употребления мужских и женских имен собственных в трех дальнеродственных языках, какими являются армянский, английский и русский. Проведение подобного анализа в сопоставительно-типологическом аспекте является, на наш взгляд, весьма перспективным именно с точки зрения когнитивной лингвистики, поскольку неразрывно связано и непосредственно отражает лингвокультурологические, этнопсихологические особенности народов-носителей вышеназванных языков. В связи с этим хочется упомянуть мнение Н.И. Формановской, которая совершенно справедливо считает имена собственные своеобразными лингвокультурами, знаками той или иной культуры [4: 31].

Несмотря на тот факт, что, как уже отмечалось выше, значение, происхождение как мужских, так и женских имен уже не раз становилось объектом изучения [1; 2; 3 и др.], тем не менее на сегодняшний день все еще остается не выясненным вопрос о полном или частичном совпадении имен собственных с нарицательными. По нашим наблюдениям, этот нюанс в образовании мужских и женских имен пока не выявлен, чему и посвящено настоящее исследование.

На основе сплошной выборки из антропонимиконов армянского, английского и русского языков мужские и женские имена собственные были нами классифицированы по целому ряду различных параметров. Следует особо отметить, что при этом некоторые из этих признаков оказались общими для всех трёх языков, иные – для двух. В результате

исследования были выявлены также специфические особенности изучаемых микросистем трех сопоставляемых языков.

Как показал проведенный анализ, как в армянском, так и в английском и русском языках наибольшее количество мужских и женских имен собственных полностью совпадает с наименованиями конкретных предметов. Примерами могут послужить имена типа:

Նվեր – подарок		
Գնհար – самоцвет, драгоценный камень	Olive – олива	Новелла
Մարգարիտ – жемчуг	Cliff – скала	Долина

Подвид вышеназванной группы имен составляют антропонимы, совпадающие с названиями растений, цветов:

Ծաղիկ – цветок	Fleur – ирис, геральдическая лилия	
Չարդ – роза	Iris – ирис	Лавр
Մեխակ – гвоздика	Ginger – имбирь	Флора

Следует отметить, что в русском языке, в силу его флективного характера, в подобных случаях часто практикуется присоединение флексии к корневой морфеме или основе, например:

Jasmine – Жасмина  
Lilly – Лилия

Специфика русского языка проявляется и в том, что антропонимы в неизменном виде изредка встречаются в наименованиях растений в сложных словах типа: иван-да-марья, иван-чай.

(Сравни словосочетание анютины глазки, где антропоним использован в качестве определения, в измененной форме). Подобное явление в армянском и английском языках не наблюдается.

С другой стороны, в этих языках нами выявлены случаи совпадения мужских и женских имен собственных с наименованиями профессий, что отсутствует в материале русского языка. Например:

Մարրուհի – уборщица	Hunter – охотник
Մկրտիչ – креститель	Dean – декан

Во всех трех языках есть случаи совпадения имен лиц с абстрактными существительными соответствующего языка:

Սրշմլույս – восход	Gloria – слава	Вера
Համբարձում – вознесение	Constance – постоянство	Надежда
		Любовь

Материал армянского языка выделяется тем, что в нем обнаружены интереснейшие случаи полного совпадения имен, а именно мужских имен, и это тоже неслучайно, с военными терминами. Следует отметить, что речь идет об именах, имеющих по сей день довольно высокую частотность употребления:

Շահա՛ն – щит
Դա՛վիթ – воин

Ни в материале английского, ни в материале русского языков подобные случаи не выявлены.

Еще одним интересным явлением представляется наличие в армянском и английском языках антропонимов, полностью совпадающих по форме и структуре с названиями понятий церковной тематики, например:

Հաճախում – вознесение

Մկրտիչ – креститель

Մարտիրոս – мученик

Հարություն – воскресение

Holly – святой

Christian – христианский

Отметим, что если в армянском это всегда мужские имена собственные, то в английском возможен также их переход в имена женские посредством присоединения флексии:

Christian – Christina

В русском языке подобное явление отсутствует. Специфика русского языка проявляется и в том, что в нем полностью отсутствуют совпадения антропонимов с топонимами, в частности, названиями населенных пунктов городов, а также гор, что весьма характерно для армянского и английского языков. Следует особо подчеркнуть, что в армянском эти имена даются как мужчинам, так и женщинам:

Կարին Անի Տաթև	}	ջենսկիե	Տարն Արարատ Մաուի	}	мужские
----------------------	---	---------	-------------------------	---	---------

В английском именами этой группы нарекают в основном мужчин:

Hamlet

Kent

York

Oxford



Редким исключением является женское имя *Florence*, а *Sydney* используется и как мужское, и как женское.

Упоминая эту группу антропонимов, следует обратить особое внимание на тот факт, что тенденция нарекать детей именами городов и стран в армянской лингвокультурологической традиции не только сохраняется, но и расширяется. Свидетельством тому является появившееся после последней карабахской войны новое имя *Արցախի* (Арцах). Важным моментом в этой связи является также то, что армянские имена-топонимы, как правило, совпадают с историческими, часто утерянными реалиями. Таким образом, можно предположить, что использование этих названий подобным образом не случайно, оно в определенной степени способствует закреплению этих наименований в исторической памяти народа.

В русском языке наблюдается несколько иной процесс, когда населенные пункты и города получают свои наименования в честь исторических, государственных и политических деятелей, чьи имена выступают производящей базой для образования антропонимов, опять же с присоединением аффиксов:

Павел – Павловск

Екатерина – Екатеринбург

Английский язык в этом плане довольно нейтрален, и установить направление образования антропонима-топонима однозначно представляется, на наш взгляд, вряд ли возможным.

Следующую классификацию представляют антропонимы, совпадающие с наименованиями птиц, животных. Их число в трех исследуемых языках чрезвычайно ограничено, причем все они только мужские:

Շորժիկ – львенок

Robin – малиновка

Лев

Обращает на себя внимание тот факт, что их число в английском языке может увеличиться, если учесть имена, образованные, по аналогии с русским языком, посредством наращения деривационной базы:

Lion – лев – Lionel

Спецификой армянского языка является полное отсутствие в нем антропонимов, имеющих формально-структурное совпадение с названиями месяцев, что характерно как для английского, так и русского языков:

June	Июлий
August	Май
May	Октябрина

Как показал проведенный нами сопоставительно-типологический анализ, все исследованные антропонимы трех языков, за редким исключением, по частеречной принадлежности совпадают с нарицательными существительными. В армянском и английском, однако, выявлены отдельные случаи адъективных образований типа:

Համեստ – скромный	
Անդրաճիկ – первый	Holly – святой
Ազատ – свободный	Christian – христианский
Գեղեցիկ – красивый	

На материале трех сопоставляемых языков обнаружен лишь один случай вербального образования, это армянское мужское имя *Գնիկ* – купить.

Материал русского языка выделяется еще одной характерной особенностью – это наличие большого количества антропонимов, имеющих чисто историческое происхождение. В основном это различного

рода аббревиатуры, в которых закреплялись либо имена исторических деятелей, либо определенные социальные, исторические события. К их числу относятся, например, имена типа:

Гертруда = герой труда  
Владилен  
Владлен } = Владимир Ленин  
Вилен = Владимир Ильич Ленин  
Аврор  
Индустрий

Интересно, что некоторые из них в советское время перешли из русского языка в армянский, в частности, мужское имя Вилен – Վիլեն, которое в недавнем прошлом довольно широко употреблялось. С другой стороны, в Армении было распространено и другое мужское имя – Մելս (Мелс) = Маркс, Энгельс, Ленин, Сталин, которое, однако, не использовалось в России.

Среди исследованных антропонимов английского языка подобное явление не выявлено.

В результате проведенного небольшого исследования антропонимов армянского, русского и английского языков нами были обнаружены как определенные черты сходства, так и специфические черты данных лингвокультурем. Наблюдения показывают, что даже на сравнительно небольшом материале трех сопоставляемых языков четко прослеживаются национальные особенности мировидения, менталитета народов, обусловленные их историей, культурой и традициями, которые проявляются в виде различных восприятий и употреблений антропонимов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Брутян Л.Г.* Очерки теории межкультурной коммуникации / Л.Г. Брутян. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2021. – 324 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://publishing.ysu.am/files/Brutyant\\_Ocherki.pdf](http://publishing.ysu.am/files/Brutyant_Ocherki.pdf) (Дата обращения: 22.02.2025г.).
2. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание: [пер. с англ.] / Анна Вежбицкая; отв. ред. и сост. М.А. Кронгауз; вступ. ст. Е.В. Падучевой. – М.: Рус. слов., 1996. – 411 с.
3. *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межкультурной и межкультурной коммуникации / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 341, [2] с.
4. *Формановская Н.И.* Социокультурное пространство русского личного имени и современные средства массовой информации / Н.И. Формановская // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы (Москва, 18–21 марта 2004 года) / Сост.: М.Л. Ремнева, А.А. Поликарпов, О.В. Дедова. – М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2004. – СС. 30–31. – EDN: [VLBAFQ](https://www.edn.ru/VLBAFQ).
5. *Աղեղհյան Տ.Մ.* Հայոց ազգանունների բառարան: (17051 ազգանուն) = Словарь армянских фамилий = Dictionary of armenian surnames: – Երևան, 2000: – 375 էջ:
6. Trendiest slang terms [Electronic resource]. – Mode of access: <https://letslearnslang.com/> (Date of access: Feb 22, 2025).
7. Names Wiki is a Fandom Lifestyle Community [Electronic resource]. – Mode of access: [https://names.fandom.com/wiki/English\\_Names](https://names.fandom.com/wiki/English_Names) (Date of access: Feb 22, 2025).

ԵՎՍ ՄԵԿ ԱՆԳԱՍ ԱՆՁՆԱՆՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

Կ.Շ. Աբրահամյան

[abrahamyankarine486@gmail.com](mailto:abrahamyankarine486@gmail.com)

*Բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Վ. Բրյուսովի պետական համալսարանի լեզվաբանության ամբիոնի պրոֆեսոր,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է հայերենի, անգլերենի և ռուսերենի անձնանունների զուգադրական-տիպաբանական ուսումնասիրությանը հասարակ անունների, ինչպես նաև տեղանունների հետ դրանց ամբողջական կամ մասնակի կառուցվածքա-ձևական համընկման տեսանկյունից:

Ուսումնասիրության արդյունքում վերհանվում են երեք զուգադրվող լեզուների վերլուծվող համակարգերի ինչպես ընդհանուր, այնպես էլ տարբերակիչ հատկանիշներ, որոնք պայմանավորված են լեզվակիր ժողովուրդների ազգային մտածելակերպի, մշակույթի և պատմության առանձնահատկություններով:

**Բանալի բառեր**՝ անձնանուն, տղամարդկանց և կանանց հատուկ անուններ, դասակարգում, տիպաբանական վերլուծություն:

## ONCE AGAIN ABOUT ANTHROPONYMS

**K. Abrahamyan**

[abrahamyankarine486@gmail.com](mailto:abrahamyankarine486@gmail.com)

*Doctor of Sciences in Philology, Professor,  
Professor at the Department of Linguistics,  
Brusov State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

## ABSTRACT

The paper is devoted to the comparative-typological investigation of Armenian, English and Russian anthroponyms from the point of view of their absolute or partial formal and structural identity with common names and toponyms.

The analysis carried out on the material of the languages revealed both integral and different features of microsystems under study, conditioned by the peculiarities of national mentality, cultural and historical specificity of native speakers.

**Keywords:** anthroponym, male and female proper names, classification, typological analysis.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 25 февраля 2025 г.,*

*подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ТАКСОНОМИЯ КОНЪЮНКТИВНЫХ, ДИЗЪЮНКТИВНЫХ И ИМПЛИКАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Ануш Вагановна Акопян

 ORCID: [0009-0008-1609-5485](https://orcid.org/0009-0008-1609-5485)

[anush.hakobyan@ysu.am](mailto:anush.hakobyan@ysu.am), [hakobyananoush@yahoo.com](mailto:hakobyananoush@yahoo.com)

*Д.ф.н., профессор,  
Доцент кафедры русского языка,  
Ереванский государственный университет,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В статье представлена монография «Таксономия языковых конструкций (*и, или, если*)», являющаяся результатом проведенных многочисленных научных исследований и разработанных идей, касающихся изучаемых лингвистических проблем. В книге предлагаются принципы новой интерпретации вопросов параллельного структурно-семантического изучения рассматриваемых языковых конструкций.

**Ключевые слова:** таксономия, языковые конструкции, логические функции, кластер, класс, группа.

Монография «Таксономия языковых конструкций (*и, или, если*)» посвящена структурно-семантическому анализу сложных предложений с соединительным, разделительным и условным значением, которым соответствуют конъюнктивные, дизъюнктивные и имплицативные языковые высказывания. Эти конструкции являются предметом исследования, поскольку в любом естественном языке наличие соединительных, разделительных и условных отношений обеспечивает возможность передачи произвольной информации, что подтверждается логически: ба-

зовые функции конъюнкции, дизъюнкции и импликации вместе с функцией отрицания образуют полную логическую систему. Фактически, благодаря этому становится возможной передача максимально полного объема информации минимальными средствами. Сложность рассматриваемых конструкций диктует использование различных филологических и нефилологических аппаратов и методов исследования при их изучении. При исследовании объемного языкового материала из русской художественной и публицистической литературы, а также разговорной речи использованы таксономические методы системного, структурного и комбинаторного анализа, распознавания объектов, сопоставительного анализа, моделирования языковых конструкций и др. На основе постулатов известных научных концепций в монографии предлагаются принципы новой интерпретации проблемы параллельного семантического и структурного изучения рассматриваемых языковых высказываний.

Монография состоит из введения, пяти глав, литературы, содержащей 311 научных исследований. Широкий спектр разработанных идей, касающихся рассматриваемых лингвистических задач, отражен в публикациях автора с 2001 по 2024 гг., список которых (51 наименование) приведен в конце книги. Для более четкой и лаконичной презентации нелегкого многопланового исследуемого материала применен принцип визуализированного представления: 28 таблиц и 18 рисунков. Полученные результаты подтверждаются, в частности, иллюстративным материалом, взятым из русской разговорной речи, художественной и публицистической литературы. Каждый раздел монографии снабжен эпиграфом, который перекликается со смысловым стержнем излагаемой информации и как бы нацелен на «смягчение» всей сложности исследования.



Первая глава (*Языковые конструкции и логические понятия*) посвящена исследованию взаимосвязи рассматриваемых языковых конструкций с соответствующими им логическими понятиями. Рассмотрены, в частности, такие логико-математические методы лингвистических исследований, как кластерный анализ и распознавание образов. Эти методы основаны на детальном изучении формальных и содержательных признаков и на логико-функциональном и структурно-геометрическом представлении изучаемых объектов. Для таких объектов, являющихся соединительными, разделительными и условными сложными предложениями, описывается функциональная специфика «базовых» союзов *и*, *или*, *если*, а также параллельно выявляются проявления логических законов идемпотентности, транзитивности, коммутативности и ассоциативности в конгруэнтных им высказываниях. Отмечается, что как внутри, так и между рассматриваемыми языковыми конструкциями существует семантически тесное переплетение и их сближение. Специфика функциональной взаимосвязи и взаимозаменяемости позволяет при помощи функции отрицания произвести соответствующие трансформации, в целом не меняющие семантики исходных предложений. Вместе с тем проанализированы референциальные аспекты сложных предложений, модальность которых определяется описанием в каждой из составляющих частей либо реального, либо потенциального, либо нереального явления. Особое внимание уделяется установлению явного или скрытого смысла минимизации или максимизации качественных и количественных характеристик предметов и событий, т.е. значения экстремизации в сложных языковых высказываниях.

Во второй главе (*Частичные функции и логические отношения в языке*) рассматриваются обобщения булевых функций, являющихся не всюду определенными частичными функциями, и логические отношения. Проведенные ранее исследования подобных языковых конструкций опирались на классические логические функции конъюнкции,

дизъюнкции, строгой дизъюнкции и импликации, которыми невозможно было достаточно полно выявить все разнообразие и глубину семантики отдельно взятых языковых объектов и их взаимных связей. Применение осложненного логического аппарата не входит в противоречие с лингвистическими методами исследования и может еще более приблизить его к описанию и изучению конструкций естественного языка. Нами предлагается при изучении рассматриваемых лингвистических объектов использовать более сложные логико-математические модели, которые до настоящего времени не имели теоретического и практического применения, чем достигается максимальное приближение логики к лингвистике, а не наоборот. Описываются все возможные обобщенные частичные функции конъюнкции, дизъюнкции, строгой дизъюнкции, импликации, обратной импликации, тождества и их взаимосвязи. Так, попарное пересечение, в частности, функций обратная импликация – тождество представлено в следующем табличном виде.

*A, если B ( $A \leftarrow B$ )*

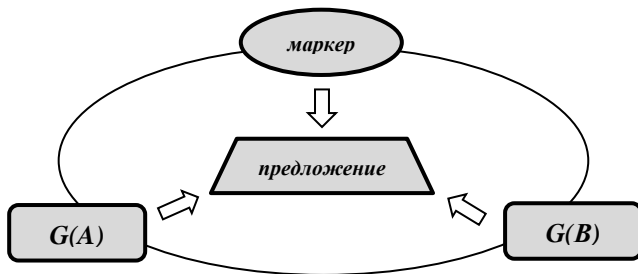
1	2	3	5	6	8	10	13		
		4		7	9	11	12	14	15
1	2	3	5	6	8	10	13		

*A тождественно B ( $A \equiv B$ )*

Частичные функции, совпадающие по нумерации, определены на одних и тех же наборах истинности, поскольку основой их определения является одновременная реальность или нереальность составляющих ситуаций. Следует отметить, что применение частичных функций вместо классических двузначных функций для исследования соответствующих языковых высказываний является принципиально новым подходом. Количество обобщений гораздо больше исходных функций, и они обладают присущими только им детализированными характерными

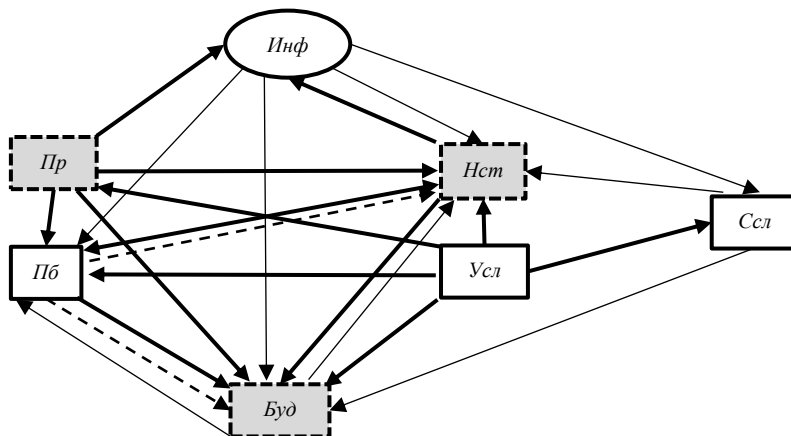
свойствами, что является базой для достаточно точного описания и выделения различных отличающихся друг от друга семантических классов и групп сложных предложений. В этой главе рассматриваются также логические бинарные, тернарные и многомерные отношения в языковых высказываниях, изначально являющиеся языковым явлением. В дальнейшем они получили теоретическое развитие в логике и вернулись обратно в естественный язык со всеми их различными логическими свойствами, несущими определенную смысловую нагрузку. Показано, как в естественном языке эти отношения могут иметь определенные рефлексивные, симметричные, транзитивные и эквивалентные формы представления и оформляться конкретными грамматическими средствами.

В третьей главе (*Комбинаторные методы синтеза и анализа языковых конструкций*) представлено генерирование предложений. Воспринимаемая нами информация носит абстрактный, структурный характер, и для ее передачи как в разговорной, так и письменной речи эта информация формируется предложениями, трансформируясь в линейный. При восприятии же смысла предложений происходит обратный процесс. Одним из структурных методов лингвистической комбинаторики является метод формально-наглядного представления простых и сложных предложений в виде граф-схем. Линейная информация, передаваемая простым предложением ( $A$ ), преобразуется в структурное представление полным ориентированным графом  $G(A)$ . Каждому предложению, порождаемому этим графом, взаимно однозначным образом соответствует гамильтонов путь. Внутренние структурно-семантические связи рассматриваемых нами сложных предложений представлены в виде следующей схемы.



В монографии показано, что при небольшом количестве слов составляющих простых предложений  $A$  (6) и  $B$  (7) только для сложноподчиненных предложений с условным значением генерируется около 30 млн. предложений разговорной речи.

Представлена также древовидная структура предложения, являющаяся базой для описания алгоритмов генерирования новых, близких по смыслу, предложений. Эти алгоритмы опираются на различные способы упорядочения узлов дерева в виде *линейной* последовательности. Продемонстрированы основные методы такой линеаризации: прямой, центрированный, обратный и прошитый обходы узлов дерева.



В этой же главе взаимосвязь синтаксических форм в бессоюзных конъюнктивных, дизъюнктивных и имплицативных соединениях предложений представлена в виде следующей обобщенной граф-схемы.

Построенная схема позволяет определить частотность соотношения синтаксических форм составляющих частей *A* и *B* рассматриваемых соединений и привести их количественную характеристику, представленную в табличном виде.

	<i>Усл</i>	<i>Ссл</i>	<i>Пб</i>	<i>Пр</i>	<i>Нст</i>	<i>Буд</i>	<i>Инф</i>
<i>A</i>	10	3	9	10	8	3	5
<i>B</i>	0	4	11	4	12	12	5
	10	7	20	14	20	15	10

Подобная таблица дает возможность проследить частотность употребления той или иной синтаксической формы в структуре рассматриваемых бессоюзных соединений: наиболее часто употребляются формы побудительного наклонения и настоящего времени (20.8%); формы будущего (15.6%) и прошедшего (14.6%) времен имеют среднюю частотность употребления; реже встречаются форма условного наклонения и инфинитив (10.4%) и форма сослагательного наклонения (7.4%).

Четвертая глава (*Систематизация языковых высказываний*) полностью посвящена таксономии рассматриваемых языковых конструкций, которая предполагает научную систематизацию по различным формальным и содержательным свойствам и характеристикам, что является необходимым этапом при их дальнейшем более детальном исследовании. Соответственно такому упорядочению выделены группы, классы и кластеры.

Во-первых, проведена обобщенная кластеризация сложных соединительных, разделительных и условных предложений относительно соответствующих частичных логических функций, в результате чего

для каждого типа предложений получено по 16 кластеров. По этой кластеризации высказывания всех классов, входящих в один и тот же кластер, определены на одинаковых наборах истинности.

Во-вторых, проведена группировка усложненных синтаксических конструкций, где каждая из составляющих частей сама может являться либо соединительным, либо разделительным сложносочиненным, либо условным сложноподчиненным предложением. Такие комбинированные типы предложений при всем своем разнообразии поддаются довольно четкой и определенной классификации. Количество групп для каждого типа предложений равно 9.

В-третьих, проведена группировка сложных предложений по бинарным отношениям, объединяющая сложные предложения с одинаковыми внутренними связями в одну и ту же группу, в составляющих частях которых может содержаться описываемая логическими бинарными отношениями. Получены 4 основные группы, каждая из которых содержит 3 подгруппы, соответствующие рассматриваемым сложным предложениям.

В-четвертых, проведены две кластеризации сложных высказываний относительно отрицания, основанные на модальности и на различных средствах выражения синтаксического отрицания и грамматических свойствах составляющих предложение слов. Для каждой кластеризации получено 9 кластеров. Проведен также детальный сопоставительный анализ полученных кластеров.

В-пятых, проведена кластеризация относительно негации двучленных бессоюзных условных предложений, и отмечается, что аналогичные кластеризации можно провести и для конъюнктивных и дизъюнктивных бессоюзных сочетаний.

В пятой главе (*Функциональные языковые уровни и их моделирование*) определены функциональные языковые уровни и представлено

геометрическое моделирование этих уровней. Для развернутого и детализированного структурного анализа и синтеза конъюнктивных, дизъюнктивных и имплицативных языковых объектов возникла необходимость проведения новой уровневой иерархической метатаксономической кластеризации. Были выделены следующие пять языковых уровней с составляющими единицами и упорядочены от низшего к высшему.

Уровень		Единица уровня
низший		
1	тагматический	слово-тагма
промежуточный		
2	синтагматический	словосочетание
3	протасематический	простое предложение
4	симпротасематический	сложное предложение
высший		
5	текстематический	текстема

Особенностью этих уровней и составляющих их единиц является то, что в каждом из них существенную стержневую роль играет одна из базовых логических функций *и*, *или*, *если*. Исходя из этого, каждый уровень может быть конъюнктивным, дизъюнктивным или имплицативным, и в результате образуются следующие 15 кластеров.

конъюнктивный дизъюнктивный имплицативный	кластер	тагматического	уровня
		синтагматического	
		протасематического	
		симпротасематического	
		текстематического	

Следует отметить, что каждая единица уровня, в той или иной степени выражающая определенное функциональное значение, определяется как ядерная, приядерная или свободная. Между единицами функциональных кластеров рассматриваемых уровней выявлены как внутриуровневые, так и межуровневые связи и подробно представлены в монографии. Особое внимание уделяется как определению понятий макротексты и тексты, так и алгоритмам их формально-содержательного выделения. Среди текстов выделяются, в частности, абзацные, диалогические, простые, сложные, независимые, поглощенные и функциональные. Структура линейно расположенных текстов и макротекстов и их взаимосвязь представлена в работе графическими моделями, поскольку исследование последовательных знаковых единиц является одной из задач лингвистики, и логики. Определенные взаимоотношения функциональных уровней и их единиц описываются нами геометрическими граф-схемными моделями. Отметим, что структурные схемы этих моделей для языковых уровней упрощаются по мере их упорядочения от низшего к высшему, поскольку увеличение объема уровней единиц, входящих в иерархические отношения, приводит к уменьшению их количества. В монографии проведен структурный анализ определенного художественного текста, выделены тексты из рассматриваемой макротексты, исследованы их взаимосвязи и представлены ориентированным графом пересечений.

Результаты проведенных таксономических исследований языковых конструкций разной сложности и особенности структуры графических моделей в дальнейшем могут стать основой для анализа, выявления общих закономерностей и классификации текстов, позволят разработать дополнительные точные универсальные методы исследования, открывающие новые возможности при решении лингвистических задач.



## ЛИТЕРАТУРА

1. *Акопян А.В.* Таксономия языковых конструкций (и, или, если). Монография. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2025. – 306 с.
2. *Акопян А.В.* О логико-математических методах лингвистических исследований // Проблемы современной русистики. Научно-методический журнал, №13 (17). / Глав. ред. Саркисян И.Р.; сост.: Акопян А.С. – Ереван: Изд-во МГУ, 2024. – СС. 39–52.
3. *Акопян А.В.* ЕСЛИ и только ЕСЛИ. Монография. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2012. – 172 с.

## ԿՈՆՅՈՒՆԿՏԻՎ, ԴԻՉՅՈՒՆԿՏԻՎ ԵՎ ԻՄՊԼԻԿԱՏԻՎ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԿԱՌՈՒՅՑՆԵՐԻ ՏԱՔՍՈՆՈՄԻԱ

Ա.Վ. Հակոբյան

 ORCID: [0009-0008-1609-5485](https://orcid.org/0009-0008-1609-5485)

[anush.hakobyan@ysu.am](mailto:anush.hakobyan@ysu.am), [hakobyananoush@yahoo.com](mailto:hakobyananoush@yahoo.com)

*Բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ  
Երևանի պետական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*


## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացվում է «Լեզվական կառույցների տաքսոնոմիա (և, կամ, եթե)» մենագրությունը, որը բազմաթիվ գիտական հետազոտությունների և ուսումնասիրվող լեզվաբանական խնդիրների վերաբերյալ մշակված գաղափարների արդյունք է: Գիրքն առաջարկում է նոր մեկնաբանության սկզբունքներ՝ դիտարկվող լեզվական կառույցների զուգահեռ կառուցվածքախմաստաբանական ուսումնասիրման հարցերի վերաբերյալ:

**Բանալի բառեր**՝ տաքսոնոմիա, լեզվական կառույցներ, տրամաբանական ֆունկցիաներ, կլաստեր, դաս, խումբ:

## TAXONOMY OF CONJUNCTIVE, DISJUNCTIVE AND IMPLICATIVE LANGUAGE CONSTRUCTIONS

**A. Hakobyan**

 **ORCID:** [0009-0008-1609-5485](https://orcid.org/0009-0008-1609-5485)

[anush.hakobyan@ysu.am](mailto:anush.hakobyan@ysu.am), [hakobyananoush@yahoo.com](mailto:hakobyananoush@yahoo.com)

*Doctor of Sciences in Philology, Professor,  
Associate Professor at the Department of Russian Language,  
Yerevan State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### ABSTRACT

The article presents the monograph «*Taxonomy of Language Constructions (and, or, if)*», which is the result of numerous scientific studies and developed ideas related to the linguistic problems under investigation. The book proposes principles for a new interpretation of issues concerning the parallel structural-semantic study of the examined linguistic constructions.

**Keywords:** taxonomy, language constructions, logical functions, cluster, class, group.

### **Информация о статье:**

*статья поступила в редакцию 03 марта 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ» В ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ

**Лариса Сениковна Акопян**

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

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

### АННОТАЦИЯ

В статье исследуется лексико-семантическое поле концепта «интеллигенция» на примере аутентичных текстов, дискурса средств массовой информации последних лет, с использованием корпусных материалов Национального корпуса русского языка (НКРЯ). В ходе исследования проводится анализ функционирования концепта «интеллигенция» в языковой картине мира XXI века, прослеживается динамика лексических средств репрезентации феномена «интеллигенции». В статье раскрываются проблемы исторической изменчивости ассоциативного поля изучаемого концепта, исходя из дискурсообразующих тезисов, положений газетных изданий, выявляющих характерные особенности одного из ключевых этапов эволюционного развития исследуемого концепта, а также обобщается и выводится актуальное денотативное значение концепта «интеллигенция», с вычлениением ядерной, околядерной зон, периферий заданного семантического поля.

**Ключевые слова:** концепт, дискурс, лексико-семантическое поле, феномен «интеллигенции», языковая картина мира.

В современной лингвистике, во всех ее направлениях и подходах, отмечается прежде всего универсальность и системообразующая сложность языка как знаковой системы, в которой нет четких границ, нет изолированности от других явлений в обществе, напротив, должно отметить тесную взаимообусловленность языка со всеми социальными процессами и преобразованиями в обществе, ввиду активного присутствия языка практически во всех областях жизнедеятельности человека.

В последние десятилетия, на рубеже XX–XXI веков, наиболее значимым в области языкознания является подход к исследованию языка как механизма выражения образа мыслей людей, мирозерцания отдельно взятой общности людей. В трудах немецкого философа, лингвиста Вильгельма фон Гумбольдта о языке, его природе и тесной связи с мышлением народа, о значимости национального языка в процессе саморазвития каждого индивидуума, есть ценное суждение: «В самой структуре языка воплощено определенное воззрение на мир» [5]. То есть концепция видения непосредственной связи между языковой формой и способами мышления и мировосприятия разных народов позволяла сделать вывод о зеркальном отражении всякой национальной культуры в языке, о формировании уникального в своем роде восприятия мира, с одной стороны, и с другой – осознание языка как ключевого компонента культурной идентичности, как связующего звена для передачи традиций и ценностей народа, их трансляции миру.

Помимо обозначенных социальных факторов, к новым закономерностям, тенденциям в развитии языкознания необходимо отнести тот факт, что современная антропоцентрическая научная парадигма породила интегративную необходимость объединения множественных областей знания. О «высоком уровне синтеза наук» как новом требовании времени отмечает в своей работе Маслова В.А., и говоря о вкладе в область исследования языка, одним из аргументов приводит то, что

«снятие информационных барьеров между науками дает мощный импульс для развития исследований» [8: 172–190]. Данный взгляд на проблему соотносится с предметом нашего исследования. Во-первых, многогранность подхода к изучению концептов, расширение дисциплинарных рамок подчеркивает заинтересованность в их изучении специалистами разных наук; во-вторых, в ходе изучения концептов мы наблюдаем тесное взаимодействие концепций, а именно, лингвистического, культурологического и психологического аспектов. Исследование проявлений материальной и духовной культуры народа, которые отражаются и закрепляются в языке, является частью научного направления *лингвокультурология*. Лингвокультурологическое исследование, базирующееся на изучении способов вербализации языковых средств концептов как мыслительных образов, обуславливает взаимодействие с другим научным направлением – *лингвоконцептология*, которое, по замечанию Карасика В.И., – «продолжение и развитие классической, структурной и функциональной семантики» [6: 93]. Воркачев С.Г. относит ее к «специфической разновидности семантики, направленной преимущественно на исследование национально-культурной части единиц ментального лексикона – концептов, «план выражения» которых представлен практически неограниченным рядом языковых единиц» [3]. Проблеме изучения отдельных концептов и концептосфер посвящены труды современных ученых – теоретиков науки Масловой В.А., Карасика В.И., Стернина И.А., Быковой Г.В., Бабушкина А.П., Воркачева С.Г., Колесова В.В., Пименовой М.В. и др.

Цель данного исследования заключается в выявлении и последующей систематизации семантических признаков, включенных в структуру концепта «интеллигенция» в XXI веке, на уровне дискурса массмедиа как одного из продуктов культуры нации в области коммуникации. «В поисках языка человек хочет найти знак, с помощью которого он мог бы посредством фрагментов своей мысли представить целое как

совокупность единств», отмечал Вильгельм фон Гумбольдт [4]. Как нам представляется, этим знаком является концепт и его концептуальное поле.

В данном контексте изучение нарративов массмедиа, вобравших в себя интеллектуальные запасы информационного коммуникативного поля, отражающего представления общества о действительности и духовной реализации личности, определенно направлено на изучение человека в языковой среде, ментальности индивида, с использованием лингвистических концепций и методов. Информационное пространство массмедиа, с учетом его разноплановости, иллюстрирует нам языковую картину мира, в рамках которой формируется уникальная в своем роде интеллектуальная модель общества, многогранность, универсальность которой мы можем определять и соотносить с различными интерпретациями происходящих в мире событий в средствах массовой информации (СМИ).

Объектом исследования является концепт «интеллигенция». В процессе выявления семантических признаков концепта и установления доминантных кластеров, систематизируемых номинантами-вербализаторами концепта «интеллигенции», в ходе концептуального анализа необходимо решить ряд задач, среди которых первоочередное — это исследование и структурирование нарративов с ключевым словом «интеллигенция». Кроме того, выявляя контекстуальные значения дискурсов и описывая лексико-семантическое поле «интеллигенции», будут определены ядерная и периферийные зоны концепта. Следующим этапом является выявление семантического соответствия и различий в определении хронотопа «интеллигенции» XXI века.

В основу методологии исследования положен контекстный подход, исходя из которого нами первоначально: а) методом сплошной выборки исследуется большой массив текстов газетного подкорпуса

НКРЯ, включающего статьи из печатных изданий «Аргументы и факты», «Известия», «Комсомольская правда», «Коммерсант», «Труд», «Парламентская газета», «Новая газета», «РИА Новости», «РБК Daily», «Вести» и др., собирается фактический материал; б) с использованием лексикографического метода анализируется информация о словарном определении «интеллигенции» в словарях современной эпохи; в) с использованием метода контекстного анализа изучается матрица контекстов, с целью установления устойчивых закономерностей и реконструкции русской языковой картины мира соответствующего периода, выявления особенностей функционирования концепта «интеллигенции», г) сопоставительный метод, с применением относительно словарных дефиниций ключевых кластеров, объективирующих концепт «интеллигенция».

Обращение к словарям хоть и несет в себе официальную мировоззренческую версию, тем не менее, полагаем, отражает ментальность общества, современников. В «Современной энциклопедии» (2000 г.) интеллигенция, с пометой о происхождении «от латинского *intelligens* – понимающий, мыслящий, разумный», имеет следующее толкование: «общественный слой людей, профессионально занимающихся умственным, преимущественно сложным творческим, трудом, развитием и распространением культуры. Понятию интеллигенция придают нередко и моральный смысл, считая ее воплощением высокой нравственности и демократизма» [14]. Далее дается информация о том, как слово начало функционировать в русском языке и кем было введено. Последующая часть определения дополняет концептуальное наполнение понятия: «Интеллигенция неоднородна по своему составу. Предпосылкой появления интеллигенции было разделение труда на умственный и физический» [там же]. Есть ряд словарей, в которых текст определения «интеллигенции» стандартно повторяется. Так, например, поиск термина «интеллигенция» в «Большом энциклопедическом словаре» (2012 г.)

[2], в «Новой философской энциклопедии» под редакцией Степина В.С. (2010 г.) [10], в словаре-справочнике «Политическая наука» составителя Санжаревского И.И. (2016 г.) [13], в словаре «Политологии» под редакцией Коновалова В.Н. (2001 г.) [11], в ряде словарей иностранных слов – поиск дает одинаковую трактовку, приведенную выше. В словаре-справочнике «Политическая наука» дается дополнение к определению «интеллигенции»: «В политике занимает место, которое определяется фактическим разделением труда и общественной организацией в целом. Это место зависит от содержания деятельности интеллигенции, которая может быть либо творчески пассионарной, либо институционализировано репродукционной, а также от свойств среды, в которой статифицирована эта часть населения» [13]. Так же, с некоторым дополнением к официальной версии трактовки, дается определение в «Большом толковом словаре по культурологии» Кононенко Б.И. (2003 г.): «... генетически понятие «интеллигенция» является чисто культурологическим и означает прежде всего: круг людей культуры, т.е. тех, чьими знаниями и усилиями создаются и поддерживаются ценности, нормы и традиции культуры. Не утрачивается до конца (...) и его изначальный смысл (...) понимание, знание, познавательная сила...» [7].

«Большой толковый словарь русского языка» под редакцией Кузнецова С.А. (2000 г.) приводит следующее определение «интеллигенции»: во-первых, это «социальная группа, состоящая из образованных людей, обладающих большой внутренней культурой и профессионально занимающихся умственным трудом. 2. *собир.* Люди, принадлежащие к этой социальной группе, интеллигенты [1: 395]. «Современный социо-экономический словарь» Райзберга Б.А. (2012 г.) несколько отличается своим толкованием: «...слой людей, тяготеющих к творческому труду, обладающих такими признаками, как духовность, внутренняя культура,



образованность, манеры цивилизованного поведения, самостоятельность мышления, гуманизм, высокие моральные и этические качества» [12].

Исследование лексикографического пласта современных словарей дает следующие данные о дискурсивной активности концепта «интеллигенция»:

- 1) во всех словарях эквивалентно отнесение этимологии слова к латинскому источнику;
- 2) определение термина клишировано и повторяется во многих источниках, с некоторыми дополнениями;
- 3) коннотация «интеллигенции» приводится в нейтральном ключе;
- 4) одобрительная, положительная коннотация наличествует в некоторых словарях в дополнение к существующему определению, отмечая «духовность, внутреннюю культуру, ... манеры цивилизованного поведения, ... гуманизм, высокие моральные и этические качества» [1; 12] и некоторые другие свойства, относя интеллигенцию к «нравственному эталону» общества;
- 5) в некоторых словарях как комментарий добавляется тезис о том, что в России слово приобрело специфическое значение и уже в таком контексте вернулось в европейские языки.

В ходе анализа данных, извлеченных из современных словарей, были выявлены слова – репрезентанты концептуального поля «интеллигенции». Последующий анализ частотности коллокаций, в контексте которых наличествует ключевое слово «интеллигенция», позволяет нам сделать следующие выводы о структурной организации концептуального поля «интеллигенции», согласно данным словарей:

- компонентом-доминантой является лексема *русская* (63);

- околоядерная зона: *работники умственного труда* (39); *социальный слой / социальная группа* (31); *люди культуры / творческая интеллигенция* (28); *образованная интеллигенция* (23);
- периферия: *интеллектуалы* (8); *самовозложенная ответственность за руководство благосостоянием и развитием нации* (8); *высокие моральные и этические качества* (6); *работники науки* (6); *инженеры* (6); *демократизм интеллигенции* (5).

Анализ материалов российской прессы был осуществлен с использованием информационно-справочной системы Национального корпуса русского языка. В процессе исследования матрицы текстов был выявлен ряд кластеров, в плане содержательном представляющих интеллигенцию «социальным слоем // прослойкой // социальной группой // классом общества», и даже встречается номинация «сословие», а также причисление к «среднему классу» [9]. Дефиниция концепта «интеллигенция» коррелирует с номинациями: «граждане с высшим образованием», «просвещенные круги», «граждане умственного труда», «образованные и культурные люди» и другие, объединяемые в кластер «образованность»; «люди высокой культуры», «человек высоконравственный, обладающий высокой культурой», «люди с природной внутренней культурой» и др., которые объединяются в кластер «культура как определяющий фактор» [там же]. Дальнейшая дифференциация дает кластеры «любовь к театру», «к искусству», «к живописи», «к архитектуре», «к литературе, книгам». Есть группы, репрезентирующие «высокий уровень интеллекта», «приверженность духовным ценностям», «патриотизм»; «трудовая», «сельская», «советская», «питерская / петербургская», «московская», бинарные оппозиции «старая – молодая», «сочувственно относится к православию / верующая московская интеллигенция – ...давно уже удалась на покой от церковных дел /

нищсеанское «*бог умер*» красовалось аршинными буквами на знаменах университетского вольнодумства» и др. [там же].

Кластеры, характеризующие партийность интеллигенции – «наша интеллигенция любит лезть в политику, скандалить и выяснять отношения» и бинарное «интеллигенция бежит из партии»; социальная пассивность, безынициативность интеллигенции: «интеллигенция более рафинированная и инертная, а также менее решительная, и она, как правило, не готова к жестким действиям»; «наша интеллигенция слишком апатична / отказалась от лидерской роли» и в бинарной оппозиции нарративы «...направила открытое письмо президенту / интеллигенция поддерживает... / предупредила... / присоединяется»; «лояльность государству» – «в оппозиции к государству» / «наша интеллигенция традиционно в оппозиции к власти»; «противостояние, большой разрыв с народом – интеллигенция, которая борется за народное счастье» и др. [там же].

Есть большие блоки о диссидентствующей интеллигенции: «традиционный носитель либеральных ценностей»; «интеллигенции больше нет / интеллигенция вымрет / интеллигенция исчезает потихонечку как прослойка» [там же].

Критика и обвинения в адрес интеллигенции – нарративы «гнилая интеллигенция» // интеллигенция... она не вся такая, это часть, писаки всякие» // «пафос и псевдопатриотизм» // «удивительна своей неустойчивостью, способностью к панике, животному страху» // «интеллигенция не может быть второй свежести: или первой, или гнилая; вшивая интеллигенция» // «любой человек в очках» // «кто сказал слово «отнюдь» // «шляпа» // «шибко умный» // «махровая интеллигенция» // «интеллигенция – ругательное слово» // «интеллигенция – это некий декор, химера на идеологическом здании» // «трижды проклятая и четырежды прославленная, бремя и знак отличия русской нации» // «русская интеллигенция, признанная властью, всегда помогает этой власти врать

изящнее и убедительнее» // «интеллигенту всегда стыдно, но не за себя, а за других» и др. [там же].

Представляя иерархическую структуру организации концептуального поля «интеллигенции» в дискурсе массмедиа, отметим:

- ядерная зона – номинанты «русская / российская», «творческая / художественная / гуманитарная»;
- окооядерная зона – либеральная; научно-техническая; московская / столичная / столичная тусовка.

Частота последующих номинантов списка заметно снижается, соответственно, их мы отнесем к дальней и крайней перифериям. Отметим в то же время, что единичные коллокации по своей тематике объединяются в большие кластеры: а) по «профессиональной» отнесенности; б) в тематической сфере «национальность» мы наблюдаем очень высокую частотность использования, что характеризует обозначенные тематические сферы концептуального поля «интеллигенции» как актуальные в языковой картине мира носителей языка.

Как следует из приведенного исследования, наполнение концептуального поля «интеллигенции» имеет не всегда положительное значение, в отличие от словарно-энциклопедической представленности концепта. Данное обстоятельство говорит о расщепленности коннотации понятия «интеллигенция» в современном лингвокультурном сообществе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка // Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.
2. Большой энциклопедический словарь онлайн / © 2010–2025 SLOVARonline [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-big-enc-dict.slovar-online.com/> (Дата обращения: 17.11.2024г.).

3. *Воркачев С.Г.* Лингвокультурная концептология и ее терминосистема // Политическая лингвистика, 2014, №3 (49). – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический ун-т, 2014. – СС. 12–20 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-kontseptologiya-i-ee-terminosistema-prodolzhenie-diskussii> (Дата обращения: 17.11.2024г.).
4. *Гумбольдт фон В.* О мышлении и речи // Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт; Пер. с нем. под ред., с предисл. [СС. 5–33, и примеч.] Г.В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1984. – СС. 301–302.
5. *Гумбольдт фон В.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт; Пер. с нем. под ред., с предисл. [СС. 5–33, и примеч.] Г.В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1984. – СС. 37–297.
6. *Карасик В.И.* Языковая матрица культуры: монография / В.И. Карасик; Науч.-исслед. лаб. «Аксиологическая лингвистика». – М.: Гнозис, 2013. – 318, [1] с.
7. *Кононенко Б.И.* Большой толковый словарь по культурологии = Культурология. Большой толковый словарь / Б.И. Кононенко. – М.: Вече: АСТ, 2003 (ОАО Ярослав. полигр. комб.). – 509, [2] с.
8. *Маслова В.А.* Основные тенденции и принципы современной лингвистики // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2018. – Т 16, № 2. – М.: РУДН, 2018. – СС. 172–190.
9. Национальный корпус русского языка / © Национальный корпус русского языка, 2003–2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru> (Дата обращения: 10.02.2025г.).
10. Новая философская энциклопедия: в 4 тт. / Ин-т философии Российской акад. наук, Национальный общественно-научный фонд; науч.-ред. совет.: В.С. Степин – пред. совета и др. – М.: Мысль, 2010. – Т. 2: Е – М. Т. 2. – 2010. – 634, [2] с.
11. Политология: Крат. словарь / Под ред. В.Н. Коновалова; [Басенко Н.А. и др.]. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 447 с.
12. *Райзберг Б.А.* Современный социоэкономический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 494 с.

13. Санжаревский И.И. Политическая наука: словарь-справочник. 6-е изд., испр. и доп. – 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.glos.virmk.ru/index.htm> (Дата обращения: 17.11.2024г.).
14. Современная энциклопедия // © Академик, 2000–2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/19834> (Дата обращения: 17.11.2024г.).

**«ՄՏԱՎՈՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ» ԿՈՆՑԵՊՏԻ  
ԼԵՔՍԻԿԱ-ԻՄԱՍՏԱԿԱՆ ՆԵՐԿԱՅԱՅՈՒՑՈՒՄ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ  
ԼՐԱՏՎԱՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ԴԻՍԿՈՒՐՍՈՒՄ**

**Լ.Ս. Հակոբյան**

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

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

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածն ուսումնասիրում է «մտավորականություն» կոնցեպտի բառապաշար-իմաստաբանական դաշտը վավերական տեքստերի, վերջին տարիների մեդիա դիսկուրսի օրինակով՝ օգտագործելով ռուսաց լեզվի ազգային կորպուսի կորպուսային նյութերը: Հետազոտությունը վերլուծում է «մտավորականություն» կոնցեպտի գործունեությունը XXI դարի աշխարհի լեզվական պատկերում, հետևում է «մտավորականություն» ֆենոմենը ներկայացնելու բառապաշարային միջոցների դինամիկային: Հոդվածում բացահայտվում են ուսումնասիրվող հայեցակարգի ասոցիատիվ դաշտի պատմական փոփոխականության խնդիրները՝ հիմնվելով դիսկուրս ձևավորող

թեզերի, թերթերի հրապարակումների դրույթների վրա, որոնք բացահայտում են ուսումնասիրվող կոնցեպտի էվոլյուցիոն զարգացման առանցքային փուլերից մեկի բնորոշ հատկանիշները, ինչպես նաև ընդհանրացնում և բխում է «մտավորականություն» կոնցեպտի փաստացի դեոտատիվ իմաստը՝ միջուկային, մերձմիջուկային գոտիների, տվյալ իմաստային դաշտի ծայրամասերի մեկուսացմամբ:

**Բանալի բառեր՝** կոնցեպտ, դիսկուրս, բառագիտական-իմաստային դաշտ, «մտավորականության» ֆենոմեն, աշխարհի լեզվական պատկեր:

## LEXICAL-SEMANTIC REPRESENTATION OF «INTELLIGENTSIA» CONCEPT IN MODERN MASS MEDIA DISCOURSE

**L. Akopian**

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

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

### ABSTRACT

The article explores lexical-semantic field of intelligentsia concept on the example of authentic texts, modern mass media discourse using materials of RNC (Russian National Corpus). The study analyzes functionality of «intelligentsia» concept in lingual picture of the world of 21st century and dynamics of lexical means of «intelligentsia» phenomena representation can be traced. Article also reveals the problem of historical variability of the studied concept's associative field based on discourse-forming theses, newspaper clauses revealing characteristics of

one of the studied concept's evolutionary development key stages. Article also summarizes and displays «intelligentsia» concept actual denotative meaning with core, circumcore and peripheral zoning of specified semantic field.

**Keywords:** concept, discourse, lexical-semantic field, «intelligentsia» phenomena, lingual picture of the world.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 18 ноября 2024 г.,*

*подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*




## К ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ИМПЕРАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Пенцзэ Ван**

[wang.pengjie@rau.am](mailto:wang.pengjie@rau.am)

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

**Карен Суренович Акопян**

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

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

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

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

### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена истории изучения императивных предложений в русском языке. Рассматриваются ключевые этапы развития научной мысли – от анализа формально-грамматических характеристик повелительного наклонения и роли интонации до функционально-семантических и прагматических интерпретаций, связанных с теорией речевых актов и типологическими исследованиями. Подчеркивается многозначность и многоуровневость императива, его взаимо-

действие с контекстом, видовыми формами глагола и отрицанием. Отдельное внимание уделяется типологии императива и современным межкузыковым исследованиям. Делается вывод о том, что императивные конструкции представляют собой особый тип речевого акта, обладающий широкой вариативностью и значительным потенциалом для дальнейших лингвистических изысканий.

**Ключевые слова:** императив, повелительное наклонение, побудительные предложения, теория речевых актов, типология, русский язык.

Императив – одно из самых сложных и многоаспектных явлений в русском языке. Хотя специалисты вновь и вновь возвращались к его изучению, но до сих пор нельзя сказать, что вопрос окончательно решён.

С начала XX века русисты изучали глагольный императив, т.е. глаголы в форме повелительного наклонения. Основным объектом исследования являлась императивная структура глаголов и их функции. Термины, используемые в литературе, разные. Например, «повелительное наклонение», «побудительное наклонение», «императив» (первый термин обычно используется в морфологии, второй – в синтаксисе, а третий безразличен к их дифференциации, однако его предпочитают часто использовать в широком смысле, акцентируя внимание на семантике), есть также такие выражения, как «приказ», «приказание», «предписание» и др. (что переводит вопрос в плоскость теории речевых актов).

Существуют разные подходы и к решению вопроса о критериях классификации императивных предложений. Так, например, А.М. Пешковский, автор блестящего научного труда «Русский синтаксис в научном освещении» (первое издание – 1914г.), считал, что контекст, модальная частица и особенно интонация играют очень важную роль «для внесения побудительного смысла» [15: 351], и он выделял в повелительном наклонении восемь специальных оттенков значения: «простое

побуждение», «просьбу», «мольбу», «позволение», «увещание», «предостережение», «приказание», «шутливое или ироническое побуждение»:

«простое побуждение: *Ну что? Ну, **рассказывайте**: что и как там?* (Гог.) **Представьте** себе, любезные читатели, человека полного, высокого, лет семидесяти... (Тург.)

просьба: ... *если ты меня любишь, **сбегай** туда поскорей и **положи** вот это кольцо в дупло...* (Пушк.) *Ах, няня, **сделай** одолжение... / Но видишь... Ах! Не **откажи**...* (Он же.)

мольба: **Спасите** меня! **Возьмите** меня! **Дайте** мне тройку быстрых, как вихрь, коней!.. Матушка, **спаси** твоего бедного сына! (Гог.) *Папенька, не **губите** меня, я не люблю князя, я не хочу быть его женой. Не **губите** меня, – повторяла бедная Маша, – ... не **принуждайте** меня, я не хочу идти замуж...* (Пушк.)

позволение: ...*По шкурке, так и быть, **возьмите**; / А большие их не **троньте** волоском.* (Крыл.) Круглова. Много очень воли ты забрала. Агния. **Заприте**. (Островск., Не всё коту масленица.)

увещание: *Не **плачь** дитя, не **плачь** напрасно...* (Лерм.) *Свет ты мой! **Послушай** меня, старика, **напиши** этому разбойнику, что ты пошутил, что у нас и денег-то таких не водится... **скажи**, что тебе родители крепко-накрепко заказали не играть.* (Пушк.)

предостережение: ... *да **смотри** же, чтоб никто тебя не видал.* (Пушк.) **Берегись!** – сказал Казбеку/Седовласый Шат. (Лерм.)

приказание: *Полно врать, – прервал я строго, – **подавай** сюда деньги или я тебя взяшей прогоню.* (Пушк.) *Ну, ребята, – сказал комендант, – теперь **отворяй** ворота, **бей** в барабан...* (Он же.)

шутливое или ироническое побуждение: **Шутите, шутите!** *А вы думаете, мне без борьбы досталось это уважение?* (Островск.) Круглова. Много очень воли ты забрала. Агния. **Заприте**. Круглова. **Болтай** еще! (Он же.)» [15: 188–189].

Чрезвычайно интересны наблюдения В.В. Виноградова относительно происхождения, структуры и семантики повелительного наклонения. В своем фундаментальном труде «Русский язык (Грамматическое учение о слове)» (1947г.) он указывал на яркие черты агглютинативного строя повелительного наклонения, в том числе в аналитических формах 3-его лица, на органическую принадлежность этому наклонению особой интонации и на многообразные семантические оттенки императивности, выражаемые формами данного наклонения. «Повелительное наклонение, выражая волю говорящего, побуждающую собеседника стать производителем, субъектом какого-нибудь действия [фактически, здесь В.В. Виноградовым описан такой тип иллокутивного речевого акта, как директив – *примеч. наше, П.В. и К.А.*], принадлежит к эмоционально-волевому языку и характеризуется особой интонацией. Эта интонация сама по себе может превратить любое слово в выражение приказания. <...> Вне этой интонации повелительного наклонения не существует» [5: 479]. «...в форме повелительного наклонения при употреблении ее не со значением 2-го лица преобладают модальные оттенки пожелания, заклинания, допущения, долженствования. <...> Здесь происходит как бы перенос формы повелительного наклонения в сферу значений наклонения желательного. С исторической точки зрения, может быть, было бы правильнее видеть в таком употреблении формы повелительного наклонения следы и пережитки ее древних значений, связанные с происхождением из оптатива (желательного наклонения)» [там же: 481]. «Побуждение к действию, адресованному 3-му лицу, к объекту речи, всегда содержит в себе экспрессивные оттенки допущения, разрешения, запрета или даже пожелания, выражаемые с помощью модальных частиц» [там же: 483].

Особое внимание уделяет В.В. Виноградов вопросу взаимодействия императивности и порядка слов, в частности, предшествования или следования личных местоимений за глаголом в повелительном

наклонении – и отражения позиции местоимения на семантических оттенках императивности. Дело в том, что личные местоимения, присоединяясь к формам императива, выражают различия в его экспрессивных оттенках. Предшествуя форме повелительного наклонения, местоимения усиливают категоричность приказа, совета или побуждения; следуя за глаголом в форме повелительного наклонения, смягчают тон приказа «(если нет оттенка заклинания брани или пожелания)». Например: "**Ты** у меня **пикни** только" (Островский, "Бедность не порок"); "**А вы** лучше **признайтесь** чистосердечно" (Сологуб, "Мелкий бес"); "**Не сокрушай ты** меня, старуху" (Тургенев, "Дворянское гнездо"); "**Матушка, Марья Васильевна, заступитесь, пощадите хоть вы**" (Тургенев, "Однодворец Овсяников") [там же: 484].

Кроме того, с семантической точки зрения важным является вопрос видовых различий глагольных форм в повелительном наклонении, которые также служат средством выражения экспрессивных оттенков. С одной стороны, «императив несовершенного вида более конкретен. В нем волевой акт прямее и непосредственнее направлен на самый процесс. *"Нет, уж я теперь каждый кустик огляжу. – Оглядывайте"* (Островский, "Воспитанница"). Поэтому обычно повелительное наклонение несовершенного вида выражает волеизъявление в более прямой, фамильярной форме, чем императив совершенного вида. Формы несовершенного вида выражают или немедленность исполнения требования, или решительность требования. Просьба же или приказание, выраженные формой повелительного наклонения совершенного вида, большей частью представляются менее произвольными и вследствие этого более мягкими. Экспрессивная окраска императива несовершенного вида видна в таких примерах: *"Эй ты, эфиопская роза! – закричал он. – Сейчас слезай, если не хочешь, чтобы тебя стащили в грязь"* (Тургенев, "Конец Чертопханова"); *"Одевайся, пойдем ко мне"* (Гончаров,

"Обломов"). Ср. значения форм *говори* и *скажи* ("Да **говори** же, наконец, – тебя я спрашиваю" – Тургенев, "Нахлебник"; ср.: **скажи**, пожалуйста); *реши задачу* и *реши задачу*; *подметай комнату* и *подмети комнату*) [там же].

С другой стороны, экспрессивные оттенки видовых значений в формах повелительного наклонения могут резко измениться, почти до полной противоположности. «Так как в форме совершенного вида приказание направлено на результат, то при соответствующей ситуации и при соответствующем взаимоотношении лиц эта форма повелительного наклонения иногда звучит более категорично и безапелляционно как призыв к безусловному и безоговорочному исполнению.

Напротив, так как форма повелительного наклонения несовершенного вида заключает в себе приказание или убеждение сделать что-нибудь безотносительно к достижению цели, независимо от осуществления результата, то при соответствующей экспрессии она может звучать более вежливо и мягко. Например: *кланяйтесь* (ср. *поклонитесь*); *приходите к нам в гости* (ср. *придите в среду*); *садись* (ср. *сядь*) и т.п.» [там же: 485].

И наконец, автор не оставляет без внимания вопрос взаимодействия императива и отрицания, которое вносит новые смысловые и экспрессивные оттенки в систему повелительного наклонения. Собственно запрет может быть выражен лишь формой несовершенного вида с отрицанием *не*. Например: **Не ходи туда!**; **Не пой, красавица, при мне // Ты песен Грузии печальной**" (Пушкин).

В сочетании с совершенным видом отрицательная частица *не* придает повелительному наклонению оттенок предостережения (ср.: *не падай* и *не упади*; *не простужайся* и *не простудись* и т.п.). Иногда при этом присоединяются императивные "частицы": *смотри, смотрите*: **"Вот здесь поставь, да не разбей смотри"** (Тургенев, "Нахлебник") [там же].

Авторы академической «Граматики русского языка» (1952–1954гг.), основываясь на семантике грамматического значения повелительного наклонения и на повелительной интонации, выделяют следующие оттенки императива: приказание, увещевание, совет, просьбу, мольбу, «в зависимости от направленности речи» [6: 490].

В одной из ранних работ, посвященных исследованию повелительного наклонения, А.В. Немешайлова не только описывает систему форм императива, но и выделяет виды побуждения: 1) просьба, 2) поучение, 3) согласие с действием, 4) разрешение, 5) простое побуждение, 6) совет, 7) приказание, 8) команда, 9) требование, 10) предложение, 11) увещевание, 12) категорическое запрещение, 13) предупреждение, 14) предостережение, 15) мольба [12: 16]. Автор не ставит своей задачей рассмотрение каждого отдельного вида побуждения, и, по всей вероятности, поэтому в ее работе нет определенных классификационных параметров, по которым можно дифференцировать указанные виды побуждения.

В статье «К вопросу о побудительных предложениях» М.Ф. Косилова выделяет «частные» значения побуждений. «Отношение между участниками императивного акта общения, отношение говорящего к действию и отношение адресата к действию – вот те три основных момента, которые оказывают влияние на характер побуждения к действию и которые вследствие этого являются причинами, обуславливающими существование разновидностей побуждения к действию, существование частных значений императива» [10: 53]. И.С. Андреева в своей диссертационной работе исследует оттенки побуждения и предлагает собственную классификацию типов побуждения: смягченное (упрашивание, мольба, просьба, убеждение); категорическое (запрещение, распоряжение, требование, приказание, команда); нейтральное (приглашение, пожелание, совет, разрешение, предложение) [1: 116]. Своеобразным обобщением результатов работ нескольких поколений лингвистов

стала «Грамматика современного русского литературного языка» 1970 года. В ней вместе с понятием «повелительное наклонение» вводится понятие «побудительное наклонение» как чисто синтаксическое наклонение. Собственно говоря, область исследования в Грамматике–70 простирается от лексического уровня до синтаксического. Так, например, исследуются инфинитивные предложения, выражающие значения императива (*Начать! Молчать!*), предложения без глагола (*Воды! Сюда!*), предложения сослагательного наклонения (*Ты бы отдохнул!*) и т.д. [7].

О повелительном наклонении пишут такие ученые, как И.П. Мучник [11], Н.С. Валгина [4] и др.

В конце 1970-х – в самом начале 1980-х гг. внимание ученых заостряется на иных средствах выражений побуждения, которые ранее не подвергались исследованию. Результаты исследований этого времени в основном отражаются в Грамматике–80, которая расширяет принципы определения значения императивности [16]. Фундаментальный академический труд касается, в том числе, проблем выражения контекста: исследователи приходят к выводу, что при изучении императивности, кроме синтаксических средств, следует также обратить внимание на контексты. И конечно, интонация также играет важную роль в выражении императива.

Работа В.С. Храковского и А.П. Володиной «Семантика и типология императива. Русский императив» (1986г.) стала событием в истории изучения средств выражения побуждения. Авторы представили универсальную парадигму русского императива, построенную в соответствии с учением о функционально-семантических полях. Исходным положением монографии является признание за императивом особого типа речевого акта, признание апеллятивной функции императива основной его функцией (в отличие от остальных глагольных форм) и в связи с этим отрицание у императива признаков грамматической категории наклонения. Общеизвестно, что грамматическая категория наклонения



в традиции связывается, прежде всего, с точкой зрения говорящего на реальность/ирреальность сообщаемого факта. Императив же выражает не факт, а прямое волеизъявление говорящего относительно выполнения или невыполнения названного действия (а это значение не является граммемой категории наклонения), императивная форма не является по своему содержанию ни реальной, ни ирреальной. Исходя из данных ряда работ, авторы обнаружили, что «выделяется примерно 30(!) частных значений императивных форм, которые большей частью совпадают со значениями знаменательных каузативных глаголов» и перечисляют эти значения с указанием при каждом количества источников (из 10), которые его обозначают: «просьба (8), совет (= рекомендация, наставление) (8), приказание (7), приглашение (7), увещевание (= убеждение) (6), требование (5), разрешение (= допущение) (5), заклинание (4), предложение (4), призыв (4), согласие (4), пожелание (4), мольба (4), предупреждение (3), команда (3), распоряжение (= инструкция) (2), наказ (2), разъяснение (1), одобрение (1), привлечение внимания (1), извинение (1), привет (1), долженствование (1), невыполнимость (1), подстрекательство (1), принуждение (1), предположение (1), предостережение (1), вызов (1), упрашивание (1)» [22: 133–134].

Не совсем согласна с точкой зрения В.С. Храковского и А.П. Володина Е.А. Филатова, которая считает, что «утверждение авторов книги можно признать справедливым лишь отчасти: действительно, традиционное понимание реальности/ирреальности сообщаемого факта к императиву не имеет отношения, так как императив – это, прежде всего, форма выражения волеизъявления. Но неверной представляется мысль о том, что к содержанию императива вообще нельзя приложить понятие реальности/ирреальности. Если принимать идею <...> о двухуровневой семантической структуре императива, надо признать, что её второй уровень – уровень выражения «конкретного содержания желаемого», а

именно, действия, к которому говорящий побуждает слушающего, – характеризуется обязательной связью с категорией реальности/ирреальности, так как представляет собой действие потенциальное» [19: 43].

В работе 2002 года Е.А. Филатова предлагает свою классификацию типов побуждения. Сначала она определяет факторы, влияющие на их дифференциацию: фактор свободы, фактор интереса, фактор статуса, фактор исполнителя, фактор среды и фактор обусловленности (или дискуссионный фактор). Особое внимание уделяется фактору свободы. Согласно авторской точке зрения, с учетом фактора свободы происходит различие категорического и некатегорического побуждения: «Фактор свободы подразумевает наличие или отсутствие у адресата права свободного выбора решения – исполнять или не исполнять то, к чему его побуждают. Если такое право у адресата есть (есть свобода выбора), побуждение некатегорическое, если такого права нет – побуждение категорическое» [20: 11].

В конце 80-х гг. императив стал исследоваться в рамках теории речевых актов. Повелительные («директивные», «декларативные») речевые акты упоминаются уже в работах Дж. Остина (1962г.) [13] и Дж. Серля (1965г., 1976г.) [17; 18] и др., но именно в это время появляется ряд исследований, специально им посвященных [24]. Впрочем, «во многих из них собственно языковые данные упоминаются в минимальной степени» [8: 15].

В 90-е годы в русистике была расширена классификация семантики императива, поскольку в этот период на передний план исследований вновь выдвигается идея языка в действии, с особой ясностью выступает понимание важнейшей роли контекста в вербальном общении. Как пишет Н.Д. Арутюнова, «теория речевых актов близка к завершению (*по всей вероятности, несколько поспешное замечание – П.В. и К.А.*). Она дала лингвистике многое: понятие перформатива, выявившее отношения слов и дел, связанное с ним понятие локуции, иллокутивных

сил, перлокуций. Теория замкнулась. Ее метаязык закрыт, но материал не исчерпан. Теория должна быть раздвинута, и один из возможных путей ее расширения состоит в более последовательном использовании моделей действий и моделей ментальных актов в анализе речевой деятельности человека» [2: 3]. Важная роль контекста в словесном поведении, особенно в выражении императивной семантики, подчеркивается также в работе Ю.Г. Панкраца «Текст, речевой акт и их пропозициональное содержание» [14].

Собственно типологическое исследование императивности началось в русистике с представленной выше работы В.С. Храковского и А.П. Володина (1986). В течение следующих нескольких лет был опубликован сборник статей, посвященных теоретическому и практическому изучению императивных предложений в разных языках [3], а потом была издана коллективная монография [21], описывающая по единой схеме образование и употребление императивных конструкций в 23 языках.

Исследовательский бум в изучении типологии императива произошел в 2000-ые гг. (см.: 25; 26; 27; 9). Двумя фундаментальными трудами по типологии императива являются монография А.Ю. Айхенвальд «Imperatives and commands» (2010) [23] и монография В.Ю. Гусева «Типология императива» (2013) [8]. Особого внимания заслуживает последняя книга, в которой представлен анализ семантических, морфологических и синтаксических свойств форм и конструкций со значением императива, описание их особенностей, частотности в языках мира и ареального распределения. Материалом для изучения послужила выборка из более чем 200 языков, в том числе и из китайского.

Таким образом, императивные предложения в русском языке представляют собой сложное и многоплановое явление, изучение которого прошло путь от анализа формально-грамматических характеристик и интонационных особенностей к рассмотрению их семантической

вариативности, прагматических функций и типологических универсалий. Работы разных поколений лингвистов показали, что императив не сводится лишь к форме повелительного наклонения, а отражает широкий спектр побуждений и коммуникативных стратегий. Современные исследования, опирающиеся на теорию речевых актов и типологические подходы, рассматривают императив как особый тип речевого акта с богатым набором функционально-семантических и прагматических оттенков, что открывает перспективы для дальнейших междисциплинарных исследований.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева И.С.* Повелительное наклонение и контекст при выражении побуждения в современном русском языке. Диссертация ... к.ф.н. – Л., 1971.
2. *Арутюнова Н.Д.* От редактора. // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – СС. 3–5.
3. *Бирюлин Л.А., Храковский В.С. (ред.)* Функционально-типологические аспекты анализа императива. – М.–Л. 1990.
4. *Валгина Н.С.* Синтаксис современного русского языка. – М.: Агар, 2000 (1-е издание – 1973г.)
5. *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). – 3-ье изд., испр. – М.: Высшая школа, 1986.
6. Грамматика русского языка. Том 1. – 2-ое изд. – М.: Изд-во АН СССР, 1960.
7. Грамматика современного русского литературного языка. Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1970.
8. *Гусев В.Ю.* Типология императива. – М.: Языки славянской культуры, 2013.
9. *Добрушина Н.Р.* Императив. // Русская корпусная грамматика (2014г.) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PErUa> (Дата обращения: 17.05.2025г.).
10. *Косилова М.Ф.* К вопросу о побудительных предложениях // Вестник МГУ. Серия VII. Филология и журналистика. – М., 1962. – № 4. – СС. 48–56.
11. *Мучник И.П.* Грамматические категории глагола и имени в современном русском литературном языке. – М: Наука, 1971.
12. *Немешайлова А.В.* Повелительное наклонение в современном русском языке. АКД. – Пенза, 1961.

13. *Остин Дж.* Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. Теория речевых актов / Сост. и вступ. статьи И.М. Кобозевой и В.З. Демьянкова. Общ. ред. Б.Ю. Городецкого. — М.: Прогресс, 1989. — СС. 22–129. (Austin J.L. How to do things with words. Oxford University Press, 1962).
14. *Панкрац Ю.Г.* Текст, речевой акт и их пропозиционное содержание // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного / Тезисы Международной научно- методической конференции. — М.: Изд-во МГУ, 1996.
15. *Пешковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении. — 5-ое изд. — Москва: Учпедгиз, 1935.
16. *Русская грамматика:* в 2-х тт. — М.: Наука, 1980.
17. *Серль Дж.* Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. Теория речевых актов / Сост. и вступ. статьи И.М. Кобозевой и В.З. Демьянкова. Общ. ред. Б.Ю. Городецкого. — М.: Прогресс, 1989. — СС. 151–169 (Searle J.R. What is a speech act? — In: “Philosophy in America”, ed. Max Black, London, Allen and Unwin, 1965, p. 221–239).
18. *Серль Дж.* Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. Теория речевых актов / Сост. и вступ. статьи И.М. Кобозевой и В.З. Демьянкова. Общ. ред. Б.Ю. Городецкого. — М.: Прогресс, 1989. — СС. 170–194 (Searle J.R. A classification of illocutionary acts. — In: “Language in Society”, 1976, № 5, p. 1–23).
19. *Филатова Е.А.* Побудительные высказывания как речевые акты в современном русском языке. Диссертация ... к.ф.н. — М., 1997.
20. *Филатова Е.А.* Побуждение и императив: Способы выражения побуждения по-русски (материалы к спецсеминару). — М, 2002.
21. *Храковский В.С. (ред.)* Типология императивных конструкций. — СПб: Наука, 1992.
22. *Храковский В.С., Володин А.П.* Семантика и типология императива. Русский императив. — Л.: Наука, 1986.
23. *Aikhenvald A.Y.* Imperatives and commands. — N.Y.: OUP, 2010.
24. *Hamblin C.L.* Imperatives. — Oxford: Blackwell, 1987.
25. *van der Auwera J. et al.* A cross-linguistic semantic map for imperatives // Willem D. et al. (eds.) Contrastive Analysis in Language: Identifying Linguistics Units of Comparison. — N.Y.: Palgrave MacMillan, 2004.
26. *van der Auwera J., Dobrushina N, Goussev V.* A cross-linguistic semantic map for imperatives // Третья зимняя типологическая школа. Материалы лекций и семинаров. — М.: РГГУ, 2002. — СС. 92–93.

27. van der Auwera J., Lejeune L. The prohibitive // Dryer M. et al. (eds.). World Atlas of Linguistic Structures. – Oxford: OUP, 2003.

## ՌՈՒՍԵՐԵՆՈՒՄ ՀՐԱՄԱՅԱԿԱՆ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Պ. Վանգ

[wang.pengjie@rau.am](mailto:wang.pengjie@rau.am)

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

Կ.Ս. Հակոբյան

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

SPIN-код: [8448-6514](https://www.spin.ru/8448-6514), AuthorID: 915034

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

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

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է ռուսերենում հրամայական նախա-  
դասությունների ուսումնասիրության պատմությանը:

Ներկայացվում են գիտական մտքի զարգացման հիմնական փուլերը՝ սկսած հրամայական եղանակի ձևաբանական և քերականական հատկանիշների ու հնչերանգի դերի վերլուծությունից մինչև գործառական-իմաստաբանական և գործաբանական մեկնաբանություններ, որոնք կապվում են խոսքային ակտերի տեսության և տիպաբանական հետազոտությունների հետ: Ընդգծվում է հրամայականի բազմիմաստությունն ու բազմաշերտ կառուցվածքը, դրա փոխազդեցությունը համատեքստի, բայի կերպային ձևերի և ժխտման հետ: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում հրամայականի տիպաբանությանը և ժամանակակից միջլեզվային ուսումնասիրություններին: Եզրակացվում է, որ հրամայական կառուցվածքները խոսքային ակտի առանձնահատուկ տեսակ են՝ լայն իմաստաբանական ու գործաբանական փոփոխականությամբ և հետագա լեզվաբանական ուսումնասիրությունների մեծ ներուժով:

**Բանալի բառեր՝** հրամայական, հրամայական եղանակ, դրոշմական նախադասություններ, խոսքային ակտերի տեսություն, տիպաբանություն, ռուսերեն:

## TOWARDS THE HISTORY OF THE STUDY OF IMPERATIVE SENTENCES IN THE RUSSIAN LANGUAGE

**P. Wang**

[wang.pengjie@rau.am](mailto:wang.pengjie@rau.am)

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

**K. Hakobyan**

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

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

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

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

*Associate Professor of the Department of Russian Language №5,  
Institute of the Russian Language,  
Peoples' Friendship University of Russia after Patrice Lumumba (RUDN)  
Moscow, Russian Federation*

## ABSTRACT

The article explores the history of studying imperative sentences in the Russian language. It outlines the main stages of research development, starting with the analysis of formal and grammatical features of the imperative mood and the role of intonation and moving towards functional-semantic and pragmatic interpretations within the framework of speech act theory and typological studies. The paper emphasizes the polysemy and multi-layered nature of the imperative, its interaction with context, verbal aspect, and negation. Special attention is given to the typology of the imperative and contemporary cross-linguistic research. The study concludes that imperative constructions represent a specific type of speech act with wide semantic and pragmatic variability and significant potential for further linguistic investigation.

**Keywords:** imperative, imperative mood, directive sentences, speech act theory, typology, Russian language.

### **Информация о статье:**

*статья поступила в редакцию 18 апреля 2025 г.,*

*подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*



## ПОНЯТИЕ ТЕКСТА И ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Виолетта Амаяковна Григорян

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

*К.п.н., доцент,*

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

### АННОТАЦИЯ

В настоящее время текст является предметом изучения различных гуманитарных наук. Текст превратился в объект, который рассматривается непосредственно в любой гуманитарной науке. Рассмотрение главных направлений в работах по текстологии свидетельствуют о том, что и по сей день представляются актуальными проблемы исследования текста в его отношении к говорящему и слушающему. Можно констатировать, что в настоящее время текст превращается в сложный объект исследования, непосредственно связанный с индивидом и его мышлением.

**Ключевые слова:** текст, текстология, становление теории текста, нерешенные вопросы, подходы к формированию теории текста.

В настоящее время текст является предметом изучения различных гуманитарных наук: языкознания, стилистики, семиотики, герменевтики и др. Однако текстология отнюдь не новая наука. Ее истоки восходят непосредственно к филологии и риторике, которые сформировали важные предпосылки к формированию в середине прошлого столетия современной теории текста. Именно в данный временной отрезок благо-

даря разработкам зарубежных ученых (Ж.Г. Деньер, М. Адам, О. Дюк-ро, Р. Барт, М.М. Бахтин, Г.Я. Солганик, Н.С. Пospelов, З.Я. Тураева, О.И. Москальская, И.Г. Торсуева и др.) было положено успешное начало теории текста уже как самостоятельной отрасли науки.

Следует отметить, что одним из ключевых положений в исследовании теории текста стало изучение сущности и роли именно синтаксиса. В текстологии закрепилось суждение, что «в тексте есть нечто сверхпредложенческое» [4: 9]. В ракурсе сказанного Российский исследователь О.И. Москальская пишет о том, что понятие текст «стало собственно лингвистическим, лишь с того момента как оно было включено в номенклатуру единиц языка и речи, получив необходимое для любой такой единицы структурное описание» [7: 4].

Тем не менее важнейшим подходом к формированию теории текста мы считаем выделение конкретного предмета данной науки – непосредственно текста. Так, согласно А.А. Чувакину, к «основным достижениям 60–70-х годов относят поиск сущности текста – признание его места в системе язык: речь (текст – высшая синтаксическая единица), квалификацией его как синтаксического знака, установлением его иерархической структуры, рассмотрением в аспектах плана содержания и плана выражения, функциональном, с позиций моделирования» [4: 11]. Далее была предложена идея, что текст – это «единица, формирующая высший уровень языка как системы, и принадлежащая области речевой коммуникации» [Там же: 12].

Можно утверждать, что к концу прошлого столетия текст превратился в один из самых популярных объектов исследования в области гуманитарных наук. Причем именно благодаря большому интересу, проявленному к изучению текста (его свойств, особенностей, структуры), в текстологии имело место определенное смещение понятий. Так, текст превратился в «высшую реалию языка». Текстологи начали

уделять огромное значение анализу непосредственно речевого произведения, в отличие от так называемого «основного объекта – «сверхфразового» единства» [7: 13]. Данный крен в текстологии можно объяснить возрастающим интересом к теории коммуникации, функциональной лингвистике, социолингвистике. В этот период развития текстологии Е.А. Реферовская говорит о том, что «лингвистика текста рассматривает текст под другим углом зрения. Предметом ее изучения служит построение, порождение текста, его конституирующие элементы с точки зрения как формальной, так и содержательной его структуры, с точки зрения формирования смысла» [8: 4]. Таким образом, предмет текстологии был и остается непосредственно текст, при этом имеет место его конкретизация. К основным достижениям текстологии можно отнести формирование «принципа когерентности текста, подробное описание явления лексической и грамматической когезии, выявление основных схем тема – рематического движения в тексте, выработаны принципы делимитации текстовых единств» [7: 11].

Как справедливо отмечает А.А. Чувакин, окончательное становления теории текста состоялось после публикации монографии И.Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования». Ученый интерпретирует понятие «текст» как предмет лингвистики текста. Автор определяет текст как «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексическое, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [3: 13].

Не секрет, что в текстологии наличествует большое количество определений текста, характеризующих его в разных ракурсах. Так, согласно О.И. Москальской, текст – это «с одной стороны, любое высказывание, состоящее из одного или нескольких предложений, несущее в себе по замыслу говорящего законченный смысл, а с другой стороны, такое речевое произведение как повесть, роман, статья, документы различного рода и т.п.» [7: 12]. Таким образом, автор акцентирует два объекта, которые входят непосредственно в состав понятия текст – это «микротекст, т.е. сверхфразовое единство, и макротекст, т.е. целое речевое произведение» [Там же: 13]. Идентичную точку зрения высказывает Г.Я. Солганик: текст – это «объединенная смысловой и грамматической связью последовательность речевых единиц: высказываний, сверхфразовых единиц (прозаических строф), фрагментов, разделов и т.д.» [11: 14].

М.М. Бахтин рассматривает текст с философской точки зрения. Ученый говорит о том, что «текст – первичная данность (реальность) и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» [1: 484]. Автор отдает большое предпочтение роли текста для всех гуманитарных наук, определяя текст как фундамент, на котором строятся другие отрасли науки [Там же].

З.Я. Тураева говорит о том, что текст – это «фиксированное на письме речетворческое произведение, некое упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической и грамматической связи, способное передавать определенным образом организованную и направленную информацию. Текст есть сложное целое, функционирующее как структурно-семантическое единство» [12: 11]. Оговорим, как И.Р. Гальперин, так и З.Я. Тураева имеют почти идентичную точку зрения относительно понятия «текст». Оба автора категорически исключают из рассмотрения устные тексты. Однако данный подход нам представляется несколько спорным.

Следует отметить, что в текстологии представлены также и противоположные точки зрения. Так, Е.А. Реферевская определяет текст как «не простую письменную фиксацию речи в любом ее проявлении. Текст обладает определенными законами построения, смыслового и формального соединения и разграничение составляющих его единиц» [8: 5].

Т.В. Матвеева дает следующее понятие: текст – это «коммуникативно детерминированная речевая реализация авторского замысла. Авторский замысел и тема – взаимосвязанные определяющие условия текста» [6: 12]. Идентичной точки зрения придерживается М.М. Бахтин, считая, что в любом тексте непременно должно быть «наличие субъекта, автора (говорящего, пишущего). Именно субъект задает структуру текста: его замысел и осуществление этого замысла» [1: 486].

Анализ научной литературы говорит о том, что на современно этапе развития текстологии пока еще не выработано единое понимание понятия «текст». Любой ученый опирается на конкретные методы и подходы к рассмотрению текста, выделяет определенный ракурс текста, являющийся, согласно автору, самым важным. В аспекте анализа данной проблемы З.Я. Тураева говорит о том, что «понятие текст интерпретируется по-разному, в зависимости от того, какой аспект текста в них выделяется как ведущий, например:

- ✓ концепции, в которых ведущим считается статический аспект. Эти концепции можно объединить как отражающие результативно-статическое представление о тексте. Текст понимается как информация, отчужденная от отправителя, как та единственная форма, в которой язык дан нам в непосредственном наблюдении;
- ✓ концепции, в которых на первый план выдвигается процессуальность текста. Процессуальность понимается двояко: с одной стороны, как реализация речевой способности человека, с другой –

учитывается, что текст есть язык в действии. Таким образом, учитывается способность языка к живому функционированию в речи;

- ✓ концепции, акцентирующие каузирующее начало, то есть источник текста – речевую деятельность индивидуума. Эти концепции можно было бы назвать коммуникативными, так как они ориентируются на акт коммуникации, который предполагает наличие отправителя и получателя;
- ✓ стратификационные концепции, рассматривающие текст как уровень языковой системы. Включение текста в иерархию языковых уровней предполагает рассмотрение некоего абстрактного текста (алгоритма его порождения, моделей, схем) и текста в конкретной реализации» [12: 13].

Итак, практически, все понятия текста в любом случае можно уверенно отнести к конкретной группе.

Выше мы оговаривали, что теория текста имеет полувековую историю. При этом в настоящее время в лингвистике (в филологии) отсутствует единое понимание понятия текст, рассматриваемый в ракурсе самостоятельной единицы языка и речи. И этот пробел непременно должен быть восполнен. Е.А. Селиванова считает, что наличествует ряд причин, которые тормозят окончательное формирование понятия текст. Первую причину автор видит в том, что формальная структура текста разнопланова. Так, общеизвестно, что по способу репрезентации любой текст можно охарактеризовать как текст устный и письменный, при этом зачастую текстом называют лишь письменную разновидность» [9: 26–27].

«Функционально-жанровое, стилистическое разнообразие текстов является второй причиной. В целом, каждый текст, используемый в процессе коммуникации, как правило, представляет конкретный речевой жанр, при этом он имеет особую структурно-композиционную,

семантико-смысловую, интенционально-прагматическую природу». Третьей причиной обозначено «различие подходов к изучению текстов» [Там же: 27]. Так, например, З.Я. Тураева говорит о 5-и подходах к изучению текста:

- а) онтологический подход – отражающий характер существования текста, его статус;
- б) гносеологический подход, выявляющий характер отражения объективной действительности в тексте;
- в) собственно-лингвистический подход, который основан на характере языкового оформления текста;
- г) психологический подход – обращенный к характеру восприятия текста;
- д) прагматический подход – демонстрирует характер отношения автора текста к действительности, к содержательному материалу [12: 12–13].

Е.А. Селиванова последней причиной отсутствия универсальной трактовки понятия текст обозначила «абсолютизацию текста, и его формально-структурной стороны, а также ориентацию определения текста на одну или несколько категорий» [9: 28]. В унисон Е.А. Селивановой лингвист Е.В. Сидоров оговаривает, что «не просто выбрать какой-то один определяющий качественный признак текста, на основе которого можно было бы свести все разнообразие отдельных текстов к одному понятию» [10: 55].

Можно констатировать, что теория текста в настоящее время развивается с большой скоростью. При этом текст превратился в объект, который рассматривается непосредственно в любой гуманитарной науке. Эта особенность была замечена Н.С. Валгиной, которая пишет: «Текст, представляя собой сложную структуру многообразно соотносящихся и различающихся по своим качествам элементов, интересует исследователей прежде всего с точки зрения категорий содержания и

формы. Поэтому речевая организация текста, соответствующая его информационно-коммуникативным качествам, особенно привлекает внимание исследователей» [2: 5]. Автор говорит о том, что в сегодня в текстологии наличествует большое количество спорных, а также еще не получивших своего окончательного решения вопросов, «нет единства взглядов на определяющее понятие текст, типологию текстов. Нет пропорциональности в степени разработки понятий и категорий текста. Не решен вопрос о минимальной протяжности текста. Нет определенного термина, самой дисциплины» [Там же]. Сказанное говорит о том, что непосредственно феномен текста обладает выраженной многоаспектностью. Для полного представления об объекте исследования следует проводить разностороннее исследование в разных ракурсах. Об этом говорит Г.В. Колшанский, отмечая: «необходимость комплексного изучения текста не есть методическое требование, оно есть выражение существа самого объекта» [5: 15].

На современном этапе развитие текстологии наблюдается по разным направлениям. Так, З.Я. Тураева выделяет конкретные векторы, по которым развивается текстология сегодня: «изучение текста как системы высшего ранга, основными признаками которой являются целостность и связность; построение типологии текстов по коммуникативным параметрам и соотнесенным с ними лингвистическим признакам (понимаемым широко в единстве плана выражения и плана содержания); изучение единиц, составляющих текст; выявление особых текстовых категорий; определение качественного своеобразия функционирования языковых единиц различных уровней под влиянием текста, в результате их интеграция текстом; изучение межфразовых связей и отношений» [12: 7]. Таким образом, можно считать, что перечисленные наработки исследователей внесли огромный вклад в текстологию. Хотя, следует отметить, что нерешенные вопросы все еще остаются и требуют серьезных исследований в этой области.



В настоящее время основной задачей текстологии представляется «установление типологических признаков текста» [2: 6]. При этом предметом текстологии остается непосредственно текст, а объектом «является коммуникативная деятельность человека посредством текста» [4: 17].

Рассмотрение главных направлений в разработках по текстологии свидетельствуют о том, что и по сей день представляются актуальными проблемы исследования «текста в его отношении к говорящему и слушающему; текста как сложный знак; текста в его отношении к действительности и другим текстам» [Там же: 28].

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время текст превращается в сложный объект исследования, непосредственно связанный с индивидом, его мышлением, а также речевой и неречевой деятельностью.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. *Валгина Н.С.* Теория текста: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2003. – 278 с.
3. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Ком Книга, 2006. – 144 с.
4. *Земская Ю.Н.* Теория текста: учеб. пособие. – М.: Флинта; Наука, 2010. – 224 с.
5. *Колишанский Г.В.* Текст как единица коммуникации // Проблема общего и германского языкознания. – М., 1978. – СС. 26–37.
6. *Матвеева Т.В.* Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: синхронно-сопоставительный очерк. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1990. – 170 с.
7. *Москальская О.И.* Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для ин-тов и фак. иностр. яз.): учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.
8. *Реферовская Е.А.* Лингвистические исследования структуры текста. – Л.: Наука, 1983. – 216 с.

9. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. – Киев: ЦУЛ Фитосоциоцентр», 2002. – 336 с.
10. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. – М.: Наука, 1987. – 138 с.
11. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учеб. пособие. – М.: Флинта; Наука, 1997. – 256 с.
12. Тураева З.Я. Лингвистика текста (Текст: Структура и семантика). Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

## ՏԵՔՍՏԻ ԵՎ ՆՐԱ ԿԱՏԵԳՈՐԻԱՆԵՐԻ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ

Վ.Հ. Գրիգորյան

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

*Մ.գ.թ., դոցենտ,  
Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի դոցենտ,  
Ռուս-Հայկական համալսարան  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Ներկայումս տեքստը տարբեր հումանիտար գիտությունների ուսումնասիրության առարկա է: Տեքստը վերածվել է օբյեկտի, որն ուղղակիորեն դիտարկվում է ցանկացած հումանիտար գիտության մեջ: Տեքստաբանության զարգացման հիմնական ուղղությունների դիտարկումը ցույց է տալիս, որ մինչ օրս արդիական են տեքստի ուսումնասիրության խնդիրները՝ խոստովի և ունկնդրի հարաբերությունները Կարելի է փաստել, որ ներկայումս տեքստը վերածվում է ուսումնասիրության

բարդ օբյեկտի, որն ուղղակիորեն կապված է անհատի և նրա մտածողության հետ:

**Բանալի բառեր՝** տեքստ, տեքստաբանություն, տեքստի տեսության ձևավորում, չլուծված հարցեր, տեքստի տեսության ձևավորման մոտեցումներ:

## THE CONCEPT OF TEXT AND TEXT CATEGORIES IN MODERN LINGUISTICS

**V. Grigoryan**

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

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

### ABSTRACT

Currently the text is the subject of study of various humanities. The text has become an object that is considered directly in any humanitarian science. Consideration of the main directions in the development of textual studies indicates that to this day the problems of studying the text in its relation to the speaker and the listener. It can be stated that at present the text is turning into a complex object of research, directly related to the individual and his thinking.

**Keywords:** text, textual criticism, the formation of text theory, unresolved issues, approaches to the formation of text theory.

### **Информация о статье:**

*статья поступила в редакцию 14 февраля 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Марина Ашотовна Кочарян  
[marina.kocharyan80@gmail.com](mailto:marina.kocharyan80@gmail.com)

*К.п.н.,*

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

### АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос развития коммуникативной компетенции в обучении русскому языку как иностранному через процесс проблематизации. Подчеркивается эффективность применения проблемных коммуникативных ситуаций при обучении языку, а также возможность формирования надпредметных компетенций. Статья содержит конкретные инструкции по созданию проблемных коммуникативных ситуаций.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, коммуникативные ситуации, мотивация, проблематизация.

Современная методика обучения русскому языку как иностранному подразумевает не только передачу знаний, но и развитие у студентов навыков, необходимых для успешного взаимодействия в обществе. Важно развивать коммуникативные навыки студентов до уровня, позволяющего эффективно взаимодействовать в многоязычном и поликультурном мире. В связи с этим приоритетным является формирование как предметных, так и надпредметных компетенций в рамках коммуникативного подхода. Обучение приобретает многофункциональный характер: учебный процесс – это не только передача необходимых

знаний по языку, но и формирование надпредметных компетенций. Студенты должны уметь общаться между собой, решать проблемы, уметь искать и находить необходимую информацию, при этом успевать выполнять задания в указанные сроки, уметь оценивать не только работу других, но и свою, а также быть способными к саморефлексии. Студенты должны выступать в роли исследователей, проявлять самостоятельность, а также обладать способностью выслушивать других, принимать точку зрения собеседников, уважать мнения других.

Сегодня приходится говорить не только о личности учащегося, который живет в эпоху цифровых технологий, новых социальных отношений, переосмысления ценностей, влияния непрерывно меняющегося мира, огромного потока информации, но и о личности самого преподавателя (учителя), который сможет разработать собственную стратегию поведения, при которой он лишь направляет и помогает в реализации целей. Такой подход продиктован необходимостью развития функционального направления, ориентированного на практику применения полученных знаний в рамках современной образовательной парадигмы. Нужно учитывать, что получить необходимую информацию учащиеся в современном цифровом обществе могут самостоятельно, поэтому необходимо формировать наряду с коммуникативной компетенцией метапредметные компетенции, необходимые не только в рамках обучения русскому языку как иностранному. При всем многообразии цифровых средств и источников различной информации, студенты зачастую обнаруживают неумение ориентироваться в условиях современного мира. Они не всегда могут проводить поиск необходимой информации, указывать источники, договариваться друг с другом, придерживаться конкретных сроков и т.д. В связи с этим обращает на себя внимание работа Ф.Г. Ялалова, в которой автор подчеркивает важность развития многомерных компетенций в условиях нового подхода к обучению, при котором важно учитывать, что коммуникативная компетенция находится в

тесной взаимосвязи с деятельностью, с приобретением опыта деятельности [5: 93].

При этом подчеркнем сложность достижения поставленных целей ввиду вызовов XXI века, среди которых отметим следующие: отсутствие мотивации студентов, нехватка актуального и интересного для аудитории учебного материала, возрастные и психологические особенности аудитории, представители которой живут в условиях цифрового мира и сталкиваются с процессом десоциализации. На фоне подобных сложностей возникает также необходимость формирования не только профессиональных, но и социальных компетенций студентов.

Решение данных проблем зависит от выбора соответствующих методов обучения, подбора учебного материала. В этом контексте особую актуальность приобретает подход, основанный на проблематизации коммуникативных ситуаций. Практика преподавания русского языка как иностранного (далее: РКИ) позволяет включить методы проблемного обучения в ряд продуктивных технологий, позволяющих достигать высоких результатов. Проблемное обучение давно зарекомендовало себя в качестве инновационной системы, и зачастую эффективность различных технологий и методов определяется заложенной в них проблемностью. Возможность самостоятельного решения студентами той или иной проблемы содержит в себе большой потенциал с точки зрения развития как предметных, так и надпредметных компетенций. Студенты в рамках проблемного обучения РКИ развивают в себе исследовательские компетенции, творческие навыки, а также критическое мышление, поскольку им приходится в составе рабочей группы сталкиваться с проблемой.

Процесс проблематизации напрямую связан с технологией проблемного обучения. Занятие, построенное по законам проблемного обучения, включает в себя конкретные этапы. Это актуализация имею-

щихся знаний, осознание недостаточности знаний, что ведет к формулировке проблемы и соответственно к созданию проблемной ситуации. Далее следует совместный поиск решения проблемы студентами в рабочих группах. Студенты выдвигают свои гипотезы, проверяют правильность принятых решений, сравнивают и анализируют различные данные, после чего начинается обсуждение полученных результатов. Фактически весь учебный процесс выстраивается вокруг проблемной ситуации, которая является ядром в технологии проблемного обучения. Возможность самостоятельного исследования, общения, а также внедрение соревновательного компонента между участниками обеспечивают мотивацию, активную речевую практику студентов, а также развивают надпредметные компетенции.

Как известно, центральное место в методике обучения иностранному языку занимает коммуникативная ситуация, позволяющая обеспечивать вовлеченность в учебный процесс. Как отмечает М.А. Василик, «...коммуникацию можно считать необходимым и всеобщим условием жизнедеятельности человека и одной из фундаментальных основ существования общества» [2: 9–10]. При этом приходится отмечать, что довольно сложно обеспечить мотивацию студентов, участвующих в той или иной коммуникативной ситуации. Коммуникативная ситуация становится для студентов знакомой моделью, которая включает в себя конкретный алгоритм действий. Здесь нужно подчеркнуть особенности современного студента, являющегося представителем поколения потребителей, который привык к ярким визуальным образам, к цифровому контенту, к развлекательному компоненту. Предлагаемые для использования в речи коммуникативные ситуации студенты воспринимают часто без интереса.

В рамках данной работы мы предлагаем обратить внимание на понятие проблематизации коммуникативных ситуаций, что является од-

ним из эффективных подходов к обучению РКИ. В первую очередь необходимо заинтересовать современных студентов, в связи с чем приоритетным является внедрение аффективного компонента, эмоционального мотиватора, чего удастся добиться за счет проблематизации коммуникативных ситуаций.

Вопросам проблематизации посвящены работы таких авторов, как Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, Н.Н. Осипова, и чаще всего ими рассматривается процесс проблематизации применительно к чтению и аудированию. При этом Е.В. Ковалевская справедливо замечает, что проблематизировать можно и содержание обучения, и процесс обучения.

Е.В. Ковалевская определяет проблематизацию следующим образом: «Проблематизация является механизмом, который лежит в основе усмотрения или вскрытия очевидной или неочевидной объективной проблемы в учебном содержании субъектами проблемного взаимодействия» [3: 274]. Так, Л.И. Колесник, разработав модель проблематизации учебного текста на материале чтения, пришла к выводу о том, что проблематизация учебного текста и заданий к нему способствует лучшему и глубокому пониманию текста студентами [4]. Соглашаясь с мнением Л.И. Колесник, добавим, что об эффективности учебного процесса и развитии коммуникативной компетенции можно говорить не только в связи с проблематизацией текстов для чтения, но и всего комплекса текстов, заданий, задач, вопросов, а также создания проблемных ситуаций. На основании всего вышесказанного предлагаем проблематизацию материала осуществлять (помимо создания проблемных ситуаций) с помощью определенных методических приемов.

#### **Проблематизация текстов включает в себя:**

– дополнительные тексты проблемного характера со скрытыми данными (например, тема, заглавие, персонажи, действия, начало, конец);



– преобразование текстов с изменением начала, порядка событий, конца, места или времени действия, национальности персонажей, с добавлением или сокращением текста, а также различных данных (чисел, абзацев, персонажей);

– постоянное использование визуальных текстов, отличающихся неожиданностью образов (при этом их можно преподносить в виде фрагментов, остальное предложить домыслить, обосновывая свое мнение). Можно использовать наглядные изображения в комплексе с фрагментом текста, например, предложить для изучения фрагмент обычного текста вместе с фотографией к нему (таких материалов очень много даже на страницах соцсетей).

**Проблематизация вопросов** состоит в том, чтобы внедрять вопросы проблемного характера, развивающие умения сравнивать, обобщать, допускающие вариативные ответы. Это могут быть вопросы спорного характера, допускающие несколько точек зрения. Или вопросы на опережение событий или рассчитанные на догадку. Например, использовать в формулировке вопросов такие слова, как: *«почему»*, *«как»*, *«как, если...»*, *«сколько, если»*, *«если бы, то что, как и т.д.»*, *«что будет, если...»*, *«насколько...»*, *«в какой степени...»*, *«каким образом»*, *«как объяснить, что...»*, *«как доказать, что...»*. Также можно менять некоторые вопросы местами, задавая их не после, а до прочитанного текста.

**Проблематизация заданий** заключается в изменении их формулировки, использовании дополнительных заданий – мыслительных действий проблемного характера; использование заданий, рассчитанных на развитие языковой или речевой догадки, фантазии. При формулировке заданий можно использовать следующие глаголы: *добавьте, сравните, измените, придумайте, представьте, догадайтесь, обоснуйте с точки зрения (например, того или иного персонажа), восстановите, если известно, что...* и т.д.

При таком подходе преподавателем создаются условия, при которых учащиеся вынуждены активно применять языковые знания для решения проблемных задач, что способствует развитию коммуникативных компетенций.

В современном мире студенты часто сталкиваются с недостатком живого общения и лишены навыков межличностного взаимодействия. Для преодоления этих проблем обучение РКИ должно быть ориентировано на реализацию практических задач, требующих использования языка в реальных ситуациях. Проблематизация как методический подход направлена на развитие у студентов умения находить решения в условиях неопределенности, аргументировать свою точку зрения, работать в команде и находить наиболее оптимальный вариант выхода из той или иной проблемной ситуации.

Подчеркнем, что, как уже было отмечено выше, отдельно взятая коммуникативная ситуация не всегда мотивирует студентов. Решение коммуникативной ситуации отличается некоторой замкнутостью, четким алгоритмом определенных шагов. Это учебно-речевая ситуация, которая создается с помощью опоры на конкретные речевые образцы, на визуальные образы, на роли участников в условиях определенных обстоятельств. Приведем один из примеров коммуникативной ситуации продуктивного характера: студенты разбиваются на пары, где один студент – турист, а другой – местный житель. Задача «туриста» – с помощью вопросов получить информацию о достопримечательностях и культурных особенностях региона. Задача «местного жителя» – отвечать на вопросы. Такая ситуация способствует формированию умения задавать вопросы и отвечать, расширению словарного запаса на тему путешествий. Но коммуникация в таком случае часто отмечается отсутствием мотивации и интереса к ситуации, чего возможно избежать за счет внедрения проблемного компонента.

При проблематизации коммуникативных ситуаций необходимо, чтобы проблема была актуальной для студентов. При этом она не должна иметь одно конкретное решение. Это мотивирует учащихся к обсуждению и поиску различных подходов. Все ответы принимаются, если студенты могут их обосновывать. Для решения задачи требуется активное взаимодействие между участниками: обсуждение, обмен идеями, выслушивание аргументов других и выработка совместного решения. Эффективность обучения повышается, если ситуации основаны на примерах из реальной жизни или моделируют значимые для студентов условия. Помимо назначения ролей в процессе решения проблемы, а также возможности свободного поиска ее решения, предлагаем ввести так называемые ограничения в контекст выстроенной коммуникативной ситуации за счет усложнения задачи, что делает её более интересной для современных студентов.

Как известно, коммуникативная ситуация выстраивается на основе речевого стимула. Также вспомним, что под коммуникативной ситуацией понимаем «... обстановку, совокупность обстоятельств (явлений, предметов) действительности и собеседников: кто кому говорит, о чем, почему, в какой обстановке, с какой целью?» [1: 26]. В соответствии с этим обучение максимально приближено к реальному общению. Поскольку обсуждаемые проблемы не имеют, как правило, однозначного решения, то обсуждающие их субъекты – преподаватель и студенты – равноправные речевые партнеры.



Следующий рисунок демонстрирует этапы проблематизации ситуации. Предлагаем определенную коммуникативную ситуацию подвергнуть процессу проблематизации, усложнить задачи, ограничить условия, что мотивирует и придает различным ситуациям элемент занимательности. Усложненные ситуации не отпугивают студентов, а, наоборот, мотивируют.

Выделим этапы проблематизации коммуникативных ситуаций. Изначально следует определить цель: какие навыки и умения необходимо развить у студентов. Здесь необходимо уточнить, что применение процесса проблематизации возможно в аудитории, в которой уровень владения русским языком у студентов не ниже А2. Далее нужно выбрать актуальную тему, связанную с интересами или профессиональной сферой учащихся, сформулировать проблему, которая требует обсуждения и коллективного решения. Следующим шагом следует определить контекст и роли участников, чтобы ситуация была реалистичной и значимой для них. Наконец добавить ограничения, которые усложнят задачу и потребуют более глубокого анализа.

Приведем пример обычной коммуникативной ситуации в форме ролевой игры: «Вы члены студенческого совета, которые отвечают за улучшение питания в университетской столовой. Ваша задача – разработать меню, которое устроит большинство студентов и преподавателей». Данную ситуацию можно усложнить дополнительными проблемными компонентами. Например: «Представьте, что:

- у вас ограниченный бюджет;
- в данном сообществе есть вегетарианцы, а также люди, у которых диагностирован диабет;
- университет планирует сократить количество пищевых отходов и пластиковых упаковок, поэтому ваше меню должно учитывать этот аспект.

Если попытаться сравнить процесс проблематизации с этапами проблемного занятия, то можно зафиксировать тот же принцип: определение ролей внутри группы, столкновение с проблемой, формулировка проблемы, поиск решения, выдвижение гипотезы и анализ найденных решений с последующим оцениванием.

Фактически за счет усложнения, проблематизации удастся мотивировать студентов, обеспечивая диалог между участниками в самом широком смысле слова. Апробация подобных примеров позволяет делать вывод о том, что проблемные коммуникативные ситуации позволяют стимулировать речевую активность учащихся, повышать мотивацию за счет вовлеченности в процесс поиска решений, развивать навыки критического мышления и аргументации, формировать устойчивые коммуникативные компетенции, необходимые в реальной жизни. Студенты работают с реальной проблемой, что помогает лучше усваивать лексику, связанную с обсуждаемой темой. Проблематизация коммуникативных ситуаций становится эффективным инструментом обучения русскому языку как иностранному. Она помогает не только усвоить язык, но и подготовить учащихся к взаимодействию в быстро меняющемся мире.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 256 с.
2. Василик М.А. Основы теории коммуникации. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
3. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков). – М., 2000. – 417 с.
4. Ковалевская Е.В., Колесник Л.И., Осипова Н.Н. Проблематизация в обучении иностранным языкам (на материале обучения чтению и аудированию) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PFjBX> (Дата обращения: 04.01.2025г.).
5. Ялалов Ф.Г. Многомерные педагогические компетенции // Педагогика.

Вестник Московского государственного областного университета. – М., 2012. – № 4 – СС. 45–53.

## ՌՈՒՍԵՐԵՆԸ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԸՆԹԱՅՔՈՒՄ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐԻ ԽՆԴՐԱՅՆԱՑՈՒՄ

Մ.Ա. Քոչարյան

[marina.kocharyan80@gmail.com](mailto:marina.kocharyan80@gmail.com)

*Մ.գ.թ.,*

*Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս,*

*Ռուս-Հայկական համալսարան*

*Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

### ԱՍՓՈՓՈՒՄ

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: Հոդվածը պարունակում է կոնկրետ հրահանգներ խնդրահարույց հաղորդակցական իրավիճակներ ստեղծելու վերաբերյալ:

**Բանալի բառեր՝** խնդրային նախագիծ, գրավոր խոսք, մոտիվացիա:

### PROBLEMATIZATION OF COMMUNICATIVE SITUATIONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

M. Kocharyan

[marina.kocharyan80@gmail.com](mailto:marina.kocharyan80@gmail.com)

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

### **ABSTRACT**

In the article, the author examines the issue of developing communicative competence in teaching Russian as a foreign language through the implementation of the problematization process. The effectiveness of using problematic communicative situations in the formation of subject and meta-subject competences is emphasized. The article contains specific instructions on creating problematic communicative situations.


**Keywords:** problem-based teaching, communicative situations, motivation.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 14 января 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## БЕНДЕР VS ВОРОБЬЯНИНОВ: НЕВЕРБАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Наира Игнатиосовна Мартирян

 ORCID: [0000-0002-8955-3861](https://orcid.org/0000-0002-8955-3861)

[naira.martiryan@ysu.am](mailto:naira.martiryan@ysu.am), [nairamartiryan@gmail.com](mailto:nairamartiryan@gmail.com)

*К.ф.н., доцент,  
Зав. кафедрой русского языка,  
Ереванский государственный университет,  
г. Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена невербальной характеристике главных героев романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев»: Остапу Бендеру и Кисе Воробьянинову. Умение правильно оценить невербальное поведение участников общения, способность «считывать» невербальную информацию позволяет партнерам лучше понять друг друга и выстроить свою стратегию.

**Ключевые слова:** невербальное общение, мимика, жесты, поза, движения, походка, интонация, стратегия.

Общение включает в себя вербальные и невербальные каналы передачи информации. Вербальное общение не исчерпывает все информационные процессы в обществе. Невербальное общение – наиболее древняя и базисная форма коммуникации, когда люди часто понимали друг друга без слов. В процессе общения и взаимопонимания/непонимания людей в той или иной степени активности задействованы вербальные и невербальные каналы передачи информации. Причём «...вербальные (словесные) средства составляют лишь небольшую часть информационного обмена в обществе, а бóльшая часть обмена информа-



цией осуществляется в невербальных формах – с помощью невербальных сигналов, вещей, предметов и материальных носителей культуры. Последние позволяют передавать информацию и в пространстве, и во времени» [5: 79]. По мнению экспертов, до двух третей сообщений во время беседы поступает по невербальным каналам связи. Одновременно с речевым восприятием собеседники постоянно принимают невербальные сигналы, на которые они реагируют даже раньше, чем сознательно подвергают их рациональному анализу. *Следовательно, значительная часть «коммуникативного айсберга» лежит под водой, в области невербального общения* (См.: [2; 4]). При этом информация, поступающая по невербальным каналам, может, как подкреплять, так и противоречить сообщению, передаваемому при помощи слов. Невербальный язык менее контролируем сознанием, чем вербальный, а потому и более достоверен. Если информация, поступающая по невербальному каналу, противоречит информации, полученной по вербальному, то верить следует невербальной. *Более того, «богатейший алфавит» невербальных сигналов говорит об истинном состоянии человека, так как имеет рефлекторную природу.*

Невербальные средства, служащие способом характеристики персонажей художественного произведения, включают в себя достаточно большой круг явлений. Это походка, позы, телодвижения, жесты, мимика, интонация, тембр голоса, паузы, запахи, «оформление» внешности и т.д. Они несут многообразную информацию о человеке: о его национальной принадлежности, социальном статусе, образовании, воспитании, профессии, темпераменте, состоянии здоровья, эмоциональном состоянии и т.д. В тексте художественного произведения все средства нелингвистического характера трансформируются в вербальные, происходит синтез средств экстра- и интралингвистики. Использование невербальных средств в тексте связано с передачей в процессе коммуникации определенной информации, характеризующей не только и не

столько высказывания и ситуацию, сколько самих субъектов речевого акта.

Роман «Двенадцать стульев» был написан в 1927 году. Этим своим произведением И. Ильф и Е. Петров открыли новый период советской сатирической прозы. Образы великого комбинатора Остапа Бендера и бывшего предводителя дворянства Ипполита Воробьянинова стали одними из самых ярких в их творчестве. «Для писателей, задумавших дать широкую сатирико-юмористическую картину быта, образ Остапа оказался настоящей находкой. Кто еще, как не этот легкомысленный и предприимчивый герой, мог бы так смело провести авторов по всем кругам обывательского мира, с таким знанием и чуть пренебрежительным отношением к обывательской морали? Бендер и история его приключений стали для Ильфа и Петрова своеобразным «ключом» к тому миру, где живут Воробьяниновы и людоедочки-Элочки» [9: 36].

В романе действует множество персонажей, и в рамках настоящего исследования охарактеризовать их не представляется возможным. Поэтому мы ограничимся описанием и анализом невербального поведения двух основных героев: Ипполита (Кисы) Воробьянинова и Остапа Бендера. Создавая образы Бендера и Воробьянинова, И. Ильф и Е. Петров щедро проявили столь характерные для них силу юмористического воображения, гибкость и изобретательность в использовании художественных приёмов. Ильф и Петров крайне редко прерывают рассказ авторскими пояснениями или экскурсами в область психологии. По большей части проникновение во внутренний мир как Бендера, так и Воробьянинова писатели осуществляют с помощью невербальных средств, невербальное лежит в основе всего вербального.

В творчестве любого талантливого писателя формируются особые приемы словесного отражения невербального поведения героев. Отбор определенных жестов, походки, телодвижений, взглядов, улыбок, коли-

чество их описаний, структурное оформление описаний, место их в тексте произведения зависят от особенностей индивидуального стиля писателя, от художественной задачи, поставленной автором. Вне всякого сомнения, внутренний мир человека отражается в его поведении, позах, жестах, мимике. Однако осмыслить и интегрировать этот мир можно только в том случае, если его выразить словами, т.е. декодировать невербальное поведение.

Одной из ведущих фигур книги является Ипполит Матвеевич Воробьянинов. По большей части проникновение во внутренний мир Воробьянинова писатели осуществляют с помощью невербальных средств. Именно с их помощью авторы раскрывают образ Ипполита Матвеевича, те изменения, которые происходят с предводителем дворянства. До знакомства с Остапом Воробьянинов был уверенным в себе человеком, чувствовал хоть какую-то власть в своих руках, когда работал в загсе: «Ипполит Матвеевич *внимательно поглядел* на перильца, за которыми стояла чета» – внимательный, твердый взгляд обозначает уверенность в себе; «... поднялся во весь свой прекрасный рост, по привычке *выкатив грудь*» – демонстрация уверенности, чувства превосходства.

В первые минуты появления в дворницкой Ипполит Матвеевич относится к Остапу Бендеру враждебно и пытается продемонстрировать свое отношение: «Ипполит Матвеевич не нашелся, что ответить, *растегнул* пальто с осыпавшимися бархатными воротниками и *сел* на лавку, *недружелюбно глядя* на Бендера». Но, понимая, что в одиночку он вряд ли добьется успехов в поисках бриллиантов, Воробьянинов решает посвятить Остапа в свои планы: «Ипполит Матвеевич *снял с головы* пятнистую касторовую шляпу, *расчесал усы*, из которых, при прикосновении гребешка, вылетела дружная стайка электрических искр, и, *решиительно откашлявшись*, рассказал Остапу Бендеру, первому встреченному им проходимцу, все, что ему было известно о брильянтах со

слов умирающей тещи» с целью взять его к себе в помощники. Однако всё происходит с точностью наоборот: он сам становится помощником Остапа. Бендер находится в более комфортном эмоциональном состоянии, он не боится разоблачений и поэтому использует жесткий стиль переговоров. Воробьянинов шаг за шагом уступает. Обратим внимание: «Ипполит Матвеевич *посерел...*», «...*закричал* Ипполит Матвеевич, *задрожав*», «... *взвыл* Ипполит Матвеевич *голосом флейты*», «...сказал он *угрюмо*», «...*запыхтел и покорно сказал...*», «*Тяжело дышавший* Ипполит Матвеевич кивком *головы выразил свое согласие*».

Хладнокровным предстает Остап Бендер: «...возразил *великолепный* Остап...», «Остап *был холоден*», «...*насмешливо спросил ...*», «...*начал вырабатывать условия...*» и т.д.

Невербальное поведение Остапа Бендера дает очень точную информацию о чертах личности, эмоциональных состояниях и даже намерениях. Кроме того, немало интересного могут сказать и чисто внешние данные человека, манера его поведения. Остап – несомненный лидер по отношению ко всем персонажам романа. Его отличают такие качества, как навыки ведения переговоров, эффективность взаимодействия с людьми, умение руководить группой, нацеленность на результат, активность, энергичность, гибкость, адаптивность, способность вдохновить других людей. И еще одно – ирония. Во всем веселом, смешном романе Ильфа и Петрова есть, на наш взгляд, только один персонаж, который обладает чувством юмора – это Остап Бендер (мы не говорим, естественно, об авторах). Ироническое отношение Остапа к себе, к Воробьянинову и ко всем остальным проявляется в течение всего романа. И это чувство юмора в соединении с галантностью и умением быстро находить выход из практически любой ситуации можно проиллюстрировать множеством примеров из романа: «Ипполит Матвеевич... *смутился и хотел было бежать*, но Остап Бендер *живо вскочил и низко*

склонился перед Ипполитом Матвеевичем»; «Остап *похлопал* загрустившего Воробьянинова *по спине*» и т.д.

Психологическим основанием для невербального влияния является эмоциональное воздействие на партнера в процессе коммуникации. Соединяя два рычага воздействия – речевое и невербальное, – Бендер подавляет волю Воробьянинова и добивается нужных уступок. Быстрота, стремительность, сокрушительный напор – общие поведенческие характеристики Остапа.

Огромную роль в невербальной характеристике персонажей играет одежда. «Она является древнейшим каналом невербальных коммуникаций, сформировавшимся на границе двух взаимопроникающих пространств – пространства материального и идеального. При создании портрета героя автор, естественно, учитывает выразительную силу одежды и старается, чтобы в произведении костюм не имел бы нейтральных подробностей» [3: 95].

*На 52-летнем Ипполите Матвеевиче «довоенные штучные брюки с тесемками», «лунный жилет, усыпанный мелкой серебряной звездой», «переливчатый люстриновый пиджачок» и «мягкие сапоги с узкими квадратными носами» (баронские). Вся одежда когда-то явно дорогая, но заметно устаревшая и разномастная. Под верхней одеждой у Воробьянинова заштопанное егерское белье, получившее свое название в честь популярного немецкого гигиениста Г. Йегера. В начале века такое белье считалось предметом роскоши, но прошло уже больше четверти века, и белье износилось. Касторовая шляпа – символ респектабельности (трудовой народ носил картузы), но она к этому времени «пятнистая», а лунный жилет с мелкой серебряной звездой – элемент вечернего костюма, пожелтел от времени, и его днем не носили. То есть с первого взгляда на Воробьянинова, который носит к тому же пенсне, даже без слов дворника Тихона можно определить, что он из «бывших».*

Особая деталь – жилет. Жилет считался статусной вещью, при помощи которой подчеркивалось высокое положение и богатство, при этом в ход шли и сложный крой, и интересный цвет, и дорогой материал, и вышивка. Два жилета Воробьянинова – это явно остатки былой роскоши: лунный жилет, усыпанный мелкой серебряной звездой, и гарусный, ярко-голубой. Недаром они привлекают завистливое внимание Остапа, который вынуждает компаньона «продать» ему голубой, который более яркий и новый.

Остап Бендер – молодой человек лет двадцати восьми, у которого нет «даже пальто». *Одет он в зеленый, узкий в талию, костюм, под который надета «рубашка «ковбой» в черную и красную клетку» на голое тело. На шее старый шерстяной шарф, на ногах лаковые итиблеты «с замшевым верхом апельсинного цвета. Носков под итиблетами не было».* Пред свадьбой с мадам Грицацуевой Остап сменил некоторые части одежды. Появляются «...новые малиновые башмаки, к каблукам которых были привинчены круглые, изборожденные, как граммофонная пластинка, резиновые набойки, шахматные носки в зеленую и черную клетку, кремовая кепка и полушелковый шарф румынского оттенка». Здесь речь идет о так называемой «румынской моде» в Одессе 1920-х годов: тогдашние франты носили поверх рубашки или пиджака длинный шарф розовых тонов. Получается чудная палитра: розовый шарф, голубой жилет, малиновые ботинки и зеленый костюм.

Сравним скромный, маскирующий образ бывшего предводителя дворянства Ипполита Матвеевича Воробьянинова и радужное «оперение» сына турецко-подданного Остапа-Сулеймана-Берты-Марии-Бендер-бея. Считаем нужным отметить, что у обоих есть «костюмная» мечта: «оранжевые, упоительно дорогие кальсоны» у Воробьянинова и «дивный серый в яблоках костюм» у Бендера. Дивный серый в яблоках костюм Остап приобрел после встречи с Кислярским, а Воробьянинову «были куплены белый пижамный костюм и морская фуражка

с золотым клеймом неизвестного яхт-клуба. В этом одеянии Ипполит Матвеевич походил на торгового адмирала-любителя. Стан его выпрямился. Походка сделалась твердой».

В романе часто описывается смех и улыбка концессионеров, но разница между их характеристиками огромна. Остап умеет добродушно смеяться даже в самых напряженных ситуациях: «Он внимательно посмотрел на Ипполита Матвеевича и *радостно засмеялся*». «Несмотря на всю серьезность положения и наступивший решительный момент в поисках сокровищ, Бендер, идя позади парочки (Воробьянинова и Лизы – М.Н.), *игриво смеялся*. Его *смешил* предводитель команчей в роли кавалера». «Остап *чистосердечно смеялся* и преникал щекой к мокрому рукаву своего друга по концессии». Великий комбинатор прекрасно знает цену своей улыбке и обаянию. Пытаясь уговорить на аукционе барышню подождать с уплатой денег, он *чарующе улыбается*.

Смех и улыбка Ипполита Матвеевича, наоборот, характеризуются отрицательно. Только раз говорится о *лучезарной улыбке*, а все остальные характеристики весьма негативные: Ипполит Матвеевич «*сконфуженно хрюкнул*», «*засмеялся крысиным смешком*», «*улыбнулся наизывательнейшим образом*». Отметим и большое количество анималистических эпитетов. Фамилия героя – Воробьянинов, детское произзвище – Киса, даже фамилия тещи – Петухова. На протяжении романа герой аттестуется следующим образом: первоначальный «*леопардовый скак*» при встрече с отцом Федором сменяется на «Ипполит Матвеевич с *урчанием* кинулся к стулу», «...воскликнул вдруг Ипполит Матвеевич *петушиным голосом*...», «...*издав собачий визг*...». «...Ипполит Матвеевич *залаял*...», «...*заклекотал Воробьянинов*...», «Ипполит Матвеевич встал на четвереньки и, оборотив помятое лицо к мутно-багровому солнечному диску, *завыл*», «...*кошачьим шагом* вернулся...», «Крик его, бешеный, страстный и дикий, – *крик простреленной навывлет волчицы*...».

Взгляд великого комбинатора может быть изменяться от веселого, иронического, теплого, дружественного до страшного и охотничьего: «...он *весело поглядывал* на Воробьянинова». «Остап *долго, с удивлением, рассматривал* измочаленную фигуру Ипполита Матвеевича». «*Охотничий взгляд* великолепногo комбинатора быстро распознал чечукового гражданина...». А чересчур открытый, честный, прямой взгляд его выдает профессионального лжеца. Отметим, что администратор театра после выдачи контрамарки вспоминает, что видел «*эти чистые глаза*» в камере тюрьмы.

Сначала у Воробьянинова, выкрасившего волосы и усы в черный цвет, глаза сияют «под пенсне довоенным блеском». Во время дальнейших событий «...*глаза у Воробьянинова были страдальческие...*», он «*трусливо моргал седыми ресницами*», «...*угодливо заглядывал в глаза*», а при взгляде на Остапа «...*глаза его приобретали голубой жандармский оттенок*».

Походка Ипполита Матвеевича меняется несколько раз на протяжении романа. Сначала у него бодрый шаг, потом он часто семенит, а в конце романа подчеркивается возвращение уверенной походки: «*Походка сделалась твердой*»; «Ипполит Матвеевич *твердо пошел назад*».

Походка, поведение и манеры Остапа Бендера показывают нам человека здорового и спортивного склада, недаром Виктор Михайлович, как, впрочем, и другие гости Елены Станиславовны, принимают его за бывшего офицера. И хотя сын турецко-подданного, конечно же, является не офицером, а авантюристом, Ильф и Петров характеризуют его походку военным термином: «Великий комбинатор двинулся *стрелковым шагом* по горной дороге».

Желательные для одного из партнеров эмоции или нормы поведения создаются на основе установок, сформированных у другого. Под установкой понимается неосознаваемая «готовность субъекта к определенной форме реагирования, его модус, целостное состояние» (См.:



[6]). При этом сама установка начинает влиять на создание новых установок и стереотипов, как истинных, так и мнимых. Поэтому постепенно «...Ипполит Матвеевич, человек, совершенно лишенный чувства юмора и чувства собственного достоинства, быстро свыкается со своим зависимым положением. Утративший весь свой старорежимный лоск, светский лев охотно отзывается на кличку «Киса», кротко переносит затрепщины, разговаривает с Остапом в подобострастном тоне» [1: 162]. Авторы отмечают, что «Ипполит Матвеевич постепенно становился подхалимом. Несколько раз подчеркивается, что во время разговора с Бендером Воробьянинов стоит, *«вытянув руки по швам»* – самая поза предводителя красноречиво передает его душевное состояние и подчиненное положение. Авторами неоднократно подчеркивается отсутствие уверенности в себе, зависимость, страх, нерешительность.

Но Остап Бендер настолько привыкает к глупости и подчиненному положению Воробьянинова, при этом по-своему привязавшись к нему, что не замечает, как в Ипполите Матвеевиче постепенно назревает перемена: «В характере появились несвойственные ему раньше черты решительности и жестокости». Всё приводит к тому, что из трусливого предводителя дворянства Ипполит Матвеевич Воробьянинов превратился в хищника, который готов убить ради денег. И все его поведение разительно меняется.

Одно из самых интересных явлений в романе – сон Воробьянинова. «Ему снилось, что он в адмиральском костюме стоял на балконе своего старгородского дома и знал, что стоящая внизу толпа ждёт от него чего-то. Большой подъёмный кран опустил к его ногам свинью в черных яблочках... В руках Ипполита Матвеевича очутился кинжал. Им он ударил свинью в бок, и из большой широкой раны посыпались и заскакали по цементу брильянты. Они прыгали и стучали всё громче. И под конец их стук стал невыносим и страшен». Нет сомнений, что за образом свиньи в черных яблоках (вспомним костюм в серых яблоках)

скрывается Остап. А адмиральский костюм – это знак военной власти, то есть связанной с жизнью и смертью. Недаром перед убийством Остапа уже наяву Воробьянинов надевает «грязную адмиральскую фуражку», как бы утверждая свое право на расправу, в его понимании – казнь. А не обнаружив в последнем стуле бриллиантов, оставляет в комнате клуба плоскогубцы и фуражку с золотым клеймом – власть кончилась, оказавшись мнимой. «Всё сновидение здесь является бессознательной подготовительной работой к будущим значительным изменениям в личности Воробьянинова, чтобы уже не во сне, но наяву он мог без угрызений совести осуществить непоправимое» [7].

Во время первой встречи в дворницкой (мы сюда включаем все время пребывания в ней), где Остап Бендер одержал полную победу на Ипполитом Матвеевичем Воробьяниновым, важны следующие детали. Остап сбрасывает волосы и усы Воробьянинова. «Покончив со стрижкой, технический директор достал из кармана пожелтевшую бритву «Жиллет», а из бумажника – запасное лезвие и стал брить почти плачущего Ипполита Матвеевича». Во все времена волосам придавали сакральное значение: они аккумулировали энергию, жизненную силу, рассматривались как хранители знаний, опыта. В русской армии головы рекрутам брили головы. Выражение «забрить лоб» (или просто «забрить») имело значение «взять, забрать в солдаты». Не меньшую ценность имели усы и борода, которые подчеркивали статус обладателя. Бритье усов и бороды – знак разрыва с прежним статусом и образом жизни (здесь можно провести параллель с отцом Федором). Оно может, как и перекраска волос, знаменовать перерождение, омолаживание. Понятно, что Остап Бендер производит данные манипуляции со стрижкой и бритьем потому, что Воробьянинов не может с окрашенными во все цвета волосами и усами пойти в парикмахерскую, чтобы не вызвать кривотолков. Но на подсознательном уровне он рекрутировал Воробьянинова в свое «войско».

В конце романа мы видим Кису в лунном жилете, подчищающего старой зазубренной бритвой высохшие буквы трафарета. И этой же бритвой он убивает Бендера. «Не забудьте записать на мой дебет два рубля за бритье и стрижку», – говорит Остап Ипполиту Матвеевичу, и тот платит ему «долг» в последней главе романа, также с помощью бритвы: один из примеров переключек, рифм, симметрий и композиционных колец в «Двенадцати стульях» [8]. В этой сцене все его действия четки и функциональны: кошачий шаг необходим, чтобы Остап не проснулся, пенсне протерли не от волнения и неуверенности, как в ресторане, а чтобы лучше видеть, грязная адмиральская фуражка, как мы писали выше, подтверждает его право на казнь.

Круг замкнулся.

В общих чертах притча о ветхозаветном Самсоне и его магических волосах, таящих в себе силу, известна, наверное, всем. Как только коварная Далила остригла Самсона, он ослабел настолько, что филистимляне схватили его, ослепили и бросили в темницу. Естественно, любые параллели носят искусственный характер, что относится и к нашему сравнению. Конечно, Ипполит Матвеевич не Самсон, а Остап Бендер отнюдь не является Далилой, к тому стрижка происходит не путем обмана, а с взаимного согласия. Но в романе много аллюзий, и, на наш взгляд, это одна из них. Недаром после потери волосяного покрова Воробьянинов превращается в покорного помощника Бендера. А после того, как у него «...на голове уже *пророс серебряный газончик...*», «...и *отросший ус* торчал уже не параллельно земной поверхности, а почти перпендикулярно, как у пожилого кота», к бывшему предводителю дворянства стала поспудно возвращаться сила, которая наряду с другими составляющими, как-то: «И походка у Ипполита Матвеевича была уже не та, и выражение глаз сделалось дикое», – довершает изменения. Внешние изменения совпадают с внутренними. Как известно, с отрас-

тающими волосами к Самсону начали возвращаться силы, и он обрушил храм на головы врагов, погибнув вместе с ними. Так и Ипполит Матвеевич расправляется со своим врагом (во всяком случае, он считает именно так), но гибель Остапа кончается крахом и для самого Воробьянинова: сокровища уже найдены и использованы другими.

Описание в художественном произведении невербального поведения персонажей стилистически маркировано. Его характерологическая значимость несомненна. Таким способом раскрываются социальное лицо, особенности характера героя, его настроение в момент речи, степень искренности сказанных им слов, особенности взаимоотношений его с другими персонажами. Сам отбор невербальных средств для описания, их социальная окрашенность, разная степень проявления у разных лиц помогают писателю в обрисовке индивидуальных и типичных характеров, подчеркивают динамичность художественного действия, драматизируют повествование, служат цели психологического анализа.

## ИСТОЧНИКИ

1. Ильф И.А., Петров Е.П. Двенадцать стульев; Золотой теленок. – М.: Художественная литература, 1986. – СС. 3–240.


## ЛИТЕРАТУРА

1. Вулис А.З. И. Ильф, Е. Петров. Очерк Творчества. – М.: Художественная литература, 1960.
2. Игебаева Ф.А. Язык жестов в деловом общении. – NovaInfo.Ru. 2016. Т.1. № 42. – СС. 273–278.
3. Мартирян Н.И. Слово «одежда» и его синонимы в романе А.К. Толстого «Князь Серебряный» // «Проблемы современной русистики»: научно-методический журнал. – Ереван: АГПУ им. Х. Абовяна, 2017, № 3. – СС. 94–101.
4. Поваляева М.А., Рутер О.А. Невербальные средства общения. // Серия «Высшее образование». – Ростов н/Д: Феникс, 2004.

5. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Альфа, 2004.
6. Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки // Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961.
7. Фурцев И.С. Психоаналитическое исследование сновидения героя литературного произведения Е. Петрова и И. Ильфа «12 стульев» Ипполита Матвеевича Воробьянинова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/153701/> (Дата обращения: 20.01.2025г.).
8. Щеглов Ю.К. Романы Ильфа и Петрова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://royallib.com/book/shcheglov/y\\_k\\_shcheglov\\_romany\\_ilfa\\_i\\_petrova.html](https://royallib.com/book/shcheglov/y_k_shcheglov_romany_ilfa_i_petrova.html) (Дата обращения: 20.01.2025г.).
9. Яновская Л.М. Почему вы пишете смешно? – М.: Наука, 1969.

## ԲԵՆԴԵՐ VS ՎՈՐՈՐԲԱՆԻՆՈՎ. ՈՉ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐ

Ն.Ի. Մարտիրյան

 ORCID: [0000-0002-8955-3861](https://orcid.org/0000-0002-8955-3861)

[naira.martiryan@ysu.am](mailto:naira.martiryan@ysu.am), [nairamartiryan@gmail.com](mailto:nairamartiryan@gmail.com)

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


### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է Ի. Իլֆի և Է. Պետրովի «Տասներկու աթոռ» վեպի գլխավոր հերոսների՝ Օստապ Բենդերի և Կիսա Վորոբյանինովի ոչ խոսքային բնութագրերին: Հաղորդակցման մասնակիցների ոչ բանավոր վարքագիծը ճիշտ գնահատելու ունակությունը, ոչ բանավոր տեղեկատվությունը «կարդալու» կարողությունը թույլ է տալիս գործընկերներին ավելի լավ հասկանալ միմյանց և կառուցել իրենց ռազմավարությունը:

Բանալի բառեր՝ ոչ խոսքային հաղորդակցություն, դեմքի արտահայտություններ, կեցվածք, շարժումներ, առոգանություն, քայլվածք, ուղվավարություն:

## BENDER VS VOROBYANINOV: NON-VERBAL CHARACTERISTICS

N. Martiryan

 ORCID: [0000-0002-8955-3861](https://orcid.org/0000-0002-8955-3861)

[naira.martiryan@ysu.am](mailto:naira.martiryan@ysu.am), [nairamartiryan@gmail.com](mailto:nairamartiryan@gmail.com)

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,  
Head of the Department of of Russian Language,  
Yerevan State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### ABSTRACT

The article is devoted to the non-verbal characteristics of the main characters of the novel by I. Ilf and E. Petrov «The Twelve Chairs»: Ostap Bender and Kisa Vorobyaninov. The ability to correctly assess the non-verbal behavior of the participants in communication, the ability to «read» non-verbal information allows partners to better understand each other and build their strategy.

**Keywords:** non-verbal communication, facial expressions, gestures, posture, movements, gait, strategy.

### *Информация о статье:*

*статья поступила в редакцию 23 января 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ИЗ ИСТОРИИ ГЛАГОЛОВ ДЕСТРУКТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Мальвина Артуровна Мидоян

[midoyan91@mail.ru](mailto:midoyan91@mail.ru)

*Учитель русского языка,  
ОШ № 88 им. И. Лепсиуса,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена ЛСГ русского глагольного континуума, проанализированы различные подходы языковедов к истолкованию понятия «глаголов деструктивного воздействия» и его терминологического выражения в научной литературе. Выяснилось, что русские деструктивные глаголы не раз являлись предметом исследования и что разные авторы рассматривали данную лексическую группу глаголов на разных языковых уровнях. В дальнейшем делались попытки классифицировать глаголы деструкции, но у разных исследователей количество группы глаголов деструкции оказывалось различным.

**Ключевые слова:** глагольная лексика, деструктивные глаголы, глаголы разрушения, лексико-семантическая группа, классификация, деструктивная семантика, синтаксическая сочетаемость.

Так как глагол является основной конструктивной единицей языка, то исследование глаголов разной семантики в последние десятилетия проводится довольно усиленно. Основной вклад в этой области внесли ученые Екатеринбургской школы (См. работы Э.В. Кузнецовой [22], Л.Г. Бабенко [6], М.Л. Кусовой [24] и др.), которыми были проанализированы практически все лексико-семантические группы (ЛСГ)

русского глагольного континуума. Разные аспекты исследования глагольной лексики презентованы также в бесчисленных трудах других исследователей, среди которых Ю.Д. Апресян [2], Н.Д. Арутюнова [4], А.В. Бондарко [11], Г.А. Золотова [18], Т.Г. Скребцова [35], Э.Х. Суванова [37], Ф.Г. Фаткуллина [39] и др.

В конце XX – начале XXI в. возросла роль глаголов разрушения в русском языковом сознании, что связано с усилением деструктивных процессов в жизни социума.

Анализ научной литературы показывает, что деструктивные глаголы в русском языке не раз являлись предметом исследования (Ф.К. Бураихи [13]; Т.А. Потапенко [30], А.П. Султанова [38]; Ф.Г. Фаткуллина [39] и др.). Довольно подробно рассмотрены также глаголы обработки (Е.И. Баранчеева [8]), глаголы физического действия (Т.Г. Скребцова [35]; С.Е. Кузьмина [23]), глаголы физического воздействия на объект (Д.Ф. Хакимзянова [41]) и др. Помимо русского языка, данная ЛСГ глаголов, в последние десятилетия в основном подробно изучалось на материале других языков – английского (О.В. Валько [15], С.Е. Кузьмина [23]), немецкого (Е.В. Разова [33]), селькупского (А.В. Байдак [7]), финно-угорских (М.В. Мосин [26], Г.И. Батков [9], С.И. Вальгамова [14]) и др.

Анализируя научную литературу, посвященную исследованию глагольной лексики, обнаружили, что существуют два подхода к изучению деструктивной лексики. К первому подходу относятся работы В.В. Прокопова [32], Ю.Д. Апресяна [2], Л.Г. Бабенко [22], в которых представлена вся глагольная лексика русского языка, включая и деструктивные глаголы. Так как вышеуказанные авторы руководствовались разными принципами определения сходства и различий между значениями русских глаголов, следовательно количество и состав выделяемых ими семантических групп существенно различаются. Ко вто-



рому подходу относятся работы тех авторов, которые изучали отдельные лексико-семантические группы. А именно С.В. Слюсарева [36], Т.А. Потапенко [30], Н.Г. Арзуманова [3], Т.Я. Золотова [18], Т.Г. Скребцова [35], Ф.Г. Фаткуллина [39], А.П. Султанова [38], Ф.К. Бураихи [13]. Среди исследований, посвященных отдельным лексико-семантическим группам, представлены труды, в которых рассматриваются конкретные подгруппы лексико-семантической группы деструктивных глаголов, такие как глаголы лишения жизни (И.В. Ивлиев [19]), глаголы нанесения удара (Ю.В. Фоменко [40]), глаголы разделения (Н.А. Боровикова [12]), глаголы отделения (Л.Ф. Клеопатрова [21]). Следует отметить, что в отдельную лексико-семантическую группу деструктивные глаголы впервые были выделены в работах М.В. Прокопова [32], а затем в работах Т.А. Потапенко [30], Л.Г. Бабенко [6], Ф.Г. Фаткуллиной [39], Е.В. Разовой [33].

Как отмечает Ф.Г. Фаткуллина, то, что деструктивные глаголы многочисленны и в большинстве своем многозначны, связано с тем, что они отражают одну из важнейших концептуальных областей языка [39].

Первым обратился к исследованию деструктивных глаголов В.В. Прокопов. Деструктивные глаголы, или как их называет В.В. Прокопов глаголы разрушения, включаются в группу *verba actionis* (переходные глаголы действия). Его классификация носила прикладной характер и основывалась на ограниченном словарном материале [32]. В дальнейшем делались попытки классифицировать глаголы деструкции, но у разных исследователей количество группы глаголов деструкции оказывалось различным.

На следующем этапе изучения глагольной лексики, приходящемся на 70–90 гг., исследователи начали предлагать классификации глаголов (включая деструктивные) на основе семантических, морфологических и синтаксических признаков (О.Н. Анищева [1], А.Ф. Атрощенко

[5], Ю.Д. Апресян [2], Г.И. Кустова [25], Л.И. Петрова [29] и др.). Некоторые же исследователи анализируют глаголы с семантикой разрушения преимущественно с позиций грамматических характеристик. Особый вклад в разработку данной темы внес Ю.В. Фоменко, который в работе «Деструктивные глаголы в русском языке» [40: 23–26] выделяет самостоятельный семантический класс деструктивных глаголов, опираясь на дистрибутивно-трансформационный метода.

Вопрос синтаксических характеристик глаголов деструктивного действия был затронут А.Ф. Атрощенко в работе «Синтаксическая сочетаемость глаголов действия в современном русском литературном языке» [5]. Исследование было сосредоточено на анализе синтаксической сочетаемости двух групп глаголов – глаголов конкретного действия и глаголов движения. Частично рассмотрены парадигматические и синтагматические особенности деструктивных глаголов, выражающих метод реализации какого-то действия: глаголов «удара» (Н.Г. Арзуманова [3], Ю.В. Фоменко [40]), глаголов «хватания» (Е.А. Бахмутова [10]) и др.

Формулы синтаксической сочетаемости указанных глаголов и их трансформационные свойства рассмотрены в работах О.Н. Анищевой [1], А.Ф. Атрощенко [5], Ю.Д. Апресяна [2]. Ю.Д. Апресяном приведены также и некоторые семантические параметры этих глаголов.

Кандидатская диссертация Т.Н. Потапенко посвящена исследованию глаголов разрушения, входящих в лексико-семантическую группу глаголов деструктивного воздействия. В работе выделены и проанализированы ядро и периферия данной подгруппы, определены их ключевые семантические признаки и словообразовательные возможности. В данном исследовании Т.Н. Потапенко обратилась только к переходным глаголам разрушения, в то время как непереходные глаголы (лечь, рваться, ржаветь, таять, тухнуть и др.) и возвратные формы переходных глаголов дробиться, растаять, рушиться, трескаться и др., которые

представляют разрушение как спонтанный процесс, как саморазрушение, были исключены из рассмотрения [30]. Встречаются работы, в которых освещаются частные подгруппы ЛСГ глаголов деструкции, например, глаголы нанесения удара, лишения жизни, отделения, горения, изменения поверхности объекта, разделения (Е.В. Падучева [28], А.П. Султанова [38]). Ряд же авторов анализирует глаголы деструкции в рамках более крупных классов, таких как класс глаголов обработки, глаголов действия, глаголов физического воздействия на объект (Т.А. Потапенко [30: 50–56], Л.Г. Бабенко [6], А.П. Султанова [38]).

К исследованию данной группы глаголов обратилась С.В. Слюсарева, поставившая перед собой задачу выявления общих и дифференциальных признаков в семантике понятийных полей двух неблизко родственных языках. В ее работе проанализирована синтаксическая сочетаемость русских глаголов, выделены основные синтаксические модели этих глаголов, а также определены основные тематические группы имен существительных, выступающих в роли объекта и субъекта при употреблении деструктивных глаголов [36].

Т.А. Потапенко предлагает классификацию русских глаголов, обозначающих разрушительное воздействие на объект, и предоставляет их лексико-семантическую характеристику. В рамках лексико-семантической группы ею выделены две подгруппы глаголов, противопоставленные по признаку выраженности/невыраженности способа действия, а также три подгруппы по отношению к объекту действия. Внутри подгрупп глаголы же различаются семантическими признаками указания/неуказания семантикой глагола на орудие действия, указания/неуказания на способ действия, на интенсивность/неинтенсивность действия и качеством объекта. Классификация Т.А. Потапенко построена на семантических и грамматических признаках глаголов деструкции, которые выделены при помощи метода компонентного анализа [30].

Э.Х. Суванова включает в ЛСГ разрушения 26 русских глаголов: *бить, гнест, грызть, избить, давить, долбить, драть, душить, жать, кокать, колоть, кусать, ломать, лупить, нарушить, разить, рвать, резать, рубить, рушить, сечь, убить, ударить, уничтожить, хлестать, шинковать*. Автор выделяет глаголы деструкции наряду с другими ЛСГ, основываясь на категориально-грамматических и категориально-лексических семах, формирующих семантическую структуру данных глаголов и определяющих их принадлежность к данной группе ЛСГ [37].

Глаголы и глагольные фразеологизмы со значением разрушения с совершенно другой стороны были рассмотрены в работе Р.М. Скорняковой. В своей работе она указывает именно на прямое и переносное значение глаголов на лексическом уровне [34].

В последние десятилетия глаголы с деструктивной семантикой все чаще становятся объектом исследования прежде всего в кандидатских и докторских диссертациях. Более подробно различные аспекты изучения данной группы лексики рассмотрены в работах Р.Р. Галиевой [16], Ф.Г. Фаткуллиной [39], А.П. Султановой [38], Д.Ф. Хакимзяновой [41], Ф.К. Бураихи [13], Л.Г. Бабенко [6]. Одним из последних исследований, посвященных деструктивным глаголам, является кандидатская диссертация Р.Р. Галиевой, в которой проводится семантико-когнитивный анализ деструктивных глаголов. Выделяет глаголы деструктивного действия, отражающие результат человеческой деятельности (*ломать, рубить, трескаться, рассыпаться, распадаться, калечить, резать, раздирать, рвать, разорвать, раздробить, нарезать, разбить, занозить, расколоть, разрывать*); глаголы деструктивного действия, не отражающие результат человеческой деятельности (т.е. деструкция происходит на основе естественных природных процессов или при помощи природных приспособлений у живых существ: *гнить, распадаться,*

*тлеть, деформироваться, царапать, кусать, грызть, жалить*) [16: 110].

В работе Ф.К. Бураихи глаголы деструктивного воздействия рассматриваются с позиции их семантических параметров и объектной лексической сочетаемости. По мнению автора, важной грамматической особенностью данной группы глаголов является обязательная направленность обозначаемого действия или процесса на объект [13: 44].

В своей диссертации Т.Г. Скребцова рассматривает только глаголы физического действия, совершаемого одушевленным предметом (чаще человеком) по отношению какого-то неодушевленного объекта [35]. Она рассматривает только бесприставочные глагол и выделяет следующие группы глаголов: *а) глаголы разделения на части*: кроить, дробить, грызть и т.д.; *б) глаголы изменения формы*: утюжить, плющить, мять, гнуть и т.д.; *в) глаголы изменения агрегатного состояния*: плавить, таять и т.д.; *г) глаголы рытья*: копать, рыть и т.д.; *д) глаголы обработки поверхности*: шлифовать, асфальтировать, дубить, строгать и др. [16: 21–22].

Ф.Г. Фаткуллина рассматривает глаголы деструктивного действия как переходные, характеризующиеся физическим воздействием на объект, в результате которого изменяется сам объект, нарушается его структурная целостность, и утрачивает способность выполнять присущие ему ранее функции. В своей докторской диссертации «Категория деструктивности в современном русском языке» Ф.Г. Фаткуллина дает следующую классификацию русских глаголов деструкции: *1) глаголы с общим значением разрушительного действия* (грызть, дырявить, бить); *2) глаголы уничтожения* (зарезать, губить, пепелить); *3) глаголы повреждения* (ранить, царапать, ковырять) [39].

Е.В. Разова включает в разряд глаголов разрушения также глаголы порчи/повреждения, отмечая при этом их сравнительно низкую сте-

пень интенсивности разрушения [16: 72]. В группе глаголов порчи/повреждения она дополнительно выделяет две самостоятельные группы: глаголы изнашивания и глаголы ранения [33].

В кандидатской диссертации «Когнитивно-функциональная специфика глаголов физического действия в русском языке (в сопоставлении с армянским)» Д.О. Гарибян также обращается к рассмотрению деструктивных глаголов. В своей работы он выделяет ряд протособытийных подпризнаков, подчиненных компоненту **деструкция**, и предлагает их классификацию по четырем основным типам: 1. **разъединение** (в эту группу входят глаголы *разбить, колоть, расколоть, рубить, разрубить (перерубить), распилить и др.*), а также такие армянские глаголы как *կտրել, ջարդել, կտրել, կտրաւել, փշրել* и др. 2. **умерицвление** (к данной подгруппе относятся глаголы *застрелить, повесить, взорвать, зарубить, перерезать и др.* Данное протособытийное поле в армянском языке ограничивается лишь идентификатором *սպանել (հրահանել սպանել, կրծքակտրել սպանել, սպանել վիրակտրելով и др.)* 3. **деформирование** (в данную подгруппу включил глаголы *выпрямить, сплющить, расплющить, растянуть и др.*, а также армянские глаголы *ծռել, ծալել, ուղղել, տալիսկանցնել, լայնացնել* и др. 4. **интерпретативная деструкция** [17].

Г.И. Кусова рассматривает глаголы физического действия как основной класс предикатов энергетической сферы [25]. Глаголы физического действия в их первоначальном значении описывают различные типы изменений физического объекта под воздействием внешней силы, например, удаление объекта, извлечение объекта, прикрепление объекта; обработка объекта – места, деформация объекта, трансформация объекта и более радикальные изменения – создание/уничтожение объекта. В своей работе Г.И. Кусова выявляет особенности функционирования каузативных глаголов и условно делит их на две группы: «глаголы способа» и «глаголы результата». К последним она относит такие

глаголы, как *испачкать, испортить, улучшить/ухудшить, погубить*. Г.И. Кустова объясняет это тем, что данные глаголы не несут в себе никакой информации о каузаторе, а сообщают только о том, к чему эта каузация привела, т.е. содержат общую идею [25: 51].

Семантическую основу группы глаголов деструктивного действия составляет представление о полном или частичном разрушении либо видоизменении объекта деструктивного воздействия. Другими словами, в само понятие «деструкции» входят компоненты «прекращения существования предмета в старом качестве» и «переход предмета в новое состояние». При этом изменение может осуществляться как в результате непосредственного физического контакта между производителем действия и предметом, так и контакта, устанавливаемый при помощи какого-либо инструмента или средства.

Следует отметить, что в исследовательской литературе для обозначения глаголов деструкции используется разнообразная терминология. Одни авторы предпочитают термины «деструктивные слова, глаголы деструкции, деструктивные глаголы, глаголы с деструктивной семантикой» (О.В. Валько [15], А.П. Султанова [38], Ф.Г. Фаткуллина [39], Ю.В. Фоменко [40]), другие отдают предпочтения терминам «глаголы разрушения», «глаголы разрушительного действия» (Л.Г. Бабенко [6], Ф.К. Бураихи [13], О.В. Кашкарова [20], Е.В. Разова [33], Э.Х. Суванова [37]). Третья группа исследователей использует более обобщенные или расширенные обозначения, такие как «глаголы с общим значением разрушительного воздействия на объект», «глаголы физического преобразующего воздействия» (Т.А. Потапенко [30], Т.Г. Скребцова [35]).

Однако необходимо подчеркнуть, что у всех исследователей само понятие «глаголы деструктивного действия» в основном совпадает, поскольку все они связывают эти лексемы с обозначением воздействия

физической силы на объект, приводящего к качественному или количественному изменению предмета, изменению его состояния, либо его полному ликвидации. Таким образом, анализ литературы позволяет сделать вывод, что в современном языкознании многоаспектному описанию деструктивных глаголов уделялось достаточное внимание.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Анищева О.Н.* Типология объективной лексической сочетаемости глаголов созидания и разрушения в русском языке: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК СССР 10.02.01 / О.Н. Анищева. – Воронеж, 1981. – 19 с.
2. *Апресян Ю.Д.* Лексическая семантика: Синоним. средства языка / АН СССР. Науч. совет по комплексной проблеме «Кибернетика». – М.: Наука, 1974. – 366 с.
3. *Арзуманова Н.Г.* Глаголы со значением «бить, ударять» в севернорусских говорах (анализ семантической структуры) = Глаголы со значением бить, ударять в севернорусских говорах (анализ семантической структуры): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК СССР 10.02.01 / Н.Г. Арзуманова. – Л.: [б. и.], 1979. – 24 с.
4. *Арутюнова Н.Д.* Введение // Логический анализ языка: сборник статей / Академия наук СССР, Институт языкознания; отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1992. – СС. 3–5.
5. *Атрощенко А.Ф.* Синтаксическая сочетаемость глаголов действия в современном русском литературном языке: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК СССР 10.02.01 / А.Ф. Атрощенко; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М.: [б. и.], 1967. – 21 с.
6. *Бабенко Л.Г.* Денотативное пространство глаголов комплексной полипропозитивной семантики / Русская глагольная лексика: денотативное пространство: Монография / [Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин, А.М. Плотникова и др.]; под общ. ред. Л.Г. Бабенко; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького, Проблемная группа «Русский глагол». – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – СС. 172–195. – EDN: [ODWHMX](#).
7. *Байдак А.В.* Глагольное управление в селькупском языке: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК РФ 10.02.02 / А.В. Байдак. – Томск, 2001. – 133 с.



8. *Баранчеева Е.И.* К вопросу о границах лексико-семантических групп (на примере ЛСГ глаголов обработки) / Е.И. Баранчеева // Аспирантский сборник НГПУ, 2003. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – Часть III. – СС. 73–78.
9. *Батков Г.И.* Многозначность глагольных имен действия в эрзянском языке // Вопросы советского финно-угроведения. Языкознание. – Петрозаводск, 1974. – СС. 104–105.
10. *Бахмутова Е.А.* Выразительные средства русского языка: Лексика и фразеология: Учеб. пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1967. – 164 с.
11. *Бондарко А.В., Буланин Л.Л.* Русский глагол. – Л.: Просвещение, 1967. – 192 с.
12. *Боровикова Н.А.* Особенности семантической структуры лексико-семантической группы глаголов разделения / Н.А. Боровикова // Семантические классы русских глаголов: Межвуз. сб. науч. тр. / Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького; [Редкол.: Э.В. Кузнецова (отв. ред.) и др.]. – Свердловск: УрГУ, 1982. – СС. 66–70.
13. *Бураихи Ф.К., Чарыкова О.Н.* Типы объектной лексической сочетаемости русских деструктивных глаголов // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика, 2011, № 2. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2011. – СС. 11–13.
14. *Вальгамова С.И.* Глагольное словообразование в хантыйском языке: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК РФ 10.02.22 / С.И. Вальгамова. – Новосибирск, 2003. – 220 с.
15. *Валько О.В.* Фрейм деструктивного действия и особенности его актуализации: на материале английского языка: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК РФ 10.02.19, 10.02.04 / О.В. Валько; Кемеров. гос. ун-т. – Кемерово, 2005. – 190 с.
16. *Галиева Р.Р.* Семантико-когнитивный анализ деструктивных глаголов в современном русском языке: на материале произведений русской литературы конца XX – начала XXI в.: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК РФ 10.02.01 / Р.Р. Галиева; Башкир. гос. ун-т. – Уфа, 2016. – 177 с.
17. *Гарибян Д.О.* Когнитивно-функциональная специфика глаголов физического действия в русском языке (в сопоставлении с армянским): дис. канд. филол. наук / Гарибян Д.О. – Ереван, 2012. – 165 с.
18. *Золотова Г.А.* Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидоров; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова, Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Филол. фак. – М.: Ин-т рус. яз. РАН им. В.В. Виноградова, 2004 (ППП Тип. Наука). – 540, [1] с.

19. *Ивлиев И.В.* Лексикографическое описание глаголов со значением лишения жизни в русском языке: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК РФ 10.02.01 / И.В. Ивлиев. – М., 1998. – 199 с.
20. *Кашкарова О.В.* Фрейм «разрушение» и его репрезентация глагольными лексемами в современном английском языке: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК РФ 10.02.04 / О.В. Кашкарова. – Белгород, 2006. – 182 с.
21. *Клеопатрова Л.Ф.* Компонентный анализ глаголов отделения // Классы слов и их взаимодействие: [Межвуз. темат. сб.] / МВ и ССО РСФСР, Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького; [Редкол.: Н.А. Купина (отв. ред.) и др.]. – Свердловск: УрГУ, 1979. – СС. 44–51.
22. *Кузнецова Э.В.* Глагольные семантические группы и их функционирование: Материалы конф. / Урал. гос. ун-т. – Свердловск, 1981 (Деп. в ИНИОН АН СССР 02.04.81, № 7332).
23. *Кузьмина С.Е.* Семантика английских глаголов со значением уничтожения: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК РФ 10.02.04 / С.Е. Кузьмина; Нижегород. гос. ун-т им. Н.А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2006. – 224 с.
24. *Кусова М.Л.* Денотативно-референциальное пространство отрицательных глаголов / Русская глагольная лексика: денотативное пространство: Монография / [Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин, А.М. Плотникова и др.]; под общ. ред. Л.Г. Бабенко; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького, Проблемная группа «Русский глагол». – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – СС. 140–171. – EDN: [IDDAWP](#).
25. *Кустова Г.И.* Типы производных значений и механизмы языкового расширения / Г.И. Кустова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 472 с.
26. *Мосин М.В.* Финно-угорская лексика (мордовско-прибалтийско-финские лексико-семантические общности и расхождения) // Финно-угристика, 1979, Вып. 2. – Саранск, 1979. – СС. 65–81.
27. *Нахрачева Г.Л.* Семантика и функционирование глаголов деструктивного действия в хантыйском языке (на материале шурышкарского диалекта): дис. канд. филол. наук / Нахрачева. – Ханты-Мансийск, 2014. – 166 с.
28. *Падучева Е.В.* Глаголы действия: толкование и сочетаемость / Е.В. Падучева // Логический анализ языка. Модели. – М.: Наука, 1992. – СС. 69–77.
29. *Петрова Л.И.* Человеческое тело и эмоции в контексте лингвокультурологии / Л.И. Петрова // Вестник Псковского государственного педагогического университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки, 2007, № 1. – Псков: Изд-во Псковского ГУ, 2007. – СС. 133–144.

- EDN: [NUHTSR](#).
30. *Потапенко Т.А.* Лексико-семантические характеристики глаголов с общим значением разрушительного воздействия на объект / Т.А. Потапенко // Филологические науки, 1983, № 2. – М.: Высшая школа, 1983. – СС. 50–56.
31. *Потебня А.А.* Из записок по русской грамматике. – М., УЧПЕДГИЗ, 1958. – 536 с.
32. *Прокопов В.В.* Основные лексико-семантические группы русского глагола / В.В. Прокопов. – Самарканд: [б. и.], 1945. – 197 с.
33. *Разова Е.В.* Семантика и валентность глаголов разрушения в современном немецком языке: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК РФ 10.02.04. / Е.В. Разова. – Вологда, 2003. – 178 с.
34. *Скорнякова Р.М.* Лексико-фразеологическое поле с общим значением «разрушение» в современном немецком языке: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК СССР 10.02.04 / Р.М. Скорнякова. – Л., 1987. – 18 с.
35. *Скребцова Т.Г.* Семантика глаголов физического действия в русском языке: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК РФ 10.02.01 / Т.Г. Скребцова. – СПб., 1996. – 223 с.
36. *Слюсарева С.В.* Синонимический ряд глаголов, объединенных значением Destroy – разрушать, в английском и русском языках: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК СССР 10.02.04 / С.В. Слюсарева; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л.: [б. и.], 1974. – 36 с.
37. *Суванова Э.Х.* Лексико-семантическая классификация непроеизводных глаголов в современном русском языке: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК СССР 10.02.01 / Э.Х. Суванова. – М., 1985. – 21 с.
38. *Султанова А.П.* Полисемия глаголов деструкции в русском и английском языках: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, специальность ВАК РФ 10.02.20 / А.П. Султанова; Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2008. – 317 с.
39. *Фаткуллина Ф.Г.* Категория деструктивности в современном русском языке: Дисс. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук, специальность ВАК РФ 10.02.01 / Ф.Г. Фаткуллина; Башк. гос. ун-т. – Уфа, 2002. – 320 с.
40. *Фоменко Ю.В.* Класс глаголов удара в русском языке / Ю.В. Фоменко // Вопросы теории русского языка. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 1975. – СС. 23–26. – EDN: [XOIEBV](#).

41. Хакимзянова Д.Ф. Об особенностях деривации глагольных значений в сопоставительном аспекте / Д.Ф. Хакимзянова // Вестник Чувашского университета, 2007, № 1. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ГУ им. И.Н. Ульянова, 2007. – СС. 292–295. – EDN: [JWUJMH](#).

## ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՌՈՒՍԱՅ ԼԵԶՎԻ ԱՊԱԿԱՌՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅԱՄԲ ԲԱՅԵՐԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆՆԻՑ

Մ.Ա. Միդոյան

[midoyan91@mail.ru](mailto:midoyan91@mail.ru)

*Ռուսաց լեզվի ուսուցիչ,*

*Բ. Լեփսիուսի անվ. № 88 հիմնական դպրոց,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրվում է ռուսերենի բայերի բառապաշարային-իմաստաբանական խումբը, վերլուծվում են լեզվաբանների տարբեր մոտեցումները «ապակառուցողական ներգործությամբ բայեր» հասկացության մեկնաբանման և գիտական գրականության մեջ դրա տերմինաբանական արտահայտման վերաբերյալ: Պարզվել է, որ ռուսերենի ապակառուցողական ներգործությամբ բայերը մեկ անգամ չէ, որ հետազոտության առարկա են եղել, և տարբեր հեղինակներ դիտարկել են բայերի այս բառապաշարային խումբը տարբեր լեզվական մակարդակներում: Հետագայում փորձեր են արվել դասակարգել ապակառուցողական ներգործությամբ բայերը, սակայն տարբեր հետազոտողներ ունեցել են այս բայական խմբի տարբեր թվաքանակ:

**Բանալի բառեր՝** բայական բառապաշար, ապակառուցողական ներգործությամբ բայեր, բառապաշարա-իմաստային խումբ, դասակարգում, ապակառուցողական իմաստաբանություն, շարահյուսական համատեղելիություն:

## FROM THE HISTORY OF DESTRUCTIVE VERBS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

**M. Midoyan**

[midoyan91@mail.ru](mailto:midoyan91@mail.ru)

*Russian Language Teacher,  
I. Lepsius Primary School No. 8,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### ABSTRACT

The article examines the lexical-semantic group of the Russian verb continuum, analyzes various approaches of linguists to the interpretation of the concept of «verbs of destructive influence» and its terminological expression in scientific literature. It turned out that Russian destructive verbs have repeatedly been the subject of research and that different authors considered this lexical group of verbs at different language levels. Later, attempts were made to classify the verbs of destruction, but different researchers had different numbers of the group of verbs of destruction.

**Keywords:** verbal vocabulary, destructive verbs, verbs of destruction, lexical-semantic group, classification, destructive semantics, syntactic compatibility.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 17 марта 2025 г.,*

*подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## «ЗОЛОТОЙ ТЕЛЕНОК»: РЕАЛЬНЫЕ И ВЫМЫШЛЕННЫЕ ОНИМЫ

Белла Арменовна Сагиян

 ORCID: [0000-0002-5465-067X](https://orcid.org/0000-0002-5465-067X)

[b.saghyan@ysu.am](mailto:b.saghyan@ysu.am)

*Специалист по администрированию офиса факультета русской филологии,  
Ереванский государственный университет,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

Актуальность и перспективность ономастических исследований на базе художественных текстов очевидна, так как ономастика – смежная область знания, а одно из современных ее направлений – «имя собственное в художественном тексте». Имена собственные помогают с большей наглядностью и убедительностью, с одной стороны, отразить картину мира, с другой стороны, – передать авторскую манеру изложения.

Статья посвящена изучению реальных и вымышленных онимов в романе И. Ильфа и Е. Петрова «Золотой теленок». Цель статьи – определить семантику и функции онимов в художественном произведении, выявить их роль в смысловой и структурной организации текста, обеспечении его информативности и целостности, показать зависимость употребления онимов различных групп в связи с художественным контекстом и авторскими задачами.

**Ключевые слова:** И. Ильф, Е. Петров, «Золотой теленок», имена собственные, ономастикон, реальные онимы, вымышленные онимы, функции онимов.

С помощью слов мы строим свою речь, передаем мысли и эмоции. В языке существуют различные классы слов, точно так же, как в наборе инструментов есть разные инструменты, которые используются для разных целей. Слово имеет два основных значения. С одной стороны, слово или сочетание слов, например, Наполеон, Петр Великий, Россия, Волга, могут относиться к одному идентифицированному лицу, существу, субъекту или объекту, и в этом случае может быть использован термин **имя собственное** «оним, реже – онома (от греч. *ὄνυμα, ὄνομα* – имя, название), слово, словосочетание или предложение, которое служит для выделения именуемого им объекта из ряда подобных, индивидуализируя или идентифицируя этот объект» [6: 532–533]. С другой стороны, может быть использовано слово или комбинация слов, например, дитя, село, город, когда мы говорим о лицах, существах, субъектах или объектах как о представителях своего класса. В данном случае, мы можем говорить об имени нарицательном или **апеллятивном** «...англ. *appellative*, фр. *appellatif*, *Appellativum*. То же, что и существительное нарицательное» [1: 465].

Имена считаются универсальными элементами, которые встречаются во всех языках мира. Они связаны со способностью человека различать общую картину: мы объединяем в своем сознании признаки определенного существа, предмета или вещи в одну целостность и воспринимаем, чем эта совокупность отличается от сопоставимых. Примечательно, что, когда мы используем имена собственные, наш разум также одновременно приводит к категоризации, потому что нам необходимо понять, к какой категории относится эта совокупность. Имя собственное требует или предполагает определенную категоризацию: мы предполагаем, что лицо, названное Андреем, – мужчина, Днепр – это река, а Удоев (хотя и вымышленный) – это город. Таким образом,

можно сказать, что имена, будучи собственными, уникальными элементами языка, воспроизводят культуру и тем самым влияют на формирование языковой картины мира человека.

Имена как элементы языка весьма специфичны, тем не менее, большинство из нас, говорящих на языке, благодаря чувству языка достаточно хорошо знают, является ли слово именем собственным. По сути, при проведении границы между именами собственными и именами нарицательными ключевым критерием считается функция выражения.

**«Ономастика** – это наука (раздел языкознания) об именах собственных всех типов, (названия людей, животных, мифических существ, племен и народов, стран, рек, гор, людских поселений), об истории их возникновения и преобразования в результате их употребления в языке, о заимствовании имен собственных в другие языки, о закономерностях их развития и функционирования» [8: 301–302]. Ономастика уже давно считается лингвистической областью исследований и тесно связана со многими другими научными областями.

Какие же категории имен встречаются в ономастике? Как можно классифицировать имена? Эти вопросы важны, потому что имена разнообразны как по своей языковой структуре, так и по своей социокультурной функции. С помощью имен мы можем анализировать нашу среду, и они показывают нам, какие места мы считаем центральными в отношении наших действий.

Личные имена и географические названия – это категории имен, которые уже существовали с древних времен. Многие известные нам сегодня категории наименований были выделены в отдельные позже, некоторые даже в недавней истории: фалеронимы, эргонимы и т.п. Однако развитие новой категории имени можно исследовать лингвистическими средствами, рассматривая способы выражения (апеллятивы и



имена собственные), которые люди начинают использовать для обозначения новых явлений и предметов в окружающей среде (ономастиология), с другой стороны, сосредоточив внимание на том, как значения определенных выражений расширяются и изменяются в соответствии с собственным использованием (семасиология). Традиционно исследования в области ономастики были сосредоточены на изучении антропонимов, или личных имен, и топонимов, или географических названий. Топонимия используется для номенклатуры географических названий, а антропонимия для номенклатуры личных имен. Важно понимать, что классификация номенклатуры зависит от многих факторов. Классификация неизбежно зависит от языка, поскольку понятие «имя» понимается по-разному в разных языках. Имена, прежде всего, являются частью языка, частью нашей общей языковой среды и использования языка. Люди давали имена людям, а возможно, и местам, вероятно, с тех пор как существует естественный человеческий язык.

Особый интерес вызывает изучение имен собственных в художественных произведениях. В ономастике с этой точки зрения важно выделить, с одной стороны, автора, использующего язык, а с другой стороны, сообщество, языковую точку зрения которой он представляет. Именованное и интерпретация имен всегда являются действием как отдельного человека, так и сообщества. Под ономастиком художественного текста понимается совокупность всех онимов, которые встречаются в художественном произведении. Сумма собственных имен, которые употребляются в языке данного народа для наименования реальных, гипотетических и фантастических объектов определяется С.И. Зининым как «ономастическое пространство» [4: 83–89]. По мнению же К.А. Елистратовой, «...имена собственные в художественном тексте являются одним из связующих звеньев между автором, текстом и внетекстовой реальностью, что позволяет соотносить действительность, изображенную в литературном произведении, с объективно

существующим пространственно-временным континуумом» [3: 4]. Таким образом, имя собственное не просто присутствует в произведении, занимает свою нишу, а живет, наполняется особым смыслом и содержанием, поддерживает традиции и выражает миропонимание, свойственное автору.

А.П. Непокупный считает, что «...когда речь идет об ономастике художественного произведения, следует различать: 1) вымышленное имя и 2) вымышленный объект (персонаж), поскольку вымышленному персонажу или несуществующему географическому объекту могут быть присвоены имена, взятые из реальной жизни. В художественном произведении могут сосуществовать имена как вымышленных, так и подлинных личностей и объектов. В «Войне и мире», например, к первым относятся Андрей Болконский, Наташа Ростова, Отрадное, Лысые горы и т.д.; ко вторым – Кутузов, Наполеон, Москва, Петербург» [7: 122].

Язык художественной литературы способен отразить все реалии действительности. Тем самым, в зависимости от того, являются ли онимы репрезентацией реального объекта объективной действительности или являются результатом творческой рефлексии автора художественного текста, они могут быть разделены на реальные и искусственные. С этой точки зрения интересно рассмотреть второй роман дилогии Ильи Ильфа и Евгения Петрова – «Золотой теленок». Произведение было опубликовано в журнале «30 дней» (1931, № 1–7, 9–12). Первое книжное издание на русском языке появилось в 1933 году. Интерес как к самой дилогии, так и к языку сатиры И. Ильфа и Е. Петрова возник непосредственно после появления в свет их произведений и впоследствии также не угасал, поскольку писатели запечатлели здесь широкую панораму жизни советского общества 20-х годов XX века.

В романе «Золотой теленок» можно выделить по бинарному принципу следующие реальные и вымышленные онимы: антропонимы, топонимы, хремотонимы, порейонимы, фалеронимы, прагматонимы, эргонимы, гемеронимы, библионимы, артионимы и т.д.

Огромный антропонимикон интересен тем, что в нем наряду с реальными историческими именами представлены и вымышленные. В реальном фигурируют имена исторических деятелей, деятелей культуры и науки, писателей, спортсменов, здесь также используются прецедентно-литературные онимы, религиозные, мифологические антропонимы.

**Исторические деятели:** можно выделить три подгруппы: **политические деятели** – *Чемберлен (премьер-министр Великобритании), Макдональд (французский политический деятель Третьей республики), Александр Федорович Керенский (российский государственный и политический деятель, один из основателей Российской республики), Фридрих Эхгельс (немецкий политический деятель) и т.д.*; **правители** – *Валтасар (вавилонский царевич), Навуходоносор (царь Нововавилонского царства), Николай Александрович Романов (император Всероссийский), Наполеон (император французов) и т.д.*; **полководцы** – *Задунайский (полководец и военный теоретик), Гинденбург (генерал-фельдмаршал), Врангель (Главнокомандующий Русской армией), фон Бельц (фельдмаршал-лейтенант Австро-Венгерской армии) и т.д.*

Большую часть антропонимов этой группы составляют имена реальных исторических деятелей конца XIX – начала XX вв., и в этом ключе диалогия представляет уникальный материал для анализа реалий, используемых для описания русского социально-культурного пространства начала XX века.

**Деятели культуры и науки** (здесь можно выделить две подгруппы): **композиторы** – *Шуберт, Франц Лист (он же Ференц), Мусоргский, Гладков;* **художники** – *Репин, Рубенс, Рафаэль, Леонардо да*

Винчи и т.д. Отдельной подгруппой представлены писатели: А. Пушкин, Г. д'Аннунцио, Д. Мильтон, Гораций, Л. Андреев, Р. Тагор, А. Франс, Э. Ожешко, Л. Сейфуллина, Э. Золя, С. Есенин и т.д. В эту подгруппу вошли как классики, так и современники (Л. Андреев, С. Есенин) И. Ильфа и Е. Петрова.

В ряду прецедентных имен достаточно обширную подгруппу составили **имена литературного происхождения**: *Отелло* (главный герой одноимённой трагедии У. Шекспира), *братья Карамазовы* (герои романа Ф.М. Достоевского), *Гамлет* (герой пьесы У. Шекспира), *Онегин* (герой романа А.С. Пушкина), *Гаргантюа* (герой сатирического романа-пенталогии Ф. Рабле), *граф Монте-Кристо* (герой романа А. Дюма), *Агасфер* (Вечный Жид, Вечный еврей) и т.д.

Своеобразно обыгрываются и переосмысляются в романе, будучи спроецированы на современную авторам ситуацию, **религиозные антропонимы**: *Авраам, Исаак, Иаков-Яков, Самуил, Иисус Христос, Адам, Ева, Каин, Авель, Ной, Лия, Рахиль, Магомет, Молох, Ваал (Баал), Кришна, Вишну, Немезида, апостол Павел* и т.д.

**Фольклорные антропонимы** также представлены в романе: *Добрыня Никитич, Илья Муромец, Алеша Попович, Кощей Бессмертный*. Ассоциации, возникающие в результате сопоставления имен персонажей и фольклорных прецедентных имен: *Илья Муромец – Бендер, Добрыня Никитич – Балаганов, Алеша Попович – Паниковский, Кощей Бессмертный – Корейко* – позволяют раскрыть сущность героев и их роль в разворачивающемся действии.

В антропонимиконе произведения есть простые искусственные онимы, структурные свойства которых аналогичны реальным онимам (ср.: *Анна Васильевна, Серна Михайловна*) и коннотативные искусственные онимы, обладающие развитой внутренней формой и вызывающие различного рода ассоциации (ср.: *Старохамский, Парусинов, Скумбриевич* и т.п.). Разница между этими группами связана не только

с развитой внутренней формой и ассоциативным наполнением, но и с необычной, «нетрадиционной» формой самого вербального знака: если простые искусственные онимы «теоретически» могут встретиться в объективной действительности, то коннотативные искусственные онимы самой своей внешней формой демонстрируют, что оним являются плодом творческого воображения автора.

Все антропонимы дилогии «...актуализируют два временных пласта:

а) актуальный синхронный срез времени жизни соавторов (настоящее время);

б) диахронный срез времени (мировая культура в разные исторические периоды)» [2: 181].

**Топонимы** представлены в дилогии весьма многочисленной группой, включающей в себя названия реальных и вымышленных городов, улиц, площадей и т.д.

«Золотой телёнок» – произведение о приключениях и путешествиях, герои которого непрерывно перемещаются, то расходясь, то вновь встречаясь в различных точках романного пространства. Движение главного героя осуществляется по маршруту: *Арбатов → Удоев → Лучанск → Черноморск → Москва → Турксиб → Москва → Черноморск*.

Среди топонимов представлены как **реальные**, известные всем онимы, так и **вымышленные**. Например, реальные: *Москва, Омск, Ленинград, Харьков, Курск, Херсон, Ашхабад, Чита, Черноморск, Полтава, Самара, Ростов, Оренбург, Рим, Копенгаген* и т.д. Среди вымышленных – *Арбатов, Лучанск, Бирмингам (есть Бирмингель), Удоев, Черноторг*.

В отдельную группу выделены **названия реальных улиц**: *Бессарабская, Меринга, Прорезная, Крещатик, Полтавской победы, и вымышленных: Малая Касательная* и т.д.

Представлены следующие группы онимов:

**Дромонимы** – дороги *Сызрано-Вяземская, Средне-Азиатская, шоссе – Приморское.*

**Оронимы** – *Гималайские отроги, Хрустальный перевал, пещера Лейхтвейс, Среднерусская возвышенность.*

**Гидронимы** – *реки Днепр, Рейн, Ганг, Миссисипи, Нигер, Казанка, Днестр, Волга, озера – Иссык-Куль, океаны – Атлантический, моря – Черное, проливы – Берингов, Дарданелл.*

Эти группы онимов реальные и не имеют вымышленных аналогов.

Топонимические единицы в тексте дилогии совмещают в своей основе геофизическую и общекультурную информацию, обладают широкими коннотативными знаками, выполняя не только информационную, но и эмоционально-стилистическую функции.

Стремление авторов создать реалистичный культурный фон отразилось в использовании в тексте **названий известных фирм, продуктов, производимых торговыми домами.** В составе этих наименований присутствуют фамилии реальных исторических лиц: *Павел Буре, Зингер* и т.д. Среди реальных **хрематонимов** – *будильник фирмы «Павел Буре», швейная машина «Зингер», носки «Скетч», эскаватор «Марион», коробка папирос «Кавказ», часы с фигурой Психеи, коробка спичек с подписью «Ответ Керзону»* и т.д.

В романе наряду с реально существовавшими названиями и торговыми марками встречаются и придуманные в иронических целях авторами. Авторы, создавая онимы по типичным для того периода образцам, стремятся как можно точнее передать дух и быт своего времени, «размножая» названия. Особое внимание привлекают названия одежды: *рубашка «Парагвай», брюки «Столетье Одессы», галстуки «Мечта ударника», дамские пробковые подмышники «Любовь пчел трудовых»,* а также названия парфюмерных товаров: *одеколон «Турандот»,*

которые имеют пышные названия, не всегда адекватные, но при этом являются весьма низкопробными товарами. Это несовпадение пышного названия и низкопробной продукции создает своеобразные текстовые оксюмороны.

Что же касается названий напитков, например: вода с зеленым сиропом «*Свежее сено*» или же пиво «*Тип-топ*» – то они говорят сами за себя, не нуждаясь в комментариях.

Роман «Золотой теленок» И. Ильфа и Е. Петрова можно назвать «энциклопедией советской жизни» первых пятилеток советской власти. И они не могли оставить без внимания такую важную сторону повседневной жизни людей, ярко характеризующую быт и взгляды людей того времени.

**Эргонимы** (названия предприятий, творческих союзов, организаций и т.д.) в диалогии: столовая «*Бывший друг желудка*», погребок «*Под луной*», музыкальная лжеартель «*Там бубна звон*», писательская группа «*Стальное вымя*», литературная группа «*Кузнец и усадьба*», газетные и журнальные отделы «*В часы досуга*» или «*Шевели мозговой извилиной*» и т.д. – также весьма «говорящие» и соответствующие системе наименований той эпохи.

На протяжении всего текста можно проследить тенденцию наименования гостиниц и ресторанов (**хоронимов**) в честь разных стран, городов и мировых столиц. Причем, чем глуше местность, тем более громкое название будут носить ее гостиницы: «*Марсель*», «*Карлсбад*», «*Каир*», «*Флорида*».

Среди реальных **гемеронимов** (средства массовой информации): газета «*Известия*», газета «*Правда*», газета «*Экономическая жизнь*», журнал «*Родина*». Названия вымышленных органов печати стилистически более окрашены, например: тюремная газета «*Солнце всходит и заходит*», брошюра «*Задачи комсомола в деревне*», стенгазеты «*Голос председателя*» и «*Из огня да в полымя*» и т.д.

**Библионимы** (греч. «книга» + оним) – названия любых письменных произведений художественных, религиозных, научных, политических и т.д. представлены книгами *«Мертвые души»*, том *«Мужчина и женщина»*, *«Туркестанский край, полное географическое описание нашего отечества, настольная и дорожная книга для русских людей»*, два тома *«Сопротивление материалов»* и др.

**Артионимы реальные** – названия произведений изобразительного искусства (живописи, графики, пластики) представлены балетами *«Красный мак»*, *«Спящая красавица»*, фильмом *«Камо грядеши»*, пьесой *«Бронепоезд»*, оперой *«Кармен»* и т.д. **Вымышленные артионимы** – сценарий фильма *«Шея»*, картины *«Стычка с басмачами»*, *«Дед Пахом и трактор в ночном»*, фильм *«Капиталий»*.

**Реальные фалеронимы** представлены орденом Красного Знамени, орденом Золотого руна (был создан герцогом Бургундии Филиппом III Добрым в январе 1430 года), орденом Подвязки (Англия, король Эдуард III), а вымышленный называется *Орденом Золотого Теленка* по аналогии с Золотым руном.

Среди **порейонимов** – машины *«бьюик»*, *«линкольн»*, *«лорендитрих»*, *«рено»*, *«студебеккер»*, *«паккард»*, *«фиат»*, *«кадиллак»*, *«форд»*, дирижабль *«Норге»* Руаля Амудсена, **корабоним** – крейсер *«Очаков»* (ошибочно назван в романе броненосцем). Вымышленные порейонимы представлены автомобилем *«Антилопа Гну»*.

**Зоонимы** – *Крепыш (лошадь)*.

Разграничение реальных и искусственно созданных авторами онимов и их анализ имеет особую значимость: реальные имена, бесспорно, являются знаками культуры, а искусственные, вымышленные, приобретают свою культурную коннотацию только в тексте произведения.



Как отмечает А.А. Муренкова: «В романах «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок» авторы специально употребляют реальные бренды, чтобы за их фактурой «протащить» глубокую иронию, заложенную в искусственно созданные ими названия организаций, фирм и товаров. Онимы выступают не только как одно из ярких средств характеристики быта, эпохи, но и как средство обличения от иронии до сарказма и сатиры, обнажающих всю фальшь и неестественность советской политической и экономической системы» [5: 23].

Игра с онимами – идиостилевая черта романа. Свободная фантазия талантливых писателей и креативных номинаторов И. Ильфа и Е. Петрова, которые выступают в роли создателей собственных имен, позволяет им приводить антропонимы реальные и вымышленные, переносить топонимы из одного пространства в другое, перетасовывать различные группы онимов, составлять одно собственное имя из реально бытующих разных наименований. Языковая игра с использованием реальных и вымышленных имен собственных в романе «Золотой теленок» демонстрирует их ведущую роль в реализации авторской картины мира.

## ИСТОЧНИКИ

1. *Ильф И.А., Петров Е.П.* Двенадцать стульев; Золотой теленок. – М.: Художественная литература, 1986. – СС. 3–240.


## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд., стереотип. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – СС. 465–607
2. *Дергилева Ж.И.* Художественный антропонимикон в лингвокультурологическом представлении: на материале дилогии И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок». – Белгород: АКД, 2008. – 22 с. [Элек-

- тронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/khudozhestvennyi-antroponimikon-v-lingvokulturologicheskom-predstavlenii-na-materiale-dilogi/read> (Дата обращения: 13.02.2025г.).
3. Елистратова К.А. Ономастикон поэтического дискурса Веры Полозковой: лингвосомиотический аспект. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/6212600/page/4/> (Дата обращения: 13.02.2025г.).
  4. Зинин С.И. Из истории лексикографирования собственных имен художественной литературы. – Ташкент: Научн. тр. ТашГУ, 1980. – Вып. 629. – СС. 83–89.
  5. Муренкова А.А. Бренды истинные и художественные в романах И. Ильфа и Е. Петрова. Тезисы доклада [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clk.li/sKPI> (Дата обращения: 13.02.2025г.).
  6. Собственное имя // Большая российская энциклопедия: [в 35-и тт.]. Т. 30 // гл. ред. Ю.С. Осипов. – М.: Большая российская энциклопедия, 2015. – СС. 532–533 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PM5uo> (Дата обращения: 13.02.2025г.).
  7. Теория и методика ономастических исследований: [А.В. Суперанская, В.Э. Сталтмане, Н.В. Подольская, А.Х. Султанов]; отв. ред. А.П. Непокупный; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1986. – 254, [2] с.
  8. Шор Р. Ономастика // Литературная энциклопедия: В 11-и тт. – Т. 8. – М.: ОГИЗ РСФСР, Советская энциклопедия, 1934. – Стб. 301–302 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le8/le8-3011.htm?cmd=1&dscr=1> (Дата обращения: 13.02.2025г.).

«ՈՍՄԵՆ ՀՈՐԹ». ԻՐԱԿԱՆ ԵՎ ՀՈՐԻՆՎԱԾ ՕՆԻՄՆԵՐԸ

Բ.Ա. Սաղյան

 ORCID: [0000-0002-5465-067X](https://orcid.org/0000-0002-5465-067X)

[b.saghyan@ysu.am](mailto:b.saghyan@ysu.am)

*Ռուս բանասիրության ֆակուլտետի գրասենյակի  
վարչարարության մասնագետ,*

*Երևանի պետական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ


Գրական տեքստերի վրա հիմնված օնոմաստիկական հետազոտության արդիականությունն ու հեռանկարներն ակնհայտ են, քանի որ օնոմաստիկան գիտելիքին կից ոլորտ է, և դրա ժամանակակից ուղղություններից է «հատուկ անունը գրական տեքստում»: Հատուկ անունները օգնում են մի կողմից ավելի հստակ և համոզիչ կերպով արտացոլել աշխարհի պատկերը, մյուս կողմից փոխանցել հեղինակի ներկայացման ձևը:

Հոդվածը նվիրված է Ի. Իլֆի և Ե. Պետրովի «Ոսկե հորթը» վեպում իրական և գեղարվեստական անունների ուսումնասիրությանը: Հոդվածի նպատակն է սահմանել օնիմների իմաստաբանությունն ու գործառույթները գեղարվեստական ստեղծագործության մեջ, բացահայտել դրանց դերը տեքստի իմաստային և կառուցվածքային կազմակերպման մեջ, ապահովելով դրա տեղեկատվական բովանդակությունը և ամբողջականությունը, ցույց տալ տարբեր խմբերի անունների օգտագործման կախվածությունը գեղարվեստական համատեքստի և հեղինակի առաջադրանքների հետ կապված:

**Բանալի բառեր՝** Ի. Իլֆ, Ե. Պետրով, «Ոսկե հորթ», հատուկ անուններ, օնոմաստիկոն, իրական անուններ, հորինված անուններ, անունների գործառույթները:

## «THE GOLDEN CALF»: REAL AND FICTIONAL NAMES

**B. Saghyan**

 **ORCID:** [0000-0002-5465-067X](https://orcid.org/0000-0002-5465-067X)

[b.saghyan@ysu.am](mailto:b.saghyan@ysu.am)

*Specialist on Administrative Affairs at the Office of the Faculty of Russian Philology,  
Yerevan State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

## ABSTRACT

The relevance and prospects of onomastic research based on fiction texts are obvious, since onomastics is a related field of knowledge, and one of its modern directions is «proper names in fiction». Proper names help to reflect the picture of the world with greater clarity and persuasiveness, on the one hand, and to convey the author's manner of presentation, on the other hand. The article is devoted to the study of real and fictional onyms in the novel by I. Ilf and E. Petrov «The Golden Calf». The purpose of the article is to determine the semantics and functions of onyms in a work of fiction, to identify their role in the semantic and structural organization of the text, ensuring its informativeness and integrity, to show the dependence of the use of onyms of different groups in connection with the artistic context and the author's tasks.

**Keywords:** I. Ilf, E. Petrov, «The Golden Calf», proper names, onomasticon, real onyms, fictional onyms, functions of onyms.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 16 февраля 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## О НЕКОТОРЫХ СЛУЧАЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬ- ТУРНОЙ СЕМАНТИКОЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РКИ (ТРЕТИЙ УРОВЕНЬ ТРКИ)

**Аршак Геворкович Саркисян**

 **ORCID:** [0009-0004-7866-8745](https://orcid.org/0009-0004-7866-8745)

**SPIN-код:** [4273-8589](#), **AuthorID:** 492692

[gevrobsar@yandex.ru](mailto:gevrobsar@yandex.ru)

*К.ф.н., доцент, заслуженный профессор РАУ,  
Доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации,  
Российско-Армянский университет,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В работе на основе анализа более сотни фразеологических единиц русского языка исследуется употребление национально-культурной семантики русской фразеологии и некоторых их компонентов. Фразеологизмы, характеризующиеся воспроизводимостью, должны наряду с другими единицами языка (со словами) усваиваться иностранцами в языковом учебном процессе, особенно на продвинутом этапе (третий уровень ТРКИ). Особое внимание уделяется так называемому «аналогу лексического фона фразеологизма» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). В их ознакомлении инофону поможет лингвострановедение/лингвокультурология – направление в русистике, включающее в себя обучение языку и дающее необходимые сведения о культуре России.

**Ключевые слова:** национально-культурная семантика, русские фразеологизмы, РКИ, третий уровень.

Являясь средством человеческого общения, язык выступает и в качестве зеркала национальной культуры, её хранителя: языковые единицы, особенно фразеологизмы, фиксируют содержание, которое в той или иной мере восходит к условиям жизни народа – носителя языка.

Фразеология – раздел языкознания, который изучает семантические, морфолого-синтаксические и стилистические особенности фразеологизмов в их современном состоянии и развитии. В настоящее время она является самым развивающимся и разрабатываемым направлением русистики. Согласно д.ф.н., проф. В.М. Мокиенко: «число фразеологических исследований уже исчисляется десятками тысяч публикаций» [3: 3].

Хотя фразеологические единицы (далее ФЕ – А.С.) [25] русского языка находят себе место в общих толковых словарях, они, определенно, имеют право на самостоятельное существование и в специальных (фразеологических) словарях, а таковых в русской фразеографии чуть более 20 лет назад уже насчитывалось более 130 (из них около 40 для школьников и для иностранцев), по данным «Словаря русских словарей» С.В. Лесникова [10: 77–84].

О большом количестве ФЕ говорит и авторитетный словарь «Русская фразеология: Историко-этимологический словарь» [3], в котором представлено около 6 000 фразеологизмов. Среди них нами было выявлено большое количество фразеологизмов с единицами, отражающими национально-культурную семантику русской идиоматики. Такие фразеологизмы непосредственно обращены к иностранцам, изучающим русский язык на продвинутом уровне (третий уровень ТРКИ/ТРКИ-III/C1/) [26]. Эти инофоны, хорошо говорящие по-русски и понимающие русскую речь, как и некоторые носители русского языка, «спотыкаются» на понимании некоторых компонентов фразеологических выражений, имеющих национально-культурную семантику, некие «кристаллики своеобразия». Например, они слышали/читали слово **сажень**

(хотя, возможно, не знают соответствия этой русской единицы в метрической системе, а именно: 2,13 м), но идиома **косая сажень в плечах**, которая равна 2,16 м и обозначает: «народная гипербола, подчеркивающая богатырскую внешность» [21: 124–125], приводит их в замешательство, а для иностранца это вообще безэквивалентное слово.

Из рассматриваемых в русистике «широкого» и «узкого» подходов к пониманию фразеологических единиц, мы придерживаемся первого. Сторонники «широкого» понимания фразеологии относят к ней устойчивые воспроизводимые сочетания в форме любых синтаксических конструкций, включая сложные предложения. «Широкий» взгляд на объект фразеологии обнаруживается уже в трудах Ш. Балли, русистов первой половины XX века Е.Д. Поливанова, д.ф.н., проф. Г.О. Винокура, д.ф.н., проф. И.Е. Аничкова, а также ведущих фразеологов уже второй половины XX в. и первых двух десятилетий XXI в., включающих в состав фразеологического фонда поговорки, пословицы, присловья, крылатые выражения и афоризмы (Г.В. Колшанский, 1990; М.М. Копыленко, З.Д. Попова, 1989; П.Л. Коробка, 1999; И.В. Кузнецова, 1998; В.А. Маслова, 2001; В.М. Мокиенко, 1989; Н.М. Шанский, 1985; С.Г. Шулежкова, 2002 и др.).

Отметим, что в работе (из-за требований по объему) диалектные фразеологизмы, клишированные обороты русского фольклора и фразеология новейшего времени рассматриваться не будут.

Возникновение фразеологии как лингвистической дисциплины связано с именем швейцарского языковеда Ш. Балли (Charles Bally). Основной темой Балли было выражение «субъективности» в языке. Его фразеологическая концепция изложена в трудах «*Précis de stylistique: esquisse d'une methode fondée sur l'étude du français moderne*» (1905) и «*Traité de stylistique française*» (1909). Однако необходимо отметить, что великий француз игнорировал историко-семантическую природу

ФЕ, что, на взгляд современных фразеологов, является недостатком методики их исследования. В своих разысканиях он, к сожалению, оставался в пределах синхронии. Однако, известно, что большая часть фразеологических единиц обладает двуплановостью семантики с диахронной точки зрения (в историко-временной перспективе), ср. **бить в набат, гол как сокол, красный угол** и др. Авторы ставшей настольной для преподавателей РКИ книги «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров подчеркивают: «Это значит, что прямой смысл словосочетания, который лежит в основе фразеологизма, рядовой носитель языка (не лингвист по профессии или по интересам) уже не воспринимает и использует только в идиоматическое значение» [6: 66]. Они это объясняют: 1. Устареванием слова/словоформы в составе ФЕ (*паче чаяния* и др.); 2. Забвением явления (обычая, приметы, ремесла), например, *гадать на бобах* и др.). Отсюда авторы выделяют его «генетический **прототип** (выделение авторов – А.С.) – свободное словосочетание с прямым смыслом» [Там же: 67]. Здесь же необходимо указать на так называемый «аналог лексического фона фразеологизма» [Там же: 67], например, у фразеологической **мамаево побоище**, которое говорит не только о «беспорядке», но и о Куликовской битве (1380 г. по Р. Хр.), и о разгроме войск темника, беклярбека Золотой Орды Мамаю.

Работы В. фон Гумбольдта (Wilhelm Christian Karl Ferdinand von Humboldt) и, в частности переведенный на русский язык и изданный в 1984 г. сборник «Избранные труды по языкознанию» [7] о взаимосвязи языка и культуры, обусловили дальнейшее развитие в многочисленных исследованиях вопросов и проблем русской лингвокультурологии/лингвострановедению, этнолингвистики, теории межкультурной коммуникации: Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1990; Н.Ф. Алефиренко, 2022; В.В. Воробьев, 2008; В.Н. Телия, 1995, 1996, 1999; Д.О. Добро-



вольский, 1997; М.И. Дубровин, 1987; В.А. Маслова, 1997; В.М. Мокиенко, 1990; Е.О. Опарина, 1987; Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин, 2007; В.З. Санников, 1999; Н.Н. Семенов, 2009; С.Г. Тер-Минасова, 2000, 2008; В.М. Шаклеин, 2012; Е.С. Яковлева, 1994 и мн. др. Из зарубежных языковедов свое особое место в этой области языкознания занимает Ф. Шарифиан (Sharifian Farzad), 2011 [23], оказавший определенную роль на представителей российских лингвокультурологических школ, согласно д.ф.н., проф. О.И. Коуровой, «в пределах Москвы не менее восьми лингвокультурологических школ, а также центров в Санкт-Петербурге (В.М. Мокиенко, Е.И. Зиновьев и др.), Волгограде (В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин и др.), Воронеже (З.Д. Попова, И.А. Стернин и др.) [24: 149].

В русском языке, как и в любом другом, важна, а для методики преподавания РКИ на продвинутом уровне интересна национально-культурная семантика языка, то есть те языковые значения, которые отражают, фиксируют и передают от поколения к поколению особенности русской жизни. Поэтому инофон, желающий глубоко усвоить русский язык (третий уровень ТРКИ, см. Уровни владения русским языком как иностранным языком и требования к ним [26]), должен знать национально-культурную семантику русской идиоматики (в нашем случае компоненты этих идиом). В этом ознакомлении ему поможет лингвострановедение/лингвокультурология – направление в русистике, включающее в себя обучение языку и дающее необходимые сведения о культуре России.

«Третий этап (с 90-х годов XX века) в становлении русской лингвокультурологии – это явный выход на новую ступень своего развития как фундаментальной междисциплинарной науки и как одно из приоритетных направлений современной лингвистики», согласно д.ф.н., проф. О.И. Коуровой [24. Там же: 4–5].

Целью же лингвокультурологии, по д.ф.н., проф. МГУ В.В. Красных, является «исследование и описание русского культурного пространства сквозь призму языка, дискурса и культурного фона коммуникации» [9: 12–13].

Д.ф.н., проф. О.И. Коурова считает, что предметом лингвокультурологии «являются единицы языка, зафиксированные в мифах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорных и религиозных дискурсах, поэтических и прозаических текстах, **фразеологизмах**, метафорах, символах, в пословицах и поговорках... Одной из важных задач новой дисциплины является **экспликация** (лат. *explicatio* – «объяснение») **культурной значимости языковых единиц** путем соотнесения их символического прочтения с известными «кодами» культуры [Указ. соч.: 4]. Именно такой экспликации и посвящено наше исследование. Отметим в скобках, что д.ф.н., проф. Н.Ф. Алефиренко свою книгу назвал «Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка» [2].

К.ф.н, доц. И.Ю. Токарева первую главу своей монографии «Теоретические проблемы формирования культурно-языковой компетенции школьников» посвятила изучению лингвокультурологических **приращений** (выделено нами – А.С.) при изучении русского языка, и на примере обучения российских (не иностранных) школьников говорит о недостаточной разработанности лингвокультурологического подхода в школьной методике; о развивающих возможностях методики лингвокультурологических **приращений** (выделено нами – А.С.), которая является эффективным средством оптимизации учебного процесса, актуализации интереса к русскому языку, культуре, истории и др. [20: 9–40].

Семантические «оковы» в русском языке советского периода привели к появлению неправильного понимания некоторых фразеологических единиц не только инофонами, но и самими носителями русского языка. При определении национального характера д.ф.н., проф. С.Г. Терминасова в своем классическом университетском учебнике «Язык и

межкультурная коммуникация» в главе «Роль языка в формировании личности» (§ 2) первое место отдает национальному языку, а в языке – его идиоматике [19: 168–182].

И «Умом Россию не понять» (Ф. Тютчев, 1866), и «Загадка русской души» (Н. Бердяев, «Душа России», 1915), и другие подобные толкования философских строк из русских крылатых выражений нами в языковедческой статье, естественно, рассматриваться не будут, но упомянуть их здесь мы считаем необходимым в контексте рассмотрения «простых» ФЕ, отражающих русский национальный менталитет (см., например, компонент **аршин** в *Аршином общим не измерить*). Фразеологизмы в языке представляют собой своеобразную кладовую национально-языковой и историко-культурной информации.

Рассмотреть около сотни выбранных нами ФЕ из 6 000 единиц отдельно взятой статье, разумеется, невозможно. Мы попробуем на примере анализа библейских крылатых слов (далее – БКС) более подробно рассмотреть некоторые из них, ибо они, в отличие от других художественных текстов, знакомы многим инофонам.

Для иностранного читателя толкование словарной статьи в различных по полноте фразеологических словарях может открыть всю глубину и прелесть русского слова. Приведем наиболее значимые, на наш взгляд, типы фразеологических словарей: *полные* А.И. Молотков «Фразеологический словарь русского языка» (свыше 4 000 ед.) [12]; «Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий» В.Н. Телия (свыше 1 500 ед.) [4]; А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова «Русская фразеология: Историко-этимологический словарь» (около 6 000 ед.) [3]; *краткий* Е.Л. Быстрова, А.П. Окунева, Н.М. Шанский «Краткий фразеологический словарь русского языка» (800 ед.) [5].; *русско-иноязычный полный*: «Русско-армянский фразеологический словарь» под ред. Р.Л. Мелкумяна и П.М. Погосяна (около 5 000 ед.) [13]; *русско-иноязычный краткий*

А.Ц. Акопян, Е.Н. Тер-Антонянц «Русско-армянский школьный фразеологический словарь» (1 200 единиц) [1]; *лингвострановедческий* В.П. Фелицына, В.М. Мокиенко Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь [21].

Нам представляется, что имеющиеся дополнительные сведения о ФЕ, которые помогут читателю сориентироваться в семантическом поле данного выражения, *должны быть* представлены в словарной статье. Мы говорим о таких сведениях внутри словарной статьи, которыми снабжены дефиниции заголовочных слов нашего «Русско-армянского словаря библейских крылатых слов».

**Что есть истина?** На сюжет этого евангельского рассказа художником Н.Н. Ге (1831–1894) написана картина «Что есть истина?» (1890), находящаяся в Третьяковской галерее в Москве. Она была запрещена к показу повелением императора Александра III, куплена П.М. Третьяковым по настоянию Л.Н. Толстого [14: 183].

Для некоторых БКС обязательны лингвокультурологические/лингвострановедческие пояснения, которые должны помочь современному читателю понять некоторый имеющийся «семантический сдвиг» в значении данного выражения. Большое количество БКС получило крылатость в форме цитаты на церковнославянском языке. Это естественно, ведь Библию на Руси, в Московии, в Российской Империи на протяжении многовековой истории русского народа читали на церковнославянском языке. Незнание народом языка Священного Писания и богослужения, генетически близкого к языку, на котором он говорил, привело к появлению разного типа «семантических сдвигов» в дефиниции некоторых БКС. Вероятно, именно поэтому мы имеем сейчас среди русских библейских крылатых выражений фразы с дисфункциональным использованием актуализированных единиц:

**1) крылатые выражения с противоположным первичному значением** (в целях экономии места будем приводить по одному примеру

толкования), например, **Злачное место; Унижение (Уничужение) па-че гордости** и др.

**Злачное место** – в современном русском языке это выражение употребляется иронически в значении: место пьянства, разврата, азартных игр и пр. Однако в Псалтире «злачное место» употребляется в противоположном современному значении: приятное, спокойное, всем изобильное место.

Господь – Пастырь мой; я ни в чем не буду нуждаться. Он покоит меня на злачных пажитях и водит меня к водам тихим (Псал. 22: 1–2).

В современном русском литературном языке существительное «*пажить*» – «луг, поле» имеет стилистическую помету *трад.-поэт.* [11. МАС. Т. III: 11]. Слово это восходит к старославянскому *пажить* (частота по Старославянскому словарю – 11) – «пастбище» [18: 440], см. также в ЭСРЯ «пажить – др.-русс., ст.-слав. «луг» [22: Т. III 1987: 185].

**Злачное** от существительного **злак** «травянистое растение, идущее в пищу» [СДР, Т. III 1990: 384]. Словарь русского языка XVIII века уже приводит два значения к этому прилагательному «1. изобилующий травой, зеленью; 2. *перен.* Приятный, покойный, благоденственный» [15. С XVIII: 185]. В Словаре В. Даля зарегистрировано одно значение прилагательного **злачный** «травный, травнистый, богатый растительностью, обильный злаками» [8. Т. I: 683]. В МАС с пометой «устарелое» представлено то же значение «обильный, богатый злаками; плодородный», но после знака «ромб» представлено устойчивое сочетание **злачное место** с пометами «шутливое», «ироническое» – «место, где кутят и развратничают» [11. МАС. Т. I: 611].

Фраза *на злачных пажитях* означала некогда «на урожайных полях». В заупокойной православной молитве есть такое выражение: «Упокой, Господи, душу раба Твоего в месте светле, в месте злачне, в месте покойне», то есть в раю. Сравни также: «И так мы оба, на земли

поживши... водворимся в место злочно, в место покойно идеже праведники упокоеваются» Трут. 1769 [15. С XVIII: 185].

2) **БКС с ущербоной дефиницией, которая появилась в силу неправильно понятого (переведённого) компонента** (Легче верблюду пройти сквозь игольные уши, нежели богатому войти в Царствие небесное; Зарыть (Зарывать) *талант* в землю; Юдоль плача; Колосс на глиняных ногах; Посылать от *Понтия к Пилату*; Притча *во языцех*; Ложь во спасение; Власти предержащие и др.).

Неправильному пониманию БКС **Притча во языцех** способствует компонент **во языцех**, который воспринимается как словоформа от **язык** «орган речи» [11. МАС. Т. IV: 780].

**Во языцех** – форма древнерусского существительного местного падежа множественного числа с заменой смягчённого заднеязычного **к** свистящим **ц** от слова **языкъ**. В Старославянском словаре после вокабулы **языкъ** (с орфографическим йотированным юсом малым) третьим значением представлено: «народ, племя» [18: 807]. В Словаре Даля последним значением зарегистрировано: «народъ, земля, съ иноплеменнымъ населеньем своимъ, съ одинаковою речью» [8, Т. IV: 674]. Уже в академическом словаре последней трети XX века (МАС) это значение сопровождается пометой «устарелое»: «6. Народ, народность»; и из 41 фразеологического оборота и устойчивого сочетания, помещённых после объяснения всех значений слова, за знаком «ромбик» предпоследним представлено **Притча во языцех** [11. МАС. Т. IV: 780]. В «Стилистическом словаре публицистики» после третьего заголовочного слова-омонима **язык** в значении «народ, нация» с пометой «устарелое» зафиксирован БКС **Притча во языцех** [17: 646].

3) **БКС с наличием лексического и грамматического архаизмов, которые иногда приводят к их неправильному использованию** (Сын человеческий и Сыны человеческие; Мафусалов век и Мафусаилов

век; Врачу, исцелися сам; Довлеет дневи злоба его; Заднюю созерцать; Имя им легион; Ныне *отпускаеши*; Страха ради *иудейска*; Трудно против *рожна прати*; Убояси бездны премудрости; Чающие движения воды и др.).

БКС **Врачу, исцелися сам** выражение получило крылатость в форме цитаты на церковнославянском языке и употребляется в значении: прежде чем осуждать других, исправься сам, то есть когда рекомендующий кому-либо исправиться от какого-либо недостатка сам страдает этим пороком не в меньшей степени. Однако обращение, стоящее в некогда звательном падеже, дезориентирует читающего/слушающего. Форма компонента **врачУ** восходит к звательному падежу единственного числа, мужского рода древнерусского существительного «**врачь**» с основой на **-јо**.

Форма глагольного компонента **исцелися** в рассматриваемом БКС может привести к неправильному выводу о якобы разговорной форме глагола повелительного наклонения **исцелиться**. Однако здесь наличествует древнерусская форма префиксально-постфиксального глагола 2–3 лица единственного числа повелительного наклонения **исцелися** с постфиксом **-ся** вместо ожидаемого в современном русском постфикса **-сь** после флексии **-и**.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в книге «Язык и культура» для введения обучающегося инофона из другого культурно-семантического поля в национальное культурное пространство русского языка предлагают преподавателю РКИ выделить следующие **прототипы** (выделено авторами – А.С.) русских фразеологизмов, которые могут рассказать: о *традиционной русской грамотности* (здесь и далее в целях экономии места будет приводиться по одному примеру – А.С.): **начинать с азов**; о *детских играх*: **играть в бирюльки**; о *ремеслах*: **бить баклуши**; о *традиционном врачевании*: **заговаривать зубы**; об *охоте и рыбной ловле*: **подцепить на удочку**; о *типичной русской флоре*: **с бору да**

с сосенки; о типичной русской фауне: **медвежий угол**; о внешнем виде человека, его одежде и обуви: **спустя/засучив рукава**; о жизни крестьянина: **дым коромыслом**; частные подробности быта крестьянина: **ободрать как липку**; «культ» русской парной бани: **пристал как банный лист**; обычай колокольного звона: **во все тяжкие**; обычаи молодчества: **стенка на стенку**; наказания детей: **дать/отведать берёзовой каши**; устройство крестьянского двора: **ни кола ни двора**; портновское и парикмахерское дело: **на один покрой, стричь всех под одну гребенку**; о символике цвета: **красная суббота**; о нравственных представлениях: **держат камень за пазухой**; о специфике российского исторического развития: **казанская сирота** [б: 68–69].

Для данной работы фразеологизмы для анализа отбирались нами на основе двух показателей. Во-первых, в их число вошли фразеологизмы, которые современные носители русского языка не употребляют слишком часто, но знают (преимущественно из художественной литературы XIX–XX вв.). Во-вторых, были охвачены те фразеологизмы, которые имеют некоторую страноведческую ценность, а в отдельных случаях рассматривались выражения, интересные с языковой точки зрения, например, с компонентами-архаизмами.

В русской фразеологии насчитываются сотни фразеологизмов с компонентами, отражающими национально-культурную семантику. Дабы как-то ограничить их рассмотрение и уложиться в рамках требуемого объема, мы приняли решение представить и проанализировать 33 подобных ФЕ, несущих в себе определенную страноведческую ценность, зарегистрированных в «Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь» и выделенных там в тематическую группу «Фразеологизмы, в которых отразились история, быт и обычаи русского народа» [21: 217–218]. Решено было также, исходя из тех же побуждений, ограничиться минимальными толкованиями компонентов, которые могут вызвать у иностранцев трудности в понимании.



**1. Бить/забить в набат.** *Набат араб.* через *тюрк.* посредство – колокол (либо частый звон колокола), в который ударяли для извещения о военной опасности, пожаре или наводнении.

– Поднимать тревогу.

**2. Бить челом.** *Чело* – древнерусское название лобной части головы).

– *Букв.* «низко кланяться».

**3. Во всю ивановскую.** *Собств. русское.* 1. Из чтения царских указов на Ивановской площади в Московском Кремле; 2. Звонить в колокола с самой высокой колокольни «Иван Великий», которая находилась в Кремле; 3. На Ивановской площади нещадно наказывали дьяков за взятки; 4. Связано с именем героя русских народных сказок – Иван, который и скачет на коне, и молодецки кричит, и богатырски храпит.

– Громко, оглушительно (о крике, плаче, храпе).

**4. Вольный казак.** *Часто шутол.* *Казак тюрск.* – вольный поселенец на окраинных землях России.

– 1. О независимом человеке. 2. О холостяке.

**5. Всем миром.** *Міръ* – сельская община, а также члены этой общины.

– Все вместе, сообща.

**6. Гадать на бобах.** Гадание, предсказание судьбы при помощи пересыпания бобов.

– Строить беспочвенные предположения.

**7. Гол как сокол.** *Сокол* – старинное стенобитное оружие; шестифунтовая пушка, поверхность которой была гладкой, «голоой».

– Страшно беден, ничего не имеет.

**8. За тридевять земель.** *Фольк.* На Руси некогда была девятиричная система, в этой системе = 27.

– Очень далеко.

**9. Засучив рукава. Одобр.** На Руси был такой особый покров одежды, который шился с длинными до колен рукавами.

– Усердно, старательно, энергично (работать).

**10. Заткнуть за пояс.** Пояс у славян считался символом силы.

– Значительно превосходить кого-либо в чем-либо.

**11. Знать/узнать всю подноготную.** От названия древнерусской пытки, когда при помощи забивания под ногти гвоздей или игл добывались признаний.

– Абсолютно все, без утайки (рассказать).

**12. Казанская (казанский) сирота. Ирон.** Либо от названий татарских князей (мурз), притворно именовавших себя бедными сиротами, либо от нищих, выдававших себя за жертв войны 1552 г.

– *Ирон.* Человек, притворяющийся несчастным, беспомощным, чтобы вызвать сочувствие.

**13. Как (будто, словно, точно) Мамай прошел.** Связано с именем темника, беклярбека Золотой Орды Мамай.

– *Неодобр.* Беспорядок, разгром, опустошение где-либо.

**14. Коломенская верста.** От более высокого, чем обычный столб, который отмечал расстояние от Москвы до села Коломенское, царской резиденции. Обыкновенная **верста** – древнерусская неметрическая единица длины, равная 1, 066 8 км.

– *Ирон.* или *шутл.* О человеке очень высокого роста, очень длинном.

**15. Косая сажень в плечах. Сажень** – древнерусская неметрическая единица длины, равная 2 133 6 м, а **косая сажень** – 2, 16 м.

– Богатырского сложения, очень широкоплечий.

**16. Красный угол.** Красный, или почетный угол в русском доме, где помещался киот, или божница.

– Самое почетное место в избе или комнате.

**17. Мерить на свой аршин. Аршин** – древнерусская неметрическая единица длины, равная 711, 2 мм.

– *Неодобр.* Судить о чем-либо односторонне, оценивать что-либо в соответствии со своими представлениями.

**18. На ять.** По названию гласной буквы древнерусского алфавита **ѣ** «ять», написание которой было затруднительно, поэтому ученики заучивали списки слов с написанием этой буквы при помощи мнемонических стихотворений.

– *Устар.* 1. Очень хорошо (знать, делать что-либо). 2. Очень хорош, превосходен.

**19. Ни аза (не знать, не понимать, не смыслить).** По названию первой буквы древнерусского алфавита **А** «азь».

– *Шутл.* Не знать даже самых простых вещей.

**20. Ни алтына за душой. Алтын** – название старинной русской монеты в 6 денег, равная 3 копейки.

– *Устар.* У кого-либо нет ничего (о полном безденежье). Ни пяди (земли) не уступать.

**21. От аза до ижицы.** По названию первой буквы древнерусского алфавита **А** «азь» и по названию последней буквы древнерусского алфавита **Ѣ** «ижица».

– *Устар., книжн.* С самого начала до самого конца, все целиком.

**22. Погиб (пропал) как швед под Полтавой.** Шведское войско 27.06.1709 г. было разгромлено под городом Полтавой.

– *Шутл.* Попасть в безвыходное положение.

**23. Посмеиваться (смеяться) в бороду.** Смеяться громко прежде считалось неприличным, поэтому мужчины при смехе делали вид, что поглаживают бороду.

– *Разг.* Смеяться тихо и незаметно, стараясь скрыть свой смех.

**24. Пристал как банный лист.** От названия листочков банного веника, которые, отрываясь, плотно прилипают к телу.

– Смеяться тихо и незаметно, стараясь скрыть свой смех.

**25. Прописать ижицу.** По названию последней буквы древнерусского алфавита **Ѹ** «ижица», форма которой похожа на разветвленный прут.

– *Устар, шутл.* 1. Высечь, наказать кого-либо (розгами или ремнем). 2. Строго выбрать, сделать внушение кому-либо.

**26. С азов (начинать/начать).** По названию первой буквы древнерусского алфавита **А** «азъ».

– Часто *неодобр.* Начинать с самого начала, с самого простого.

**27. С красной строки. Красный** = красивый. С абзаца; начальная буква каждого абзаца в древних рукописных книгах особо раскрашивалась.

– Со строки, имеющей небольшой отступ вправо.

**28. С лёгким паром.** Приветствие/пожелание тому, кто только что парился в бане или помылся.

– С приятным самочувствием, с хорошим настроением.

**29. Спусти рукава.** *Неодобр.* На Руси был такой особый покров одежды, который шился с длинными до колен рукавами.

– *Неодобр.* Небрежно, кое-как (работать, делать что-либо).

**30. Тёртый калач.** Калач – белый, пшеничный, пресный хлеб.

– *Одобр.* или *ирон.* Много испытать, стать сильным.

**31. Ходить (смотреть) фертом.** *Устар.* По названию древнерусской буквы **Ѳ** «фѣрътъ».

– Держаться высокомерно, гордо.

**32. Хуже (пуще) горькой редьки.** На Руси редька, как и репа, была одним из повседневных кушаний, ее часто ели во время религиозных недельных постов или во время Великого поста, и тогда редька особенно надоедала.

– *Прост.* Очень сильно, невыносимо (надоесть).

**33. Чай да сахар.** Формула вежливого приветствия и доброго пожелания пьющим чай.

– *Прост.* Образовано по модели *Хлеб да соль!* (Приветствие или пожелание тому в крестьянской среде на Руси, кого застали за столом, во время еды).

На основе проведенного исследования мы можем констатировать, что фразеологические единицы, содержащие в своей семантике национально-культурный компонент, могут сыграть большую обучающую и познавательную роль в практике преподавания РКИ: познакомить инофонов с некоторыми сведениями из русской истории и культуры.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Акопян А.Ц., Тер-Антонянц Е.Н. Русско-армянский школьный фразеологический словарь. – Ереван: Изд-во Луйс, 1985. – 343 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. – 8-е изд. – М.: Флинта, 2024. – 284 с.
3. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология: Историко-этимологический словарь: около 6 000 фразеологизмов / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова; под ред. В.М. Мокиенко; С.-Петерб. гос. ун-т. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель. АСТ. Люкс, 2005. – 926 с.
4. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. Телия В.Н. – М.: «АСТ-ПРЕСС», 2008. – 782 с.
5. Быстрова Е.Л., Окунева А.П., Шанский Н.М. Краткий фразеологический словарь русского языка. – СПб., 1992. – 2-е изд.: 1994. – 269 с.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
7. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.

8. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х тт. – М.: Рус. яз., 1978–1980.
9. *Красных В.В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. – М.: Гносис, 2002. – 284 с.
10. *Лесников С.В.* Словарь русских словарей: более 3 500 источников / Предисловие проф. В.В. Дубичинского. – М.: Азбуковник. 2002. – 328 с.
11. МАС – Словарь русского языка // Под ред. А.П. Евгеньевой. В 4-х тт. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1985–1988.
12. *Молотков А.И.* Фразеологический словарь русского языка // Под ред. А.И. Молоткова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 544 с.
13. Русско-армянский фразеологический словарь // Под ред. Р.Л. Мелкумяна и П.М. Погосяна. – Ереван: Изд-во Ереванского университета, 1975. – 616 с.
14. *Саркисян А.Г.* Русско-армянский словарь библейских крылатых слов. – Тула: Изд-во «Гриф и К°», 2001. – 236 с.
15. С XVIII – Словарь русского языка XVIII века. Вып. 8. – СПб.: Наука, 1995. – С. 185.
16. СДР – Словарь древнерусского языка (XI–XIV) / Гл. ред. Р.И. Аванесов. Тт. I–IV. – М.: Рус. яз., 1988–1990 (Издание продолжается).
17. *Солганик Г.Я.* Стилистический словарь публицистики. – М.: Русские словари, 1999. – 647 с.
18. Старославянский словарь (по рукописям (X–XI веков) / Под ред. Р.М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой. – 2-е изд. – М.: Рус. яз., 1999. – 842 с.
19. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е изд., до-раб. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
20. *Токарева И.Ю.* Теоретические проблемы формирования культурно-языковой компетенции школьников: монография. – Тула. 2010. – 144 с.
21. *Фелицына В.П., Мокиенко В.М.* Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь // Под ред. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. – М., 1979. – 220 с.
22. ЭСРЯ – *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. В 4-х тт. – М.: Прогресс, 1986–1987. – Т. III, 1987. – С. 185.

23. *Sharifian F. (Շարիֆյան Փարսաժ)*. Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications. – Amsterdam: John Benjamins, 2011. – 238 p.
24. *Коурова О.И.* История становления новой научной дисциплины – лингвокультурологии / О.И. Коурова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета, 2018, № 1(37). – СС. 147–151. – EDN: [XQBUAH](#).
25. Список фразеологизмов русского языка в Викисловарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PNVJm> (Дата обращения: 13.04.2025г.).
26. Уровни владения русским языком как иностранным языком и требования к ним. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. № 255 г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PNVKu> (Дата обращения: 13.04.2025г.).

**ՌՕԼՏ-Ի ԴԱՍՍԱՎԱՆԴԵԼԻՍ ԱԶԳԱՅԻՆ-ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ  
ԻՄԱՍՏԱԲԱՆՈՒԹՅԱՄԲ ԴԱՐՉՎԱԾԱԲԱՆԱԿԱՆ  
ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ ՕԳՏԱԳՈՐԾՄԱՆ ՈՐՈՇ ԴԵՊՔԵՐԻ ՄԱՍԻՆ  
(ՌՕԼՏ-Ի ԵՐՐՈՐԴ ՄԱԿԱՐԴԱԿ)**

**Ա.Գ. Սարգսյան**

 **ORCID:** [0009-0004-7866-8745](#)

**SPIN-код:** [4273-8589](#), **AuthorID:** 492692

[gevrobsar@yandex.ru](mailto:gevrobsar@yandex.ru)


*Բ.գ.թ., դոցենտ, ՌՀՀ-ի վաստակավոր պրոֆեսոր,  
Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի դոցենտ,  
Հայ-Ռուսական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Աշխատանքում, հիմնվելով ռուսաց լեզվի ավելի քան հարյուր դարձվածաբանական միավորների վերլուծության վրա, ուսումնասիրվում է ռուսական դարձվածաբանության ազգային-մշակութային իմաստաբանության և դրանց որոշ բաղադրիչների օգտագործումը: Վերատադրելիությամբ բնութագրվող դարձվածաբանական միավորները լեզվի այլ միավորների հետ միասին (բառերով) պետք է յուրացվեն օտարերկրացիների կողմից լեզվական ուսումնական գործընթացում, հասկապես վերջնարդյունքային փուլում ՌՕԼՏ (ТРКИ-ի) երրորդ մակարդակ: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում այսպես կոչված «դարձվածաբանական միավորների բառային ֆոնի անալոգին» (Վերեսշագին Ե.Մ., Կոստոմարով Վ.Գ.): Նրանց ծանոթացման հարցում ռուսաց լեզու ուսումնասիրողներին կօգնի լեզվաշխարհագրություն/լեզվամշակութաբանություն՝ ուղղություն ռուսագիտության մեջ, որը ներառում է լեզվի ուսուցում և անհրաժեշտ տեղեկություններ է տալիս Ռուսաստանի մշակույթի մասին: **Բանալի բառեր**՝ ազգային-մշակութային իմաստաբանություն, ռուս դարձվածաբանական միավորներ, ՌՕԼՏ-ի (ТРКИ) երրորդ մակարդակ:

## ON SOME CASES OF THE USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH NATIONAL AND CULTURAL SEMANTICS IN TEACHING RFL (THIRD LEVEL OF TRFL)

**A. Sargsyan**

 **ORCID:** [0009-0004-7866-8745](https://orcid.org/0009-0004-7866-8745)

**SPIN-код:** [4273-8589](https://www.spin-код.ru/4273-8589), **AuthorID:** 492692

[gevrobsar@yandex.ru](mailto:gevrobsar@yandex.ru)

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,  
Distinguished Professor of the Russian-Armenian University,*



---

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

## ABSTRACT

In the article the analysis of Russian phraseological units is conducted through the examination of over a hundred phraseological units within the Russian language, focusing on the application of national and cultural semantics inherent in Russian phraseology and its various components. Phraseological units that are characterized by their reproducibility should be integrated into the language learning process for foreigners, alongside other linguistic units (including words), particularly during the advanced stage (the third level of TRFL/ТРКИ). Particular emphasis is placed on what is referred to as the «analogue of the lexical background of phraseology» (Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G.). Linguistics and linguoculturology, a discipline within Russian studies that encompasses language instruction and imparts essential knowledge about Russian culture, will assist a non-native speaker in becoming acquainted with these aspects.

**Keywords:** national and cultural semantics, Russian phraseological units, TRFL, third level.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 15 апреля 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УРБАНОНИМИИ ЛОНДОНА

Арпине Гагиковна Халатян  
[khalatyanarpine@mail.ru](mailto:khalatyanarpine@mail.ru)

*К.ф.н., ст. преподаватель кафедры английского языка,  
Государственный университет им. В.Я. Брюсова,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

Данная статья вновь рассматривает вопрос о статусе онима в лексическом составе языка на примере лексико-семантической систематизации урбанонимов-названий улиц Лондона. Данной проблемой языкознания занимались как отечественные (О.Х. Барсегян, Н. Дилбарян, А.Г. Халатян), так и зарубежные ономасты (Н.К. Фролов, А.В. Суперанская, В.Д. Бельская), которые приходят к мнению об особом статусе ономастикона в лексическом составе языка.

**Ключевые слова:** ономастика, значение онима, урбанонимия, семантика, систематизация.

Целью данной статьи является попытка вновь рассмотреть вопрос о значении онима и его статуса в составе лексической составляющей английского языка, а также семантическая систематизация урбанонимии Лондона. Материалом для данного исследования послужили урбанонимы-названия улиц Лондона.

Опираясь на мнение А.А. Реформатского, армянский ученый О.Х. Барсегян в своей работе «Имя собственное» утверждает: «Собственные имена становятся условными названиями, так как не обозначают понятия и являются лишь прозвищами, которые могут называть не только

определенные лица или объекты, к которым относятся, но и многое другое» [4: 26]. Тем не менее, мы придерживаемся мнения о том, что значение топонима, являющегося отапельлятивной единицей, неоспоримо.

По мнению Н.В. Суперанской, «собственные имена обладают су-  
женным планом содержания (имя человека, животного, в нашем случае  
географического объекта) и чрезвычайно широким планом выражения  
– разнообразнейшие явления и отношения, порой очень далекие от ре-  
ального содержания именуемого объекта» [10: 155]. Объект ономасти-  
ческих исследований – имена собственные всех видов, имеющиеся в  
словарном запасе любого языка, изначально ему присущие или заим-  
ствованные из других языков (См.: [11: 7]).

Н.К. Фролов определяет «лексическое значение слова как соотне-  
сенность с соответствующим понятием и местом слова в лексической  
системе языка. Оно отражает историческую связь между значением  
слова и тем отображением предмета и явления, которое происходит в  
нашем сознании» [12: 249]. По мнению Н.К. Фролова, «основное значе-  
ние слова состоит в том, чтобы обозначить предметы и явления окру-  
жающей действительности. Лексическое значение онимов и абстракт-  
нее и конкретнее значения апеллятивов, употребляемых в отношении к  
одним и тем же предметам действительности» [там же].

Традиционно ономастика членится на разделы в соответствии с  
категориями объектов, носящих собственные имена: антропонимика за-  
нимается изучением имен людей, топонимика – названий географиче-  
ских объектов, зоонимика – кличек животных, астронимика – названий  
отдельных небесных тел и т.д.» (См.: [6: 9]).

В ономастике все географические объекты определяются как объ-  
екты номинации, которые образуют топонимические классы, которые  
определяются как сумма однотипных географических объектов. С.Н. Ба-  
сик подразделяет топонимы на классы в зависимости от специфики объ-  
екта номинации. Ввиду разнообразия объектов номинации, топонимы

подразделяются на подклассы. Рассматривая основные классы топонимов, он выделяет: оронимы (названия форм рельефа), гидронимы (названия всех водных объектов), дремонимы (названия лесов, рощ, парков и их частей), ойконимы (названия населенных пунктов), дромонимы (названия транспортных путей), урбанонимы (названия любых внутригородских объектов), агроонимы (названия земельного надела, пашни, сельскохозяйственные земли), а также хоронимы, которые являются названиями территорий, областей или регионов [5: 18–20]. Предметом нашего исследования является система названий населенных пунктов – ойконимия, которая является частью топонимической лексики. Ойконимия рассматривает процесс перехода единиц из класса имен нарицательных в имена собственные и наоборот. Феномен перехода имен нарицательных в класс имен собственных является предметом исследования таких ученых как Н.К. Фролов, А.В. Суперанская, которые предлагают именовать данный акт топонимообразования топонимической конверсией. Как было сказано выше, Г. Джаукян полагал, что при переходе имени нарицательного в разряд имен собственных происходит семантический сдвиг, а именно семантическое сужение [13: 272]. Несмотря на то, что «лексико-семантическое словообразование» [7: 213] некоторыми учеными не воспринимается в качестве словообразовательного акта, так как подобное изменение семантики не приводит к появлению нового слова [9: 150], мы не согласны с подобной постановкой вопроса. Опираясь на мнение А.В. Суперанской, которая предлагает именовать подобный акт «ономастической (топонимической) конверсией», считаем необходимым более подробно рассмотреть данную концепцию. По мнению Н.К. Фролова, «при переосмыслении нарицательного имени в собственное сигнификация уступает свое место номинации, поскольку меняется предметно-понятийная и объектно-номинативная соотношенность слова, сдвигаются в перспективе его семантико-словообразовательные связи <...>. Словопроизводство топонимов, осуществляемое в акте перехода апеллиатива в название,

приводит к десемантизации исходного слова, которое используется в новом качестве и новом значении, что как раз и составляет суть конверсии, а в итоге и лексико-семантического словообразования <...> [12: 150]. Топонимизации подвергаются не только имена нарицательные, но и имена прилагательные. Переход атрибута в класс имен собственных происходит без каких-либо внешних изменений, в результате чего образуется новая номинативная единица. По мнению В.В. Лопатина, «топонимическая субстантивизация на базе имен прилагательных, мотовирующих появление регулярных названий в топонимической системе, действует именно как способ синхронного словообразования (См.: [8: 218–229]).

Рассматривая урбанонимы-названия улиц в качестве атрибутивной синтагмы, в первую очередь проанализируем второй элемент синтагмы, т.е. обозначаемое. В результате нашего исследования в составе урбанонимов-названий улиц были обнаружены следующие семемы:

- семема «*a thoroughfare especially in a city, town, village*» (lane, street, road, alley, passage, walk, avenue, court, Broadway);
- семема «*a usual rounded elevation of land lower than a mountain*» (hill, rise);
- семема «*a physical environment, physical surrounding*» (place);
- семема «*intersection of two lines or ways*» (cross);
- семема «*a small usually walled and often paved area open to the sky and adjacent to a building*» (yard);
- семема «*a structure carrying a pathway or roadway over a depression or an obstacle*» (bridge);
- семема «*a structure built along the shore of navigable water so that ships may lie alongside to receive and discharge cargo and passengers*» (wharf, dock);

- семема «*a meeting together of people for the purpose of trade by private purchase and sale and usually not auction*» (market);
- семема «*a place of entrance*» (entry);
- семема «*a line along which objects are arranged*» (row);
- семема «*a public recreation area or park usually ornamented with plants and trees*» (gardens);
- семема «*a natural stream of water*» (river);
- семема «*a chancellor's court or office or the building in which it is located*» (chancery);
- семема «*a high thick masonry structure forming a log rampart or an enclosure usually for defense*» (wall);
- семема «*a relatively level paved or planted area adjoining a building*» (terrace);
- семема «*an act of going onto a ship*» (embarkment);
- семема «*an establishment for lodging and entertaining travelers*» (inn).

Анализ показал, что помимо использования общепринятых маркеров, таких как **улица, проспект, прохожая часть (lane, street, road...)** и т.д., в синтагме «название улицы» определяемое зачастую выражает разнообразие реалий Лондона. Так можно наблюдать использование апеллятивов выражающих топографические особенности, которые в свою очередь можно разделить на подтипы: а) **возвышенность (hill, rise)**, б) **водный массив (river)**. Наблюдается использование родового слова «**place**», что неоспоримо выражает лингвокультурые и речевые особенности данного социума. В первую очередь, являясь портовым, торговым и промышленным городом, урбанонимия Лондона вобрала в себя соответствующие реалии: в) **места торговли (market)**, г) **портовая инфраструктура (wharf, dock)**, д) **место погрузки (embarkment)**, ж) **места проживания торговцев и путешественников (inn)**.

Сити Лондона – историческая часть города, заложенная римлянами (Лондиниум), район, где до сих пор можно видеть части римской стены, как напоминание о былом величии Римской империи, соответственно, можно объяснить использования апеллятива «**wall**». Интересно отметить, что одна из улиц именно так и называется *London Wall*. Выделяется апеллятив «**chancery**», который указывает на 3) **место деятельности человека**, например улица *Langbourn Chancery* названа именно так, потому что находится в том месте, где находилась канцелярия, обслуживающая ломбарды и банки, находившиеся на этой улице. Примечательно, что названия улиц, в составе которых используется апеллятив «**terrace**», названы в честь находящихся там дворцов или особняков. Так, например, улица **Wardrobe Terrace** находится на том месте, где в 14 веке находилась резиденция Джона Бочамп (Sir John Beauchamp), после смерти которого выкуплена Эдуардом III, который превратил особняк в склад монаршего гардероба.

Сейчас рассмотрим семантическую составляющую первого элемента синтагмы, т.е. «обозначаемое». В ходе исследования было выяснено, что для определения семемы «*a thoroughfare especially in a city, town, village*» используется совершенно разнообразный перечень атрибутов, которые можно распределить по следующим ЛСТ:

- **Религиозные объект:** *Abchurch Lane, Cartuhusian Street, Carmelite Street, Church Alley, Allhallows Lane* (здесь нужно отметить, что некоторые объекты уже не существуют, но названия закрепились, так, в данном случае *All Hallows Church* сгорела во время великого пожара 1666 года). Хотелось бы отметить название урбанонима-названия улицы *Ave Maria Lane*, атрибут которой также имеет религиозный подтекст, но не назван в честь материального объекта (существующего либо нет), а в честь распевания конгрегацией христианских гимнов, когда по этой улице шел священный ход в собор Св. Павла. В Лондоне,

как и на всей территории Великобритании находилось несколько доминиканских монастырей ордена Блэкфраерс, которые дали названия многим урбанонимам (мосты, скверы...) в Объединенном Королевстве (например, *Blackfriars Lane*) несмотря на то, что в период реформации монахи неоднократно подвергались гонениям со стороны протестантских королей. Примечателен урбаноним *Rood Lane* в котором выделяется атрибут «*rood*», который является измененной формой апеллятива «*rude*» в значении «распятие». Данное определяемое также прослеживается в составе урбанонимов *Holyrood Palace*, *Church of the Holy Rude*. Дальнейший анализ показал, что данный атрибут чаще встречается на территории Шотландии. Анализ показал, что данная ЛСГ является одной из наиболее продуктивной. История страны разделена на до и после реформационный периоды, что породило раскол в обществе. Сразу после перехода к протестантизму, практически все католические церкви и монастыри были разрушены по приказу короля Генриха VIII, и началось многовековое противостояние двух конгрегаций. Согласно Энциклопедии Лондона (*London Encyclopedia*) на территории Сити Лондона до Великого пожара 1666 года находилось более ста церквей. Большое количество было восстановлено, но послереновские (*Christopher Wren*) церкви пострадали также в результате бомбёжек во время второй мировой войны. Тем не менее большое количество урбанонимов-названий улиц вобрали христианское наследие раннего средневековья, и иллюстрируют тот факт, насколько сильна генетическая память социума.

- **Торговля и судоходство.** Будучи активным торговым портом на Темзе, Лондон процветал благодаря международной торговли, соответственно развивалась инфраструктура, которая, как показал анализ, отложила отпечаток на урбанонимии города. Так, например, на улице *Clothier Street* начиная с 1906 года находился вещевой рынок. Таким же оживленным торговым рынком в 11 веке было местечко *Cheapside* (ны-



не одноименная улица), где первый элемент «*cheap*» происходит от староанглийского глагола «*ceap*» в значении «продавать, обменивать». Следующий пример, на наш взгляд, настолько очевиден, что не имеет смысла анализировать урбаноним *Milk Street*. Интересным примером является урбаноним *Vine Street*, где находились винный склады. В Сити Лондона расположено большое количество (около 111) городских гильдий, представляющие самые разнообразные ремесла, которые также повлияли на становление урбанонимии. Так, урбаноним *Threadneedle Street* имеет достаточно интересное происхождение: на этой улице находится штабквартира гильдии портных (The Merchant Tailor Company), на гербе которой изображены три иглы, что стало причиной того, что первоначальное название урбанонима – Three Needles Street, который упростился, и появилось нынешний оним. Сейчас на данной улице находится Банк Англии, который в народе называют «*the old lady of Threadneedle Street*», где просматривается вторичная номинация. *Goldsmiths Street* – улица, где находится холл гильдии ювелиров (The Hall of the Goldsmiths Company). Интересен пример использования апеллятива «wharf» в составе урбанонима *Bell Wharf Lane*, который в данном случае несет атрибутивную функцию. Здесь находился колокол близлежащих верфей, оповещавших о начале или окончании погрузки кораблей.

В мировой истории Лондон известен тем, что именно здесь появился первый капитал, отсюда велась торговля со всем миром, здесь началась индустриальная революция. Примечательно, что все исторические события зеркально отражаются в урбанонимии города. Примечательно также, что некоторые урбанонимы вошли в состав таких фразеологизмов как *Carnaby Street* (модная одежда для молодёжи [по названию торговой улицы в центральной части Лондона]); *put on the Ritz* (жарг. шикарно одеваться [Риц – название дорогих отелей в Париже, Лондоне и Нью-Йорке (по имени первого владельца такого отеля Це-

заря Рица]]); *all ship-shape (shipshape) and Bristol fashion* (в полном порядке [выражение возникло в связи с тем, что Бристоль был процветающим торговым городом]); *to carry coals to Newcastle* (возить уголь в Ньюкасл, т.е. давать кому-либо ненужные либо имеющийся в избытке товара или вещей), которые отображают торгово-экономические реалии социума. Некоторые урбанонимы-названия улиц Лондона тоже вошли в состав таких фразеологизмов как *Downing Street decision* (важное политическое решение), *Fleet Street journalism* (Британская журналистика) и т.д.

- **Отонимные названия.**

**1. Отантропонимные названия.** Если рассматривать данную ЛСГ в сравнение с урбанонимией Еревана, то необходимо отметить, что данная практика номинации в обоих культурах отображает желание социума увековечить память о выдающихся (или не очень) исторических деятелях в веках. Но если в армянской культуре в основном доминируют имена поэтов, писателей, политических деятелей и т.д., то в английской урбанонимии больше встречаются имена горожан, которые либо оставили след в истории города, либо их имена закрепились в коллективной памяти по той или иной причине. Так, например названия улиц *Birchin Lane, Bush Lane, Carey Lane, Pemberton Row* происходят от имен горожан, которым принадлежала недвижимость в данной местности, т.е. ничего примечательного ими не было достигнуто (в армянской урбанонимии такого явления не наблюдается). И наоборот, присутствие таких урбанонимов как *King Edward Street, King William Street, Queen Victoria Street* и т.д., определяет желание социума увековечить память о самых популярных монархах. Примечательно, что в некоторых урбанонимах-названий улиц можно проследить явление вторичной номинации, так, название улицы *Clements Street* происходит от названия церкви Св. Клементя (St. Clement church), т.е. изначально именем данного

святого была освящена церковь, а затем название перешло во вторичную номинацию.

**2. Отэтнонимные названия.** Помимо использования антропонимов можно проследить использования этнонимов. Урбаноним *Jewry Street* произошел от этнонима *Jews*; евреи прибыли на Британские острова вместе с Вильгельмом Завоевателем в 1066 году и обосновались в гетто возле улицы *West Cheap* (ныне *Cheapside*), затем изгнаны Эдуардом I за мошенничество и, наконец, вернулись после того, когда были помилованы Кромвелем, найдя себе новое место для проживания возле Лондонского Тауэра, где и находится ныне улица *Jewry Street*. Интересно отметить названия *Lombard Lane*, *Lombard Lane*, *Lombard Street*, которые на первый взгляд не вызывают сомнения в том, что именно там, по приказу короля Эдуарда I были приглашены финансисты из Ломбардии (Северная Италия) для поддержки экономики королевства. Их услугами пользовались многие европейские монархи, которые считали Ломбардийцев лучшими в своем деле. Лишь во время правления Елизаветы I английские торговцы, которые приобрели достаточно знаний в банковском деле, обосновались в Сити Лондона. Тем не менее необходимо отметить, что провинция Ломбардия, откуда и прибыли банкиры, берет свое название от названия германских племен, которые захватили большую часть итальянского полуострова в 6–8 вв.

Одной из конструкцией ойконимообразования является сочетание основ. Это составные единицы, являющиеся результатом сочетания двух или более слов. Большая часть составных ойконимов в английском языке составляют атрибутивные синтагмы с бинарной оппозицией: *Great-Little*, *East-West*, *North-South*, *Lower-Upper*, *Magna-Parva*. Но в составе некоторых урбанонимов можно проследить использования однополярного сложного определяемого. Данный феномен использовался для того, чтобы отличить один урбаноним от другого во избежание

дубляжа: *Little New Street* от *Little Street*, *Little Somerset* от *Street Somerset Street*, *Little Trinity Lane* от *Trinity Lane* и т.д.

В заключении необходимо отметить, что семантическая систематизация урбанонимов Лондона раскрыла различные аспекты онимизации городских объектов, в данном случае урбанонимов-названий улиц, которые раскрыли богатейшую историко-культурную жизнь этого мегаполиса, вобрав в себя различные проявления его деятельности. Данные исследования вновь подтвердили тот факт, что онимы не следует рассматривать исключительно в качестве «маркеров», а скорее лексических единиц, которые несут определенную смысловую нагрузку и имеют свое место в лексическом составе языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Mills A.D.* A dictionary of English place-names / A.D. Mills. – Oxford, 1991. – 338 p.; 2011. – 531 p.
2. *Smith A.* Dictionary of City of London Street Names // David & Charles: Newton Abbot, 1970. – 219 p.
3. *Weinreb B., Hibbert Ch., Keay J., Keay J.* The London Encyclopedia / Third edition. – MacMillan, 2008. – 1100 p.
4. *Барсегян О.Х.* Имя собственное (теоретико-описательный очерк). – Ереван: 1964. – 132 с. (на армянском языке).
5. *Басик С.Н.* Общая топонимика. – Минск: БГУ, 2006. – 200 с.
6. *Беленькая В.Д.* Очерки англоязычной топонимики. – М.: Высшая школа, 1977. – 228 с.
7. *Виноградов В.В.* Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М., 1975. – 560 с.
8. *Лопатин В.В.* Субстантивация как способ словообразования в современном русском языке // Русский язык. Грамматическое исследование. – М., 1967. – СС. 218–229.
9. *Потиха З.А.* Современное русское словообразование. – М.: Просвещение, 1970. – 384 с.

10. *Суперанская А.В.* Терминология и ономастика // Вопросы разработки научно-технической терминологии. – Рига, 1973. – СС. 92–102.
11. *Суперанская А.В., Сталтмане В.Э., Подольская Н.В., Султанов А.Х.* Теория и методика ономастических исследований. – М.: ЛКИ, 2007. – 258 с.
12. *Фролов Н.К.* Топонимика и этнонимика // Избранные работы по языкознанию. – Т. 2. – Тюмень: Изд-во Тюменского ун-та, 2005. – 517 с.
13. *Ջահուկյան Գ., Աղայան Է., Առաքելյան Վ., Քոսյան Վ.* Հայոց լեզու, 1-ին մաս: – Երևան՝ Լույս հրատ., 1980: – 527 էջ:

## ԼՈՆԴՈՆԻ ՔԱՂԱՔԱՆՎԱՆՈՒՄՆԵՐԻ ԻՄԱՍՏԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

**Ա.Գ. Խալաթյան**

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

*Բ.գ.թ., ռուսաց լեզվի ամբիոնի ավագ դասախոս,  
Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

### ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Այս հոդվածը կրկին քննում է լեզվի բառապաշարում անունների կարգավիճակի հարցը՝ օգտագործելով Լոնդոնի քաղաքային անուններ-փողոցների անվանումների բառաիմաստային համակարգման օրինակը: Լեզվաբանության այս խնդիրն ուսումնասիրել են ինչպես հայրենական (Օ.Իս. Բարսեղյան, Ն. Դիլբարյան, Ա.Գ. Խալաթյան), այնպես էլ օտարերկրյա գիտնականները (Ն.Կ. Ֆրոլով, Ա.Վ. Սուպերանսկայա, Վ.Դ. Բելենսկայա), ովքեր կարծիք են հայտնում անվանումների հատուկ կարգավիճակի մասին լեզվի բառապաշարի համակարգում:

**Բանալի բառեր**՝ անվանագիտություն, անվան իմաստը, քաղաքանվանումներ, իմաստաբանություն, համակարգում:

## SEMANTIC FEATURES OF LONDON URBANONYMS

**A. Khalatyan**

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

*Candidate of Sciences (Philology),  
Senior Lecturer at the Department of English Language,  
Brusov State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### ABSTRACT

This article again examines the issue of the status of onyms in the lexical composition of the language on the basis of the lexical-semantic systematization of London urbanonyms-street names. This issue of linguistics has been studied by both domestic (O.Kh. Barseghyan, N. Dilbaryan, A.G. Khalatyan) and foreign scholars (N.K. Frolov, A.V. Superanskaya, V.D. Belenkaya), who come to the opinion about the special status of onomasticon in the lexical composition of the language.

**Keywords:** onomastics, meaning of onyms, urbanonyms, semantics, systematic analysis.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 22 марта 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРЕВОД КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ-АРМЯН

Гоар Арменовна Антонян  
[gohar.antonyan.98@mail.ru](mailto:gohar.antonyan.98@mail.ru)

*Преподаватель русского языка,  
Финансово-экономический колледж  
Армянского государственного экономического университета,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В настоящее время в образовательной системе главенствующим является компетентностный подход, направленный на формирование профессиональных компетенций. В статье перевод рассматривается как метод формирования коммуникативной компетенции студентов колледжей при помощи обучения синтаксически нечленимым предложениям на уроках РКИ. Статья может быть интересна широкому кругу читателей: преподавателям РКИ, преподавателям-методистам, переводчикам и т.д.

**Ключевые слова:** нечленимые предложения, коммуникемы, коммуникативная компетенция, перевод, РКИ.

С изменением общества подверглись изменениям требования к образовательной и профессиональной сферам. Если в ходе развития истории приоритет в процессах подготовки и отбора профессиональных кадров отдавался преимущественно знаниям, то в современном мире

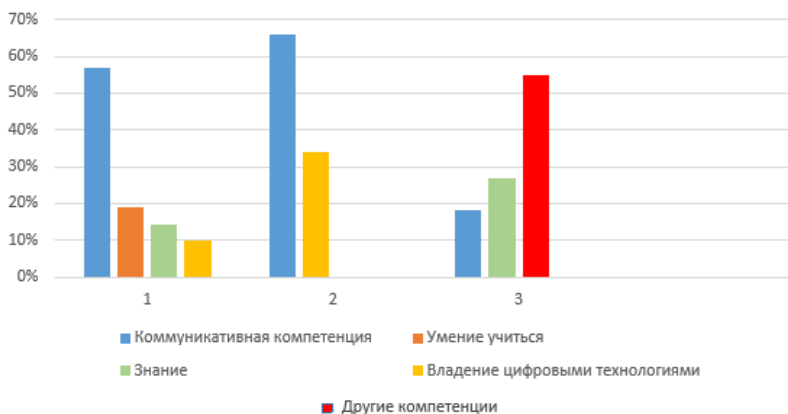
предпочтение дается наличию у специалистов определенных профессиональных способностей, компетенций. Подобный переход сегодня рассматривается как «...переход от знаниевых целевых установок к установкам на формирование способности и готовности специалистов эффективно и самостоятельно решать профессиональные задачи в различных ситуациях в рамках реализации компетентностного подхода» [3: 5].

Согласно А.А. Вербицкому, «компетенции являются важными результатами образования и поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы, проходить через все уровни образования и разрабатываться на высоком уровне» [2: 12]. Т.е. переход к компетентностному подходу подразумевает формирование компетенций не только в рамках высшего, но и среднего профессионального образования (техникумы, колледжи). Вопросы важности компетенций нашли отражение в работах И.В. Георге, А.А. Вербицкого и др. Для выяснения наиболее важных и актуальных компетенций в рамках нашей исследовательской работы мы провели опрос среди различных специалистов и собрали данные об их профессиональных компетенциях. В опросе приняли участие представители различных специальностей: учителя, медицинские работники, специалисты сферы обслуживания и т.д. Результаты опроса представлены на *Диаграмме 1*.



## Диаграмма 1

### Результаты опроса



На диаграмме в разделе под номером 1 представлены результаты опроса, проведенного среди преподавателей, под номером 2 – результаты опроса, проведенного среди сотрудников сферы образования (директор, оператор, библиотекарь), а под номером 3 – мнения специалистов других сфер деятельности. Результаты опроса показывают, что большое значение в сфере образования придается коммуникативной компетенции, и она трактуется в самом широком смысле, т.е. не только как умение общаться с людьми, но и как сложная система, имеющая свою структуру. Об этом свидетельствует следующее: некоторые преподаватели назвали важный компонент коммуникативной компетенции – языковую грамотность, подчеркнув важность данного компонента. Таким образом, согласно компетентностному подходу, одной из **актуальнейших** компетенций является коммуникативная компетенция. В связи с этим возрос интерес к особенностям синтаксических единиц и способам их презентации в аудитории. В качестве подобных единиц в

рамках данной статьи рассмотрены синтаксически нечленимые предложения (НП) или коммуникемы<sup>1</sup>, так как использование в речи НП является одной из важнейших составляющих развития коммуникативной компетенции учащихся.

Согласно «Программе по русскому языку для средних профессиональных учебных заведений», одной из задач обучения является формирование умений общения на русском языке в различных сферах (официальной и неофициальной) [7: 3]. Для учащихся колледжей изучение НП является важной составляющей свободного владения устной речью. Затруднения могут вызвать такие конструкции, как *«Ей-Богу!»* (эмоциональное восклицание), *«Пожалуйста»* (форма вежливости), *«Ничего подобного!»* (форма отрицания) и т.д. В подобных случаях обязательным является представление прагматического значения выражения, для чего необходима разработка системы обучения НП на уроках РКИ в колледже.

С учетом ряда лингвистических особенностей НП в качестве одного из методов обучения может рассматриваться перевод. Отметим, что использование перевода на занятиях РКИ является спорным до сих пор, именно поэтому перевод называют также «запрещённым методом» [9: 128]. Однако использование перевода, который является особым видом речевой деятельности, на занятиях РКИ имеет ряд преимуществ. Во-первых, становится возможным «изучение речевых оборотов, слов, идиом и фразеологизмов с учетом культурных особенностей изучаемо-

---

<sup>1</sup> Синтаксически нечленимые предложения или коммуникемы – единицы синтаксического уровня языка, имеющие особенности единиц фразеологии, относятся преимущественно к диалогической речи, обладают такими особенностями, как экономность, экспрессивность, прагматичность. Так как в современной лингвистике установилась идея не только о синтаксической, но и морфологической, лексической нечленимости коммуникем, в рамках данной статьи используются термины нечленимые предложения (НП) или коммуникемы.

го языка» [6]. Во-вторых, изучение иностранного языка с учетом особенностей родного способствует эффективности формирования коммуникативной компетенции. Во многом этому способствует механизм, заложенный в основу самого процесса перевода. При переводе с иностранного на родной язык учащимся необходимо выполнить три шага: 1) понять смысл на иностранном языке; 2) выполнить поиск эквивалентных выражений на родном языке; 3) синтезировать их, чтобы восстановить смысл исходного текста с иностранного языка на родной язык [8: 400].

НП, являясь неотъемлемой частью разговорной устной речи, активно используются в ее имитации. Именно поэтому возникает проблема их адекватного перевода. Сложность перевода НП обусловлена такими особенностями, как синтаксической, лексической, семантической нечленимостью, отсутствием синтаксической схемы и т.д. Несмотря на существующее мнение о полной лексической нечленимости, многие коммуникемы в речи подвергаются тем или иным модификациям [5: 96]. На наш взгляд, подобные модификации могут составить основу для создания адекватного перевода, соответствующего особенностям текста, и подачи НП в аудитории. При переводе НП необходимо обратить внимание на следующие особенности: линейная протяженность текста, эмоционально-экспрессивная напряженность текста, логичность, эмоционально-интонационный аспект, сохранение коммуникативно-семантической функции и т.д.

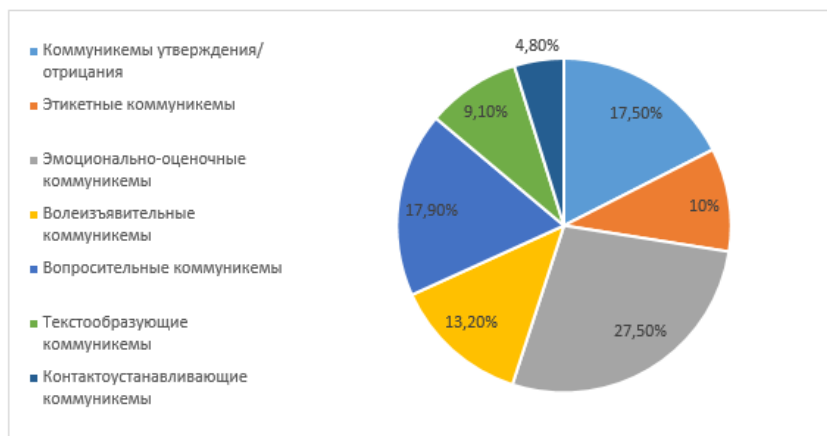
Необходимость соблюдения вышеперечисленных пунктов усложняет осуществление перевода при изучении художественных произведений с частотным употреблением НП. В рамках данной статьи рассмотрим одноактную пьесу А.В. Вампилова «Двадцать минут с ангелом» и перевод произведения, предложенный Рафаэлем Джрбашяном, советским и армянским режиссером и педагогом. Выбор данного произведения обусловлен следующими факторами: произведение может

быть изучено на занятиях РКИ в рамках темы «Литература 20-го века», данная пьеса соответствует общей цели курса – развитию устной речи студентов, наличие качественного перевода способствует адекватному восприятию НП. Для полного анализа перевода, во-первых, рассмотрим виды НП в произведении, во-вторых, представим особенности функционирования НП в русском и армянском языках, в-третьих, проанализируем конструкции, способные заменить коммуникемы в переводе.

Для осуществления адекватного перевода необходимо раскрыть прагматический потенциал использованных коммуникем. Наиболее полной с точки зрения представления прагматических отношений, а также соответствующей цели данного исследования является классификация В.Ю. Меликяна. Анализ оригинала произведения А.В. Вампилова «Двадцать минут с ангелом» показал, что в пьесе различные виды НП употребляются более 250 раз. Результаты исследования представлены на *Диаграмме 2*.

## Диаграмма 2

*НП в произведении А.В. Вампилова «Двадцать минут с ангелом»*



С точки зрения эмоциональной коннотации НП являются активными репрезентаторами эмоциональной оценки ситуации, т.е. различные коммуникемы, помимо выражения прагматических функций, имеют определенную эмоциональную окрашенность. Отметим, что обычно эмоциональность воспринимается как факультативное свойство коммуникем, т.е. эмоционально окрашенными считаются некоторые виды НП. Однако данное исследование основано на идее об универсальности эмоциональной функции для НП. Приведем примеры из текста. В качестве вопросительных коммуникем в произведении используются следующие высказывания: *Серьезно?; Ну?.. (есть оттенок побуждения); Ну и как?; Это что?; Как?; Что толку?; А то как же?; Ясно?; Что ты?; Что?; Нет?* и т.д.

\* *Ступак. Извините, разумеется. Но получается, что мы с вами квиты.*

*Сегодня я в первый раз поссорился со своей женой. (Фаине). Перестань дуться.*

*Как видишь, у товарища несчастье. (Подходит к Фаине). Ну, извини меня.*

*(Хотел взять ее за руку). Ну не дуйся.*

\* *Фаина (убрала свою руку). Не трогай, пожалуйста.*

\* *Ступак. Да?.. Даже так? [1].*

Как видно из примера, различные виды коммуникем могут выражать эмоциональные отношения к ситуации. Например, вопросительные коммуникемы *Да? Даже так?* выражают удивление/негодование.

В произведении в качестве коммуникем утверждения/отрицания выступили выражения *Да!; Ладно; Конечно!; Ну хорошо; Да нет; Да нет же!* и т.д., выражающие различные оттенки эмоционального состояния говорящего. Анализируя эмоциональный аспект НП, мы приходим к выводу о необходимости развития у студентов таких составляю-

щих коммуникативной компетенции, как понимание текста, восприятие прагматического значения и эмоционального отношения говорящего к ситуации.

Обращаясь к особенностям функционирования коммуникем в двух разноструктурных языках (русском и армянском), отметим, что различия касаются как терминологии, классификации, так и эквивалентности видов. Т.е. коммуникема, использованная в русском языке, может переводиться на армянский с использованием переводческих трансформаций. Таким образом, в переводе может быть полностью или частично нарушена нечленимость высказывания. Приведем примеры переводов НП. Отметим, что коммуникемы даются не списком, а в диалогах, тем самым подчеркивается связь между коммуникемой и коммуникативной ситуацией.

\* Угаров. *Нежелательно...* У нас ведь как? Экспедитор дает, а экспедитору никто ничего не дает – закон... Ну ладно. (Набирает номер). Молчит... (Достает записную книжку) [1].

\* ՈՒԳԱՐՈՎ – *Հավ կլինի խուսափենք...* Իսկ մեզանում տեղ թե ոնց է ստացվում՝ էքսպեդիտորը տալիս է, իսկ էքսպեդիտորին ոչ ոք ոչինչ չի տալիս, և դա օրենք է... *Դե ինչնիցե* (Հավաքում է համարը): Չեն պատասխանում... (Հանում է ծոցատետրը) [10]:

Этот пример показывает, что коммуникема *Нежелательно*, не имеющая синтаксической модели в русском языке, переводится на армянский с помощью иной синтаксической модели, которая, однако, сохраняет стилистические и семантические особенности текста, а также сохранена эмоциональная коннотация высказывания. Сохранение эмоциональной коннотации особенно заметно при переводе коммуникемы

Ну ладно. Данное НП может выражать не просто согласие, но и смирение, безысходность, готовность рискнуть, довериться случаю («будь что будет»). Однако наиболее часто встречаются НП, имеющие точный перевод, сохраняющий нечленимость высказывания.

*Оригинал*

\* Хомутов. *Добрый день.*

\* Угаров. *Здравствуйте.*

\* Хомутов. *Скажите, это вы просили денег? [1]*

*Перевод*

\* ԽՈՄՈՒՏՈՎ – Բարի օր:

\* ՈՒԳԱՐՈՎ – Բարև ձեզ:

\* ԽՈՄՈՒՏՈՎ – Ասացե՞ք, արդ <sup>2</sup> ք է՞ք փող խնդրում [10]:

В данном примере все НП имеют точный перевод на армянском языке, что способствует их восприятию и пониманию, что заметно и в следующем примере:

*Оригинал*

\* Угаров (громко). *Подъем!*

*Анчугин просыпается, приподнимает голову, тупо смотрит на Угарова. Анчугин угрюм, медлителен, тяжеловат на подъем. Энергия дремлет в нем до поры до времени.*

\* Угаров. *С добрым утром! [1]*

*Перевод*

\* ՈՒԳԱՐՈՎ – (Մռայլ): Ուրբի:

*Անչուգինը արթնանում է, գլուխը բարձրացնում, բութ հայացքով նայում Ուգարովին: Նա մռայլ է, նման այն դանդաղաշարժ մարդկանց, որոնց մասին ասում են, թե մինչև մի բան անի, քարերը կծնեն: Եռանդը նրանում ժամանակավորապես ննջում է:*

\* ՈՒԳԱՐՈՎ – Բարի լույս [10]:

На примере данного отрывка заметна разница между разговорным и официальными вариантами приветствий. Чтобы подчеркнуть сферу употребления НП *С добрым утром!* (вместо более официального варианта *Доброе утро!*), переводчиком использовано НП *Բարի լույս* (вме-

сто более официального варианта *Բարձր արհեստ*), т.е. использован эквивалент. На примере данного отрывка также видно, что перевод первой коммуникемы осуществлялся с сохранением понятийной семантики.

Как отмечал В.Ю. Меликян, «Случаев опущения высказываний при переводе гораздо меньше, чем случаев использования дополнительных языковых средств, в том числе и высказываний» [4: 249]. В следующем примере для передачи эмоционально-прагматического значения высказывания используется такой прием, как повтор одного из компонентов фразы.

*Оригинал*

\* *Васюта. Да откуда ты такой красивый? Уж не ангел ли ты небесный, прости меня господи* [1].

*Перевод*

\* ՎԱՍՅՈՒՏԱ – Էդրան սիրուն, քրեղի՞ ճշույն աշխարհ ընկալ: Հո զրախտի հրեշտակ չէս, սէղա՞քեզ, աստված, սէղա՞ [10]:

В заключение следует отметить, что для закрепления НП в сознании учащихся, помимо изучения произведения с использованием перевода, необходим комплекс упражнений. В качестве подобных упражнений могут выступить двуязычные задания на установление соответствия, выбор правильного прагматического значения нечленимого предложения, а также составление диалогов с данными НП. Несмотря на структурные различия русского и армянского языков, НП русского могут иметь нечленимые варианты в армянском или переводиться с использованием различных приемов. Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что опора на родной язык и перевод облегчают и ускоряют процесс обучения НП и способствуют развитию коммуникативной компетенции студентов. Таким образом, на наш взгляд, НП составляют зону трансференции для изучающих русский как иностранный в колледжах Армении.



## ЛИТЕРАТУРА

1. *Вампилов А.В.* Провинциальные анекдоты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.lib.ru/PXESY/WAMPILOW/vampilov\\_anecdots.txt](http://www.lib.ru/PXESY/WAMPILOW/vampilov_anecdots.txt) (Дата обращения: 15.04.2024г.).
2. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. *Георге И.В.* Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И.В. Георге. – Тюмень: ТИУ, 2016. – 143 с.
4. *Меликян В.Ю.* О переводе коммуникем утверждения/отрицания с английского языка на русский // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2008. – СС. 248–253.
5. *Мусаелян С.С.* Лексическая парадигма этикетных коммуникем // Научная мысль Кавказа, 2008. – СС. 96–100.
6. *Акопян Ж.* Перевод как метод обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dpir.mskh.am/ru/node/827> (Дата обращения: 05.04.2024г.).
7. Программа и методическое руководство к программе по русскому языку для средних профессиональных учебных заведений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mkuzak.am/wp-content/uploads/rus1.pdf> (Дата обращения: 05.04.2024г.).
8. *Текеева М.Б.* Метод перевода в обучении иностранному языку // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2022, № 5(207). – СС. 398–400.
9. *Шадже З.М.* Роль перевода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Майкопского государственного технологического университета, 2023. – СС. 126–133.
10. *Վանկիրյի Մ.Վ.* Գավառային անեկդոտներ // Կուլտուր-լուսավորական աշխատանք: – Երևան, 1981: – № 2 [Էլեկտրոնային ռեսուրս]: – Հասանելիության ռեժիմ՝ [https://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/kulturlusavorakan-ashxatang/1981/2\\_ocr.pdf](https://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/kulturlusavorakan-ashxatang/1981/2_ocr.pdf) (Դիմելու ամսաթիվ՝ 05.04.2024 թ.):

**ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՀԱՅ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ  
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ  
ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵԹՈԴ**

**Գ.Ա. Անտոնյան**  
[gohar.antonyan.98@mail.ru](mailto:gohar.antonyan.98@mail.ru)

*Ֆինանսատնտեսագիտական քոլեջի ռուսաց լեզվի դասախոս,  
Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**ԱՍՓՈՓՈՒՄ**

Ներկայումս կրթական համակարգում գերիշխող է կարողունակությունների վրա հիմնված մոտեցումը՝ ուղղված մասնագիտական կարողությունների զարգացմանը: Հոդվածում թարգմանությունը դիտարկվում է որպես քոլեջի ուսանողների հաղորդակցական կարողունակությունը ձևավորելու մեթոդ՝ ՌՕԼ-ի դասերին շարահյուսորեն անտրոհելի նախադասություններ դասավանդելու միջոցով: Հոդվածը կարող է հետաքրքրել ընթերցողների լայն շրջանակին՝ ՌՕԼ-ի ուսուցիչներին, մանկավարժ-մեթոդիստներին, թարգմանիչներին և այլոց:

**Բանալի բառեր՝** անտրոհելի նախադասություններ, կոմունիկեմաներ, հաղորդակցական կարողունակություն, թարգմանություն, ՌՕԼ:

**TRANSLATION AS A METHOD OF FORMING  
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ARMENIAN STUDENTS**

**G. Antonyan**  
[gohar.antonyan.98@mail.ru](mailto:gohar.antonyan.98@mail.ru)

*Lecturer of the Russian Language at the Financial and Economic College,  
Armenian State University of Economics,  
Yerevan, Republic of Armenia*

## **ABSTRACT**

At present the competence approach aimed at the formation of professional competences is dominant in the educational system. The article examines translation as a method of developing the communicative competence of college students by teaching syntactically indivisible sentences in RFL classes. The article may be of interest to a wide range of readers: RFL teachers, teacher-methodologists, translators, etc.

**Keywords:** indivisible sentences, communicemas, communicative competence, translation, RFL.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 15 декабря 2024 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

---

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

**Кристина Араевна Маркарян**

[mkristina1973@mail.ru](mailto:mkristina1973@mail.ru)

*К.п.н, ассистент,*

*Зав. кафедрой гуманитарных предметов и физической культуры,  
Капанский филиал Национального политехнического университета Армении,  
Капан, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В статье отмечается важность изучения иностранного языка в современном мире и необходимость применения компетентностного, личностно ориентированно и коммуникативного подходов к процессу обучения иностранному языку. Показана непосредственная связь современного процесса профессионального обучения с изучением иностранного языка, раскрыто содержание профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции современного специалиста и определен ее компонентный состав (на примере горного инженера).

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение, изучение иностранного языка в профессиональных целях, компетентностный подход к изучению иностранного языка, коммуникативная компетенция, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция.

Новые реалии в современном обществе предъявляют новые требования и к современной системе образования, которые обусловлены подготовкой не просто профессионалов, а специалистов с развитыми

навыками эффективного социального взаимодействия и коммуникативными способностями.

Итогом обучения при широко внедряемом в практику обучения и преподавания компетентностном подходе становится не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, проявляя свою компетентность. Целью обучения в этом случае становится описание того, каким набором компетенций должен обладать будущий специалист, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен.

Вследствие этого тенденция подготовки специалистов комплексно, не ограничиваясь их узкопрофессиональной подготовкой, предполагает ряд кардинальных изменений и дополнений содержательного характера и при обучении иностранному языку в современном непрофильном вузе. Таким образом, предъявляемые современным рынком труда требования к формированию профессиональных компетенций, умению соединять специализированные предметные знания и умения с высоким уровнем социализации (готовность и способность к совместной работе, умение отстаивать собственные позиции и т.д.) [См.: 12: 51–68] определяют стратегическую цель языкового обучения в непрофильном вузе. Она заключается не просто в обучении грамматическому материалу, а в обучении языку в профессиональных целях (способность грамматически верно, логически последовательно и аргументированно конструировать устную и письменную профессиональную речь, осуществлять коммуникативную деятельность, а также обладать надлежащей речевой культурой). Это также обусловлено постоянно возникающей необходимостью в совершенствовании профессиональных знаний и непрерывном самообразовании. Коммуникативная направленность изучения языка оправдана также потому, что «... мы не говорим ради

говoreния, не слушаем речь ради слушания, не совершаем речевые действия ради речевых действий, а делаем это ради чего-то, для кого-то и с какой-то целью» [5: 66].

Рассмотрение в специальной литературе понятий *компетенция, компетентность, коммуникативная компетенция, профессионально ориентированное обучение* позволило отметить непосредственную связь процесса профессионального обучения и развития профессиональных компетенций с изучением иностранного языка, и рассмотреть профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов как обучение, основанное на практических потребностях, диктуемых особенностями будущей профессиональной деятельности.

Актуальность и многоаспектность концепта «коммуникативная компетенция» обусловлена его главной целью, заключающейся в использовании языковой системы адекватно ситуации общения. Новый словарь методических терминов и понятий Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, определяя термин «коммуникативная компетенция», акцентирует внимание на важность формирования умений решать задачи коммуникативного характера в процессе непосредственного или опосредованного взаимодействия с носителями изучаемого языка в быту и различных сферах учебной и производственной деятельности [См.: 1: 98]. Н.Д. Гальскова рассматривает коммуникативную компетенцию как «...способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [4: 19].

Так, формирование иноязычной коммуникативной компетенции в современном мире актуально не просто для преодоления языкового барьера, препятствующего общению как объективной потребности людей в условиях свободного передвижения населения, а для превращения

иностранный язык в инструмент взаимообогащения и сотрудничества в области культуры и науки, техники и технологии, производства.

Для определения содержания и компонентного состава понятия *профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции* будущего специалиста и установления ее связи с *профессионально ориентированным обучением* мы провели некоторый анализ уже имеющейся научной литературы, касающейся этих вопросов, а также понятий «компетенция», «компетентность».

В Словаре С.М. Вишняковой понятие «компетентность» определяется как «...мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию» [2:130]. Оценивая потребительское качество образования его функциональными свойствами, О.Б. Томилин выделяет не только сумму теоретических знаний, но и формирование умений и навыков самостоятельного их применения при решении профессиональных задач [См.: 13: 115–117]. Таким образом, выделение О.Б. Томилиным прикладного характера полученных академических знаний также говорит о компетентности как о комплексном понятии.

И.А. Зимняя отмечает, что *компетентность* как совокупность личностных характеристик члена социума определяется как «...основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [7: 13].

Компетенция – «это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке..., необходимой

для... эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [8: 135]. Согласно В.В. Лаптеву *компетенция* определяется как содержательный компонент обучения с комплексом вопросов, явлений, знаний, и умений, который осваивает обучающийся в процессе обучения. *Компетентность* как степень сформированности компетенций проявляется в профессиональной деятельности специалиста, и, таким образом, рассматривается как личностное качество [См.: 9: 105].

Таким образом, широкое понятийное содержание терминов «компетенция», «компетентность» говорит об их востребованности и сводится к тому, что *компетентность* представляет собой «...сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия» [11: 8].

Анализ определений, данных большинством авторов понятию «*профессионально ориентированное обучение*», позволяет утверждать, что оно сегодня непосредственно связано с процессом изучения иностранного языка. Вследствие объективно обусловленных современных требований к высшему профессиональному образованию, целью которого является подготовка квалифицированных специалистов, способных к профессиональной активности и мобильности, содержание процесса обучения иностранному языку должно быть ориентировано на профиль получаемой специальности. Особенность формирования иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе, таким образом, заключается в том, что ее целью является не только изучение собственно иностранного языка, а изучение профессиональной лексики, поиск и обработка научной информации касательно специальности, осуществление коммуникации на профессиональные темы, т.е. подготовка специалиста к осуществлению широкой профессиональной деятельности.

Так, Н.Д. Гальскова отмечает неизбежность «столкновения» с иностранным языком в новых условиях жизнедеятельности человека, в том числе и профессиональной жизни, рассматривая иностранный язык



«...как инструмент, позволяющий человеку лучше ориентироваться в окружающем его мире...» [3: 14]. По удачному замечанию О.Н. Федоровой профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов – это обучение, основанное на практических потребностях студентов, диктуемых особенностями их будущей профессиональной деятельности, а содержание и выбор методов обучения должны согласоваться с причинами изучения того или иного иностранного языка [См.: 14: 104–105].

Таким образом, анализ понятий «компетенция» и «компетентность», «коммуникативная компетенция», «профессионально ориентированное обучение» позволяет видеть взаимосвязь данных понятий и рассматривать иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию в качестве ключевой для выпускника любого образовательного профиля. Такую характеристику иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции уместно обосновать также тем фактом, что будущий специалист является не только субъектом определенной профессиональной деятельности, но и субъектом социальной деятельности и социального общения вообще.

Обращение внимания на развитие языковой личности, независимо от профиля деятельности, дает нам основание конкретизировать **содержание и структуру профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции** специалиста.

С учетом основных характеристик сегодняшнего высшего образования (социальная и профессиональная мобильность, образование через всю жизнь, работа с информацией и др.) основной конфликт в современном образовании – это конфликт между знанием и некомпетентностью специалиста, то есть неумением реализовать на практике приобретенные в процессе обучения компетенции. **Компетентностный подход** к процессу обучения предполагает способность находить при-

кладное применение полученных знаний. Установка на **компетентностный подход** при обучении иностранному языку в профессиональных целях предполагает учет особенностей данного подхода для формирования умений решать задачи профессионального характера, совершенствовать профессиональный опыт, участвовать в международном профессиональном движении (очно или заочно) посредством адекватного применения накопленных знаний о системе изучаемого языка.

Как известно, в современном, информационном обществе, в отличие от индустриального общества, где доминирующим было производство и потребление товаров, главным продуктом производства являются знания, интеллект, информация. Увеличивается доля умственного труда, вследствие чего развитая, образованная, целенаправленная, социально и профессионально активная личность выступает в качестве главной ценности современного общества. Нацеленность на **личностно-ориентированный подход** в формировании профессионально ориентированной коммуникативной компетенции предполагает учет индивидуальных и личностных особенностей, целей, мотивов, предпочтений и практических интересов обучающихся. Высокое же качество полученного образования определяется не только качеством передачи знаний, умений и навыков согласно учебным программам, но и качеством путей развития личности студента в этом образовательном процессе.

Современный рынок труда предоставляет бо́льшие возможности для осуществления профессиональной деятельности тем специалистам, которые владеют иностранным языком на уровне, позволяющем эффективно выполнять профессиональную работу. Таким образом, иностранный язык выступает не просто средством общения, а непосредственно влияет на карьерный рост специалиста и степень использования им имеющихся возможностей обеспечения своей профессиональной мобильности, которая рассматривается как ключевая компетенция современного специалиста и делает его востребованным на рынке труда. Так,

объективно возникающие производственные контакты, совместная работа специалистов определяют необходимость и важность развития **коммуникативных способностей** работников.

Обращение к **функциональному подходу** (путем **стилистической аспектизации** процесса обучения) при обучении будущих специалистов иностранному языку обусловлено закономерными требованиями современных работодателей, которые, кроме владения основами профессии, включают как необходимое профессиональное качество и владение иностранным языком.

На наш взгляд, интеграция этих подходов в единую динамическую систему при организации учебного процесса с представлением комплекса методических рекомендаций обеспечит успешный переход к практическому использованию изучаемого иностранного языка в реальных ситуациях профессионального общения.

Отметим, что Сюникская область Армении является одним из важнейших промышленных центров и имеет перспективы развития за счет крупных горнодобывающих предприятий, на которых с начала эксплуатации месторождений и в настоящее время ведут совместную профессиональную деятельность армянские специалисты и коллеги из России и других стран Содружества Независимых Государств (СНГ). Процессы интеграции в горнодобывающей промышленности Армении, членство страны в СНГ [6], где рабочим языком общения на всех уровнях и во всех сферах взаимоотношений между представителями стран Содружества является русский язык, а также вступление Армении в Евразийский Экономический Совет [15] обусловили конкретизацию целей и задач обучения русскому языку будущих горных инженеров. Приоритетной целью обучения русскому языку в вузе было выделено формирование профессиональных коммуникативных навыков русской речи выпускников для осуществления будущей профессиональной дея-

тельности непосредственно на рабочем месте, изучения опыта зарубежных коллег во время рабочих визитов в Россию и другие республики СНГ.

С учетом данных объективных реалий нам представляется уместным **структурный состав** формируемой профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции представить применительно к специалисту по горному делу. В качестве структурных компонентов формируемой у горного инженера профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции мы выделили:

– **лингвистическую компетенцию**, сформированность которой означает знание системы изучаемого (в нашем случае русского) языка (фонетику, лексику, грамматику) и правил применения языковых знаний в речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письме); изучение словарного состава изучаемого (в нашем случае русского) языка в целях понимания содержания высказывания и передачи собственной мысли. Данная компетенция в нашем случае предполагает изучение русского языка базированием на специфические особенности научного стиля речи, осмысление стилевых норм и закономерностей выбора и употребления языковых средств.

– **речевую компетенцию** для порождения устных или письменных монологических высказываний, адекватного реагирования в устной и письменной диалогической речи, поскольку будущему специалисту придется вступать в процесс общения, представлять свою точку зрения, убеждать и подводить итоги.

– **социолингвистическую компетенцию** иноязычной коммуникативной компетенции, что предполагает умение точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык (в нашем случае русский язык – в целях профессионального общения на горнорудном предприятии).

Совместная эксплуатация горнодобывающих предприятий Сюникской области армянскими и российскими специалистами является

объективной причиной развития умений реализовать профессиональную деятельность в нашем регионе и с помощью русского языка. Этот очевидный факт доказывает объективную необходимость актуализации *социолингвистической компетенции* иноязычной коммуникативной компетенции при обучении будущих инженеров-горняков русскому языку, что возможно базированием на специфические особенности научного стиля речи. Такая ситуация вызвана также тем, что, как удачно отмечает О.А. Минеева, «...инженерная подготовка все чаще рассматривается в контексте глобализации многих мировых процессов» [10: 42].

Очевидным является тот факт, что даже отличное владение академическими знаниями, умениями и навыками недостаточно для достижения успехов в профессиональной деятельности. Ключевые личностные качества являются необходимыми и специфическими характеристиками любого специалиста, которые непосредственно влияют на взаимоотношения с коллегами по коллективу и при наличии которых он будет полноценно участвовать в различных сферах деятельности. Они должны рассматриваться в качестве важного компонента профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, охватывающей познавательное составляющее, а также такие компоненты, как поведение в социуме, мотивация. Таким образом, развитые ключевые личностные качества являются залогом успешной адаптации в современной социальной и профессиональной среде [См.: 10: 48–53].

Необходимость фокусировать внимание на **ключевых личностных качествах** специалиста и стратегически подходить к их выбору возникает потому, что из-за постоянных изменений во всех сферах профессиональной деятельности приобретенные знания и навыки в настоящее время достаточно часто теряют свою актуальность. Это также обу-

словлено требованиями современных работодателей к выпускникам вузов как будущих специалистов той или иной сферы профессиональной деятельности.

Исходя из этого, мы считаем целесообразным выделить следующие ключевые личностные качества, которыми должны обладать будущие специалисты по горному делу, наряду с планируемыми образовательными результатами, и распределить их следующим образом:

**Специалист по горному делу должен уметь:**

*– менять профиль деятельности (специализацию) в зависимости от изменения стратегии управления горным предприятием или изменения применяемых технологий добычи и обогащения руды;*

*– связывать карьеру с непрерывным образованием;*

*– адаптироваться в новых социальных и профессиональных условиях вследствие частотности интеграционных процессов в той или иной профессиональной среде;*

*– отвечать не только за выполнение своей работы, но и работать в команде и нести командную ответственность вследствие того, что становится все более очевидным, что большинство задач, поставленных перед современными рабочими коллективами, становятся все сложнее выполнять без командной работы (что также непосредственно связано с процессом коммуникации);*

*– осуществлять деловую переписку на родном и иностранном (в нашем случае русском) языке;*

*– составлять отчеты и доклады для выступления с речью на совещаниях, семинарах, а также переговорах;*

*– представлять свой подход и обосновывать его, в то же время быть готовым к диалогу и сотрудничеству; поддерживать необходимые контакты с другими людьми, а также критически анализировать и переосмысливать свои социальные отношения.*

**Специалист по горному делу должен знать:**

– *правила поведения и нормы профессионального и делового общения с инженерно-техническими работниками, с коллегами по производственным цехам и участкам горнорудного предприятия.*

Вследствие того, что в современном, информационном обществе доминирующим является производство информации, **специалист по горному делу должен уметь пользоваться современными информационными технологиями и программными средствами для:**

– *поиска, извлечения, обработки нужной информации, ее трансформации из одного вида предоставления или доступности в другой вид согласно определенной цели работы с данным источником информации;*

– *создания и передачи профессиональной информации касательно проектирования карьеров и горных работ; решения задач геологической разведки, анализа геологических данных, определения запасов полезных ископаемых;*

– *составления технической документации (отчеты о проведенных горных работах, подсчетах запасов полезных ископаемых, проекты по осуществлению разведки недр, презентации и др.);*

– *компьютерного моделирования рудных скважин, по данным которых рассчитываются контуры рудных блоков;*

– *изучения или повышения уровня владения иностранным языком;*

– *накопления и расширения знаний и опыта.*

На основании вышеизложенного материала приходим к выводу о том, что профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой совокупность знаниевого и личностного компонентов, уровень же развитости профессиональных и личностных компетенций определяет, в первую очередь, конкурентоспособность специалиста на мировом рынке труда, а работодателю позволяет максимально эффективно организовать управление имеющимся рабочим ресурсом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с. (Метод. биб-ка).
4. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-ов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд. стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 336 с.
5. *Гейхман Л.К.* Коллективная иноязычная коммуникация в формировании мотивации изучения иностранных языков. В кн.: Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе: Межвуз. Сб. Науч. Тр. / МВ и ССО РСФСР, Перм. Политехн. ин-т; / Редкол.: А.С. Балахонов (отв. ред.) и др. – Пермь: ППИ, 1989. – СС. 66–69.
6. Декларация Совета Республик ВС СССР от 26 декабря 1991 г. № 142-Н «В связи с созданием Содружества Независимых Государств» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PQ5vU> (Дата обращения: 12.09.2016г.).
7. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
8. *Краевский В.В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – 2-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 352 с.
9. *Лантев В.В.* Проблемы оценивания результатов обучения ИТ-специалистов // Вестник АГТУ. Сер.: Управление, вычислительная техника и информатика, 2016, № 2. – СС. 100–112.
10. *Минеева О.А.* Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – Нижний Новгород, 2009. – 226 с.
11. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка.* Департамент по языковой политике, Страсбург. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.



12. *Романова Н.Н.* Профессионально-коммуникативная подготовка специалистов в контексте языковой образовательной политики технического университета/ Н.Н. Романова. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009. – 382, [2] с.
13. *Томилин О.Б., Бритов А.В., Демкина С.И.* Образовательные технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования // Университетское управление: практика и анализ, 2005, № 1. – СС. 112–123.
14. *Федорова О.Н.* Место компетентностного подхода к обучению иностранного языка в неязыковых вузах. // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования, 2011, № 2. – СС. 102–109.
15. Պայմանագիր ՀՀ-ի՝ «Եվրասիական տնտեսական միության մասին» 2014 թվականի մայիսի 29-ի պայմանագրին միանալու մասին [Էլեկտրոնային ռեսուրս]: – Հասանելիության ռեժիմ՝ <https://www.arlis.am/Document-View.aspx?docid=120340> (Դիմելու ամսաթիվ՝ 12.09.2016 թ.):

**ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԱՍՆԱԳԵՏԻ՝ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎՈՎ  
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ  
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ  
ԽՆԴՐԻ ՄԱՍԻՆ**

**Ք.Ա. Մարգարյան**  
[mkristina1973@mail.ru](mailto:mkristina1973@mail.ru)

*Մ.գ.թ., ասիստենտ,  
Հումանիտար առարկաների և մարմնակրթության ամբիոնի վարիչ,  
Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարանի  
Գապանի մասնաճյուղ,  
Գապան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածում նշվում է ժամանակակից կյանքում օտար լեզվի ուսումնասիրման կարևորությունը և օտար լեզվի ուսուցման գործնթացում կոմպետենտային, անձնապես կողմնորոշված և հաղորդակցական մոտեցումների կիրառման անհրաժեշտությունը: Ցույց է տրվել մասնագիտական ուսուցման ժամանակակից գործընթացի անմիջական կապը օտար լեզվի ուսումնասիրման հետ, որով էլ է ժամանակակից մասնագետի՝ օտար լեզվով մասնագիտական կողմնորոշում ունեցող հաղորդակցական կարողության բովանդակությունը և որով էլ են դրա բաղադրիչները (լեռնային ճարտարագետի օրինակով): **Բանալի բառեր**, մասնագիտական կողմնորոշում ունեցող ուսուցում, մասնագիտական նպատակներով օտար լեզվի ուսումնասիրում, օտար լեզվի ուսումնասիրման կոմպետենտային մոտեցում, հաղորդակցական կարողություն, օտար լեզվով մասնագիտական հաղորդակցական կարողություն:

## **ON FORMING MODERN SPECIALIST'S PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE**

**K. Margaryan**

[mkristina1973@mail.ru](mailto:mkristina1973@mail.ru)

*Candidate of Sciences (Pedagogy), Assistant,  
Head of the Department of Humanities and Physical Culture,  
Kapan Branch of National Polytechnic University of Armenia,  
Kapan, Republic of Armenia*

### **ABSTRACT**

The article notes the importance of learning a foreign language in the modern world and the need to apply competency-based,

personal-oriented and communicative approaches to the process of teaching a foreign language. The direct connection of the modern process of professional training with the study of a foreign language is shown, the content of the professionally oriented foreign language communicative competence of a modern specialist is revealed and its component structure is determined (on the example of a mining engineer).

**Keywords:** professionally oriented training, learning a foreign language for professional purposes, competency-based approach to learning a foreign language, communicative competence, professional communicative competence in foreign language.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 27 января 2025 г.,*

*подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ТЕКСТ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Карина Амаяковна Оганесян

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

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

### АННОТАЦИЯ

В статье сделана попытка ответить на вопрос какую роль играет текст в методике преподавания РКИ. Рассмотрены методические возможности текста в процессе изучения иностранных языков. Определен статус учебного текста в методике преподавания русского языка как иностранного. Учебный текст представлен как одна из основных единиц обучения РКИ.

**Ключевые слова:** РКИ, учебный текст, функции текста в процессе обучения, методика преподавания иностранных языков.

Общеизвестно, что теория текста берет начало в риторике и филологии. Именно эти дисциплины в свое время определили сущность данной науки. Следует отметить, что пик исследования теории текста пришёлся на середину прошлого столетия. Именно в это время были сделаны базовые открытия в текстологии: определены предмет, цель и задачи, а также пути исследования текста. А начало периода становления теории текста связывают с публикацией монографии И.Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования» (1974). Однако теория текста продолжает развиваться и в настоящее время появляется

множество точек зрения на некоторые понятия текста. Оговорим, что до сегодняшнего дня не существует единой трактовки понятия «текст».

На современном этапе текст являет собой ключевой объект, исследуемый в любой гуманитарной науке. Однако, согласно Н.С. Валгиной, существует ещё «много нерешенных и дискуссионных вопросов, касающихся текста» [4: 5]. При этом главной целью теории текста остается «установление типологических признаков текста» [Там же: 6].

Типологические признаки текста – это так называемые текстовые категории, которые можно охарактеризовать как «наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений объективного мира» [8: 240]. Так, научную деятельность в области теории текста Т.В. Матвеева убедительно представляет как «этап выявления набора текстовых категорий и определения их языкового выражения» [10: 9].

Оговорим, что в теории текста пока не разработана единая классификация выделения текстовых категорий. Так, например, Р.А. Богранд и В. Дресслер выделяют 7 критериев текстуальности, З.Я. Тураева выделяет 9 категорий, И.Р. Гальперин выделяет 10 категорий и т.д. Мы опираемся на текстовые категории, выделенные Т.В. Матвеевой, поскольку данный автор имеет четко определенную структуру и критерии для выделения текстовых категорий непосредственно в текстах различных функциональных стилей.

Итак, текст является предметом исследования различных гуманитарных наук, поскольку является их «первичной данностью» [3: 297]. Мы попытаемся ответить на вопрос: какую роль играет текст в методике преподавания РКИ и рассмотреть методические возможности текста в процессе изучения иностранных языков.

В настоящее время для методики РКИ основным принципом учебного процесса является принцип коммуникативности, а именно: обучение должно происходить в «процессе общения» [11: 5]. Таким образом,

главной целью обучению РКИ является развитие связной речи студентов.

На современном этапе при изучении иностранных языков широко используется так называемое комплексное обучение всем видам речевой деятельности с целью «максимально приблизить условия учебного процесса к условиям естественной коммуникации» [12: 78]. Такой подход можно объяснить тем фактом, что речевая деятельность, несомненно, играет основную роль непосредственно в процессе формирования навыков общения. Речевую деятельность исследователи характеризуют как «один из видов деятельности человека, понимаемый как активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приёма сообщения» [7: 20]. Л.С. Крючкова, говоря о речевой деятельности в ракурсе обучения РКИ, отмечает: «речевая деятельность представляется в качестве ведущего направления для решения коммуникативных задач» [9: 185].

Оговорим, что 4 вида речевой деятельности, согласно А. Вербицкой, отличаются друг от друга следующими показателями:

- характером вербального общения: устное и письменное;
- ролью речевой деятельности в вербальном общении
- направленностью речевой деятельности на приём или выдачу сообщения;
- связью со способом формирования и формулирования мысли;
- характером внешней выраженности;
- характером обратной связи [5: 12–13].

При этом каждый из видов речевой деятельности обладает единой трёхступенчатой структурой мысли:

- побудительно-мотивационная – подразумевает взаимодей-

ствие потребностей и мотивов, цели действия для реализации результата;

- ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая) – направлена на исследование условий деятельности, раскрытие её свойств, в следствие, выбор и организацию средств и способов осуществления деятельности;
- исполнительная – реализует внешнюю выражаемость [Там же: 13–14].

К особенностям речевой деятельности, несомненно, относится единство «двух сторон – внешне исполнительской и внутренней, внешне ненаблюдаемой» [Там же: 15]. Итак, очевидно, что тем самым внутренним механизмом, который осуществляет непосредственно процесс чтения и аудирования, является именно смысловое восприятие, в то же время механизмом осуществления письма и говорения основополагающую роль играет процесс смысловыражения/речепорождения.

Таким образом, представляется возможным констатировать, что содержание всех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение) – это непосредственная смыслоорганизация как воспроизводимого, так и воспринимаемого высказывания. В процессе изучения русского языка как иностранного обучающиеся усваивают речевые умения и навыки, овладевая непосредственно речью. Данный процесс происходит на основе речевого взаимодействия, которое можно представить следующими отношениями между:

- *субъектами взаимодействия (взрослые и дети, которые говорят на разных языках);*
- *объектами взаимодействия (предметно-практические и когнитивно-интеллектуальные речевые задачи);*
- *предметно-деятельностной средой (развивающая среда образовательного учреждения, учебно-методические ма-*

*териалы, пособия по обучению русскому языку как иностранному, а также пособия по обучению русской культуре);*

- *ситуациями коммуникации (ситуации повседневной и учебной жизни);*
- *целенаправленностью общения (усвоение иностранного языка (РКИ), развитие навыков понимания, развитие навыков продуктивной речи и т.д.);*
- *речевыми характеристиками коммуникации (общение на элементарном уровне, общение с использованием языкового богатства иностранного языка) [2: 14].*

Отметим, что речевое общение происходит благодаря четырем видам речевой деятельности. Можно назвать работы ученых (Т.М. Балыхина, Л.С. Крючкова, А.Н. Щукин, М.П. Чеснокова и др.), которые касаются рассмотрения перечисленных видов речевой деятельности. Мы постараемся рассмотреть значение учебного текста для развития умений и навыков речевой деятельности.

В ракурсе поставленной проблемы считаем важным рассмотрение стандартных этапов работы с текстом, а именно:

- Предварительная работа с информацией, помогающей понять и осознать особенности изучаемого текста, которая подразумевает исключение страноведческого недопонимания.
- Предотвращение лексических трудностей. Здесь подразумевается работа над лексическими единицами и фразеологией. Преподаватель-словесник должен прокомментировать непонятную лексику и ФЕ. Далее лексику следует отработать в словосочетаниях, а фразеологические обороты – в типичных ситуациях использования.
- Работа над чтением учебного текста, составление плана



прочитанного, ответы на вопросы.

- Аудиторная работа заключается в выполнении лексико-грамматических, упражнений, составленных на базе содержания текста. Предусмотрено также выполнение коммуникативных заданий.
- Важным представляется нам выход непосредственно в письменную речь. В данном случае акцентируется выполнение письменных упражнений, направленных на понимание содержания текста [9: 281].

Итак, работа с учебным текстом подразумевает четкую структуру для адекватного восприятия и полного понимания содержания прочитанного/услышанного, а также определенную систематизацию навыков и умений.

Говоря об особенностях работы с учебным текстом, следует оговорить, что обязательное обеспечение студентов учебным текстовым материалом – это одна из важнейших задач методики преподавания русского языка как иностранного. Совершенно очевидно, что эффективное овладение необходимыми языковыми и речевыми компетенциями напрямую зависит от конкретного уровня владения иностранным языком (в нашем случае – РКИ), от овладения нормами его использования в профессиональной коммуникации, что практически необходимо будущим специалистам в их дальнейшей деятельности. Именно с этой точки зрения следует проводить отбор учебных текстов (в ракурсе приобщения к речи на русском языке профессионального общения). Далее, тексты по специальности непременно должны «соответствовать уровню учащихся к восприятию информации не только с собственно языковой точки зрения, но также в плане готовности концептуальной системы иностранца к восприятию таких тем и проблем...» [6: 113]. Идентичную мысль выражает в своей работе В. Щарнас, а именно: тек-

сты должны отражать «актуальные, современные, жизненные проблемы и вопросы общества, которые вызывают желание высказаться, выразить свою точку зрения у студентов-иностранцев» [13: 460].

Возникает закономерный вопрос: какой учебный материал (текст) может быть успешным для эффективного обучения речевой деятельности. Обращаясь к данной проблеме, М.П. Чеснокова пришла к справедливому выводу о том, что учащиеся должны в той или иной мере способствовать отбору учебного материала, выбирать тексты, интересные для изучения [12: 24]. Продолжая данную мысль, основными требованиями отбора учебного текста при обучении РКИ М.П. Чеснокова считает следующие условия.

- Учебный текст должен вызвать познавательный интерес студентов.
- Учебный текст должен иметь конкретную коммуникативную ценность.
- Учебный текст должен отражать основные стилистические особенности языка.
- Текст должен нести основную информацию стилевую принадлежность, логическую четкость [Там же].

Практически о том же пишет и А.А. Акишина: необходимо знакомить студентов с типами, жанрами, видами текста, показывать структуру текста для того, чтобы облегчить восприятие текста [1: 49].

Одновременно с учебным текстом важную роль играет также и система упражнений, составленных на его основе. Представляется очевидным, что в структуру заданий должны быть включены образцы процесса языковой коммуникации и речевых действий. М.П. Чеснокова считает, что «упражнения должны соответствовать речевым заданиям и способами их выполнения, должны стимулировать функционирование соответствующих речевых механизмов на основе решения конкрет-

ных речевых ситуаций» [12: 26]. Поэтому языковые и речевые упражнения разрабатываются с опорой непосредственно на задачи обучения. Так, например, для начального этапа обучения учащийся должен уметь читать оригинальные тексты по специальности с опорой на словарь, извлекать из большего по объему текста информацию заданного содержания с изложением в устной и письменной форме [14: 89].

Следует отметить, что учебный текстовый материал должен быть представлен таким образом, чтобы учащиеся имели реальную возможность конструировать свои собственные высказывания и принимать активное участие в процессе коммуникации. Таким образом, учебные тексты должны стать конкретным ориентиром, примером структуры высказываний для грамотного построения собственных диалогических и монологических высказываний. Логично, что уроки следует выстраивать по типу процесса коммуникации в ракурсе обучения взаимодействия студентов в естественной среде общения.

Можно констатировать, что учебный текст является одним из базовых средств в процессе обучения РКИ. На основе работы с текстом осуществляется реализация четырех видов речевой деятельности. Это способствует комплексному и взаимосвязанному обучению, так как «только в единстве слушания, говорения, письма, чтения можно добиться правильного построения и реализации речи» [9: 340].

Сегодня для обучения иностранным языкам чаще всего практикуют комплексное обучение видам речевой деятельности, чтобы «максимально приблизить условия учебного процесса к условиям естественной коммуникации» [12: 78]. Ведь именно речевая деятельность играет огромную роль в процессе формирования необходимых навыков общения. Речевая деятельность – это «один из видов деятельности человека, понимаемый как активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приёма сообщения» [7: 20].

В обучении РКИ учебный текст играет ведущую роль, так как вся последующая работа над привитием языковых и речевых умений и навыков строится на его основе. Текст – это основной «продукт речевой деятельности, словесное произведение, реализующее поставленную цель» [1: 34]. Текст соединяет в себе языковые и речевые варианты всех уровней языка.

В настоящее время статус учебного текста в методике преподавания русского языка как иностранного представлен как одна из основных единиц обучения РКИ. По справедливому мнению Т.М. Балыхиной, текст на начальном этапе обучения должен быть доступным, информативным, занимательным, иметь несложную линию повествования, четкую логику изложения для конкретного типа текста, иметь заголовки, при работе с текстом учащийся должен легко вычленять семантические связи между смысловыми частями текста [2: 142–143].

Таким образом, можно заключить, что благодаря работе с учебным текстом осуществляется реализация всех четырех видов речевой деятельности. Это, естественно, способствует реальному комплексному и взаимосвязанному обучению, поскольку «только в единстве слушания, говорения, письма, чтения можно добиться правильного построения и реализации речи» [9: 340].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-ое изд., доп. и перераб. – М.: Русский язык; Курсы, 2002. – 256 с.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
4. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2003. – 173 с.

5. *Вербицкая Л.А.* Давайте говорить правильно: пособие по русскому языку: учебное пособие по направлению «Искусство и гуманитарные науки» – 031600 / Л.А. Вербицкая. – 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2008. – 263 с.
6. *Дзюба Е.В.* Когнитивная лингвистика: Учебное пособие для высших учебных заведений / Е.В. Дзюба. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. – 280 с.
7. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psychlib.ru/mgppu/ZPa-1985/ZPa-160.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/ZPa-1985/ZPa-160.htm#$p1) (Дата обращения: 20.12.2024г.).
8. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник / АН СССР. Ин-т философии. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
9. *Крючкова Л.С.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 480 с.
10. *Матвеева Т.В.* Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк / Т.В. Матвеева. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 168, [2] с.
11. *Формановская Н.И.* Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности рус. яз. и лит. / Н.И. Формановская; Гос. ин-т рус яз. им. А.С. Пушкина. – М.: Рус. яз., 2002 (ЗАО Астра семь). – 213 с.
12. *Чеснокова М.П.* Методика преподавания русского языка как иностранного / М.П. Чеснокова. – 2-е изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.
13. *Щарнас В.* Теоретическая концепция доброкачественного учебника // Русский язык, 1981, №10. – СС. 458–460.
14. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

**ՏԵՔՍՏԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՌՕԼ-Ի ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ  
ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑ**

**Կ.Հ. Հովհաննիսյան**

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

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

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում փորձ է արվում պատասխանել այն հարցին, թե ինչ դեր է խաղում տեքստը ROL-ի դասավանդման մեթոդիկայում: Հաշվի են առնվում տեքստի մեթոդական հնարավորությունները օտար լեզուներ դասավանդելու գործընթացում: Որոշվել է ուսումնական տեքստի կարգավիճակը ROL-ի դասավանդման գործընթացում: Ուսումնական տեքստը ներկայացվում է որպես ռուսաց լեզվի ուսուցման հիմնական միավորներից մեկը:

**Բանալի բառեր** ROL, ուսումնական տեքստ, տեքստի գործառույթները ուսուցման գործընթացում, օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա:

## TEXT AS THE MAIN LEARNING TOOL IN THE TEACHING METHODOLOGY OF RFL

**K. Hovhannisyan**

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

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

## ABSTRACT

The article attempts to answer the question of what role the text plays in the teaching methodology of RFL. The methodological

possibilities of the text in the process of learning foreign languages are considered. The status of the educational text in the methodology of teaching Russian as a foreign language has been determined. The educational text is presented as one of the basic units of RFL education.

**Keywords:** RFL, educational text, text functions in the learning process, methods of teaching foreign languages.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 08 февраля 2025 г.,*

*подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА МАССОВОЙ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РКИ

**Инна Робертовна Саркисян**

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

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

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

*Д.п.н., профессор,  
Заслуженный профессор РАУ,  
Профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации,  
Российско-Армянский университет,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В настоящее время в Республике Армения активно внедряется в школьный и вузовский учебный процесс актуальная концепция рациональной реконструкции и модернизации образования. Модернизация содержания образования в РА связана с современными инновационными процессами в организации обучения, в-первую очередь, иностранным языкам. Сегодня дискутируется вопрос применения новейших информационных технологий в школьном и вузовском учебном процессе. Методистами рассматриваются не только новые технические средства обучения, но и совершенно новые оригинальные формы и методы преподавания, требующие модернизированного подхода к учебному процессу. Внедрение современных информационных технологий в обучение РКИ разнообразит процесс восприятия и отработки информации на изучаемом русском языке. Учащимся предоставляется уникальная возможность благодаря Интернету, компьютеру, различным мультимедийным средствам овладеть огромным объемом информации на русском языке с ее последующим адекватным анализом и грамотной сортировкой. При этом осязаемо укрепляется и повышается мотивационная основа изучения русского языка как иностранного.



**Ключевые слова:** процесс обучения РКИ, технические средства обучения, реконструкция и модернизация процесса образования, учет потребностей и интересов учащихся.

В настоящее время в Республике Армения активно внедряется в школьный и вузовский учебный процесс актуальная концепция рациональной реконструкции и модернизации образования. Представляется очевидным, что на современном этапе нашему обществу необходимы высокообразованные, квалифицированные специалисты во всех областях знания, востребованные на рынке труда, которые в состоянии самостоятельно принимать адекватные ответственные решения в различных ситуациях выбора, при этом грамотно прогнозируя все возможные последствия, специалисты, которые экстравертированы к различному виду сотрудничества, которые ярко выделяются своей мобильностью, равно как конструктивностью и динамизмом. Немаловажным для современного специалиста в настоящее время является чувство ответственности за судьбу Армении.

Таким образом, в представленном ракурсе одной из важнейших задач школы и вуза нам представляется воспитание разносторонне развитых граждан РА. И уже в зависимости от эффективности реализации поставленных целей и вытекающих из них задач во многом может зависеть судьба нашей страны.

Ни школа, ни вуз не в состоянии обеспечить учащихся знаниями на всю оставшуюся жизнь. Однако при этом учебные заведения Республики Армения реально могут предоставить им необходимые важные ориентиры базовых знаний. Они (учебные заведения) должны постоянно развивать и познавательные интересы, и способности учащейся молодежи, а также прививать ей основные компетенции, которые станут актуальным ориентиром для дальнейшего грамотно продуманного эффективного самообразования.

В настоящее время приоритетным направлением развития современных учебных заведений РА стала востребованная на сегодняшний день гуманистическая направленность учебного процесса. Не секрет, что на данном этапе развития армянского общества ведущее место в образовательном пространстве занимает именно личностный потенциал, который предполагает непосредственный четкий и грамотный учет потребностей и интересов учащихся школ и вузов, равно как и реализацию так называемого дифференцированного подхода к обучению.

Сегодня в образовательном пространстве РА в центре внимания находится именно обучающийся, при этом, несомненно, акцентируется его уникальность, индивидуальность, неповторимость. Исходя из вышесказанного, главной целью современного преподавателя Республики Армения является выбор современных модернизированных форм и методов организации учебной деятельности учащихся школ и вузов. При этом предлагаемые методы и приемы должны реально оптимально соответствовать актуальной на сегодняшний день цели развития личности.

Сейчас в нашей республике активно дискутируется насущный вопрос применения новейших информационных технологий в школьном и вузовском учебном процессе, что можно только приветствовать. Следует непременно оговорить, что методистами РА рассматриваются не только новые технические средства обучения, но и совершенно новые оригинальные формы и методы преподавания, требующие модернизированного подхода к учебному процессу.

Представляется очевидным, что активная модернизация содержания образования в Республике Армения непосредственно связана с современными инновационными процессами в организации обучения, в первую очередь, иностранным языкам. При этом основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие актив-

ной коммуникативной культуры учащихся, обучение их именно практическому овладению иностранным языком. В этом ракурсе основная задача преподавателя РКИ заключается в том, чтобы правильно определить условия практического овладения иностранным языком для каждого отдельно взятого учащегося (ученика, студента), разработать адекватные методы обучения, дающие реальную возможность любому учащемуся раскрепоститься и проявить активность, творчество. При этом задача преподавателя русского языка как иностранного видится нам в активизации познавательной деятельности учащегося в процессе овладения РКИ. Такие известные современные педагогические технологии как проектная методика, обучение в сотрудничестве, перевернутый класс, коучинг, лайф-коучинг, синквейн, ромашка Блума, использование Интернет-ресурсов, новых информационных технологий на практике дают реальную возможность реализации личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам, эффективно и грамотно обеспечивают интеллектуализацию, интенсификацию, а также индивидуализацию и дифференциацию обучения непосредственно с учетом способностей обучаемого контингента, уровня его обученности.

Отметим, что современные формы использования модернизированных компьютерных учебных программ на уроках ИЯ включают как изучение лексики и фразеологии, так и тщательную отработку произношения, равно как и обучение диалогической и монологической речи, обучение письму, а также, несомненно, отработку лексико-грамматических форм иностранного языка.

Сегодня практически ни у кого не вызывает сомнения, что возможности использования Интернет-ресурсов в процессе обучения ИЯ неисчерпаемы, поскольку именно Интернет создаёт реальные эффективные условия для получения любой необходимой учебной информации как для учащихся, так и для преподавателей РКИ. При этом место

их локализации не имеет существенного значения, поскольку весь учебный материал находится в широком доступе в любой точке земного шара.

Использование Интернета на уроках РКИ дает методистам огромную возможность решать актуальные дидактические задачи по:

- формированию умений и навыков всех видов чтения на основе материалов глобальной сети;
- совершенствованию умений письменной речи учащихся;
- пополнению активного и пассивного словарного запаса обучаемых;
- формированию стойкой мотивации к изучению русского языка.

Помимо этого, работа методистов-русистов РА, как правило, направлена на изучение актуальных возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора учащихся-армян, а также (что немаловажно и весьма актуально) – на налаживание и поддерживание как деловых связей, так и личных контактов со своими сверстниками как в России, так и с русскоязычными сверстниками стран СНГ.

С помощью сети Интернет учащиеся могут успешно самостоятельно тестировать свои знания по русскому языку, участвовать в виртуальных викторинах, различных конкурсах и олимпиадах по РКИ (республиканских и международных), которые весьма часто проводятся в глобальной сети. Более того, у них есть реальная возможность вести переписку с русскоговорящими сверстниками других стран, активно участвовать в различных чатах, учебных вебинарах, туториумах, видеоконференциях и т.д. Более того, учащиеся вузов РА имеют возможность в реальном времени оперативно получать достоверную научную информацию по проблеме, над которой работают в этот момент в рамках своего проекта по русскому языку.

Следует непременно отметить, что содержательная сторона массовой компьютеризации процесса обучения РКИ связана прежде всего с тем, что современный компьютер – это уникальное эффективное и актуальное средство активизации умственной деятельности учащихся на уроках ИЯ. При этом следует учесть немаловажную особенность компьютера, а именно – неодолеваемость, которая проявляется и при использовании его как специального устройства, приспособленного для обучения, и как реального эффективного помощника в приобретении знаний. Компьютер способен весьма «дружелюбно» общаться со своим пользователем, а также в определенные моменты «поддерживать» его, при этом он никогда не сможет проявить различных негативных признаков, присущих, к сожалению, общению преподавателя с обучаемой аудиторией (раздражительность, утомляемость, агрессия, пренебрежение и прочие отрицательные эмоции). В данном ракурсе использование компьютера в учебном процессе представляется нам весьма актуальным именно при индивидуализации конкретных аспектов преподавания РКИ.

На сегодняшний день основной целью обучения русскому языку как иностранному в школах и вузах Республики Армения является формирование именно коммуникативной компетенции. При этом все остальные цели обучения РКИ (образовательная, воспитательная и др.), как правило, эффективно и гармонично реализуются в процессе осуществления обозначенной выше главной цели. Востребованный на сегодняшний день в нашей республике коммуникативный подход при изучении РКИ подразумевает обучение грамотному и адекватному общению на русском языке, а также формированию способности к эффективному межкультурному диалогу на изучаемом языке – это и есть основа жизнедеятельности Интернета, ибо глобальная сеть являет собой международное межкультурное, кросс-культурное и многонациональное/полилингвальное сообщество. А функционирование данной сети основано

на виртуальном электронном общении миллионов людей, живущих в разных концах земного шара, при этом общающихся практически одновременно. Это уникальный и неповторимый гигантский по размерам и количеству участников «разговор», который когда-либо происходил в цивилизованном обществе, начиная с древних времен до наших дней. Нас же интересуют методические возможности Интернета при обучении русскому языку как иностранному: подключаясь к нему на уроке РКИ, мы создаем простую и доступную модель реального общения в русской языковой среде.

Сегодня методисты-русисты Армении заметный приоритет справедливо отдают интерактивности, коммуникативности, изучению языка непременно в культурном/культурно-историческом контексте, обязательной аутентичности общения, а также гуманизации и автономности обучения. Обозначенные принципы дают возможность развить актуальные на сегодняшний день межкультурные компетенции как необходимого компонента коммуникативной способности обучаемого индивида. При этом конечной целью обучения РКИ мы считаем привитие прочных умений и навыков свободной ориентации в русской языковой среде (наличие фоновых знаний), а также умений и навыков грамотно реагировать в различных ситуациях общения.

В настоящее время в РА новые методики обучения РКИ на основе использования ИКТ нередко противопоставляются традиционному обучению русскому языку как иностранному. Однако при этом методистами не учитывается очевидный факт: чтобы обучить адекватному общению на русском языке в мононациональной и монолингвальной Армении, следует непременно создать реальные ситуации общения. Это является обязательным принципом аутентичности общения. Реальные ситуации общения на русском языке, сформированные в образовательном пространстве Республики Армения на основе ИКТ, будут эффективно способствовать мотивации изучения РКИ, равно как и выработке

навыков адекватного речевого поведения в русскоязычной среде. Не вызывает сомнений, что именно Интернет может помочь реализовать аутентичные речевые ситуации на русском языке в монологической среде.

Востребованный сегодня актуальный коммуникативный подход – это современная учебная стратегия, моделирующая реальное общение, которая направлена на разработку эффективной языковой и психологической (что немаловажно) готовности к общению на иностранном языке (в нашем случае – РКИ), на сознательное осмысление преподаваемого языкового и речевого материала, а также различных активных вариантов действий с ним. Заметим, что и для преподавателя-русиста, и для учащихся реализация коммуникативного подхода в Интернете при изучении РКИ практически не представляет сложности. Предлагаемое коммуникативное задание/упражнение ставит перед учащимися определенный вопрос или какую-либо актуальную проблему для обсуждения. При этом учащиеся не просто делятся полученной информацией. Они должны непременно дать ей свою оценку. Оговорим, что главным признаком, который позволяет отличить данный подход от других форм обучения РКИ, является практически самостоятельный выбор учащимися языковых единиц русского языка для оформления своих мыслей. Нельзя не отметить мотивированность использования глобальной сети в коммуникативном подходе обучения ИЯ, поскольку его (подхода) основная цель заключается в заинтересованности обучаемых в изучении русского языка как иностранного посредством накопления и расширения своих знаний и опыта.

Одно из важных условий обучения РКИ с использованием Интернет-ресурсов – это активное взаимодействие всех участников учебного процесса на уроке русского языка, то есть интерактивность. Согласно справедливому определению российского ученого-методиста Р.П. Миль-

руда, интерактивность – это «объединение, координация и взаимодействие усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами» [2]. Таким образом, согласно данному определению автора, можно заключить, что интерактивный подход в виртуальном пространстве может служить эффективным средством достижения именно коммуникативной цели на уроке РКИ. Причем от традиционного принципа коммуникативности он существенно отличается именно реализацией истинного сотрудничества, так называемой незаданности. Мы рекомендуем преподавателям РКИ главный упор делать, в-первую очередь, на развитие умений и навыков общения в иноязычной (русской) среде, а также умений и навыков коллективной работы, в то время как для коммуникативного задания это не является обязательной целью (ведь одним из самых распространенных видов коммуникативного задания является монолог) [4]. В то же время интерактивность в виртуальном пространстве предполагает именно диалог. Российская исследовательница ученый-педагог И.В. Роберт совершенно справедливо определяет интерактивный диалог как «взаимодействие пользователя с программной системой, отличающееся от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями), реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме с использованием ключевого слова, в форме с ограниченным набором символов), при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режим работы» [3: 182]. Аналогичное мнение высказывает исследователь Н.В. Апатова, которая ставит знак равенства между интерактивным и компьютерным диалогом, обеспечивающим «коммуникацию между двумя партнерами – обучающим средством (компьютером) и обучаемым [1: 48].

Отметим, что принцип интерактивности в традиционном процессе изучения русского языка как иностранного, как правило, бывает



представлен взаимодействием субъектов обучения на основе непосредственного контакта. А уже в обучении РКИ с применением ИКТ интерактивность понимается как отличная «возможность пользователя активно взаимодействовать с носителем информации, по своему усмотрению осуществлять ее отбор, менять темп подачи материала» [7: 18]. Более того, определенные интеллектуальные действия, с помощью которых учащимися самостоятельно приобретаются знания об иностранном языке, несомненно, активно способствуют умственному развитию обучающихся. С помощью этих интеллектуальных действий происходит эффективное накопление определенного фонда умственных действий и приемов, которые так важны на этапе концептуализации [6: 71].

Таким образом, обучая русскому языку как иностранному, Интернет реально оказывает незаменимую помощь в успешном формировании умений и навыков русской разговорной речи, равно как и в обучении фонетике, лексике, грамматике. Таким образом, в процессе обучения РКИ обеспечивается непосредственная заинтересованность учащихся, ведущая, в конечном итоге, к эффективности учебного процесса, способствуя его результативности. Отметим, что интерактивность создает не просто реальные ситуации жизни. Она заставляет обучающихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. Более того, интерактивность предполагает личностно ориентированное обучение, одной из технологий которого является метод проектов, способствующий активной самостоятельности, а также развитию познавательной деятельности и творчества. В методической науке типология проектов весьма разнообразна. Так, согласно справедливому мнению российского методиста М.Е. Брейгиной, проекты можно классифицировать следующим образом: монопроекты, устно-речевые, коллективные, видовые, письменные, а также Интернет-проекты. Однако, справедливости ради, отметим, что в реальной практике учебного процесса (обучение РКИ) чаще всего используются смешанные проекты. В

этих проектах наличествуют признаки и информационных, и исследовательских, и практико-ориентированных, и творческих проектов.

Работа над проектом являет собой многоуровневый подход к изучению РКИ, который охватывает как все виды речевой деятельности, так и фонетику, лексику и грамматику. На практике доказано, что метод проектов реально способствует активному развитию самостоятельного мышления обучающихся, а также подталкивает их к совместной исследовательской работе. Представляется вполне обоснованным, что проектное обучение актуально именно тем, что в процессе изучения русского языка как иностранного оно естественным образом обучает также сотрудничеству. В то же время обучение сотрудничеству воспитывает у учащихся определенные нравственные ценности, столь необходимые в наше время: взаимопомощь, толерантность, доброжелательность, умение сопереживать и пр. Более того, обучение сотрудничеству на уроках РКИ способствует формированию творческих способностей и активизирует обучаемых. Таким образом, в процессе проектного обучения однозначно наблюдается органичная связь обучения и воспитания, что, на наш взгляд, весьма актуально. Более того, метод проектов формирует у учащихся стойкие коммуникативные навыки, а также грамотную культуру общения на изучаемом языке, навыки и умения четко и адекватно формулировать мысли и (что представляется очень важным) толерантно и доброжелательно относиться к мнению участников иноязычной коммуникации, развивать умение находить нужную информацию на русском языке из разных источников, сравнивать и сопоставлять ее, делая выводы и отбирая наиболее приемлемый вариант, и далее – грамотно обрабатывать с помощью современных компьютерных технологий, создавать естественную аутентичную иноязычную языковую среду, способствующую возникновению объективной потребности в общении на русском языке.

Можно смело констатировать, что в процессе обучения РКИ на современном этапе информационные компьютерные технологии уже заняли свое прочное место. Однако при этом следует непременно отметить, что методисты-русисты РА высказывают различные мнения относительно тотальной компьютеризации учебного процесса (обучение иностранным языкам). Высказываются различные точки зрения. Так, например, наряду со многими очевидными положительными фактами практики-русисты отмечают и ряд недостатков. В-первую очередь, специалисты РКИ Республики Армения жалуются на отсутствие современного программного обеспечения и, соответственно, невозможность прямого устного «диалога» с компьютером и т.д. Однако, следует отметить, что несмотря на некоторые недочеты, учебные компьютерные программы все же функционируют в образовательном пространстве нашей республики и весьма эффективно и продуктивно используются методистами-русистами РА в процессе преподавания русского языка как иностранного. Практика обучения иностранным языкам (в том числе и РКИ) убедительно доказала, что на современном этапе ИКТ реально имеют ряд объективных преимуществ перед традиционными методами обучения РКИ, среди которых следует непременно выделить индивидуализацию обучения и интенсификацию самостоятельной работы учащихся, повышение познавательной активности и мотивации [5].


Внедрение современных информационных технологий в обучение РКИ серьезным образом разнообразит процесс восприятия и обработки информации на изучаемом русском языке. Учащимся предоставляется уникальная возможность благодаря Интернету, компьютеру, различным мультимедийным средствам овладеть огромным объемом информации на русском языке с ее последующим адекватным анализом и грамотной сортировкой. При этом ощутимо укрепляется и повышается мотивационная основа изучения русского языка как иностранного.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Апатова Н.В.* Информационные технологии в школьном образовании / Н.В. Апатова. – М.: Российская академия образования, 1994. – 228 с. – EDN: [YVJENJ](#).
2. *Мильруд Р.П.* Сотрудничество на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе: научно-методический журнал М-ва образования РСФСР, 1991, № 6. – М.: Редакция журнала, 1991.
3. *Роберт И.В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
4. «Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/> (Дата обращения: 24.01.2024г.).
5. *Телицына Т.Н., Сидоренко А.Ф.* Использование компьютерных программ на уроках английского языка // Иностранные языки в школе, 2002, № 2. – СС. 41–43.
6. *Щепилова А.В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А.В. Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. – 245 с.
7. *Якушина Е.В.* Методика обучения работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ин-т общ. сред. образования Рос. акад. Образования. – М., 2002. – 20 с.

**ՌՕԼ-Ի ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ԶԱՆԳՎԱԾԱՅԻՆ  
ՀԱՄԱԿԱՐԳԶԱՅՆԱՑՄԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿԱՅԻՆ ՀԻՄՔԸ**

**Ի.Ռ. Սարգսյան**

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

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

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

*Մ.գ.դ., պրոֆեսոր,*

*ՌՀՀ-ի վաստակավոր պրոֆեսոր,*

*Ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր,*

*Հայ-Ռուսական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ներկայումս ՀՀ-ում դպրոցական և բուհական ուսումնական գործընթացներում ակտիվորեն ներդրվում է կրթության ռացիոնալ վերակառուցման և արդիականացման հայեցակարգը: ՀՀ-ում կրթության բովանդակության արդիականացումը կապված է առաջին հերթին օտար լեզուների ուսուցման կազմակերպման ժամանակակից նորարարական գործընթացների հետ: Այսօր դպրոցական և բուհական ուսումնական գործընթացում քննարկվում է նորագույն տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման հարցը: Մեթոդաբանները նշում են դասավանդման ոչ միայն նոր տեխնիկական միջոցների, այլև վերջինիս լիովին նոր՝ օրիգինալ (նախօրինակ) ձևերի և մեթոդների վերաբերյալ, որոնք պահանջում են արդիականացված մոտեցում ուսումնական գործընթացին: ՌՕԼ-ի դասընթացում ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրումը դիվերսիֆիկացնում է ռուսերենով ուսումնասիրված տեղեկատվության ընկալման և մշակման գործընթացը: Ուսանողներին եզակի հնարավորություն է ընձեռնում ինտերնետի, համակարգչի, մուլտիմեդիա տարբեր միջոցների շնորհիվ տիրապետել ռուսերենով հսկայական քանակությամբ տեղեկատվության՝ դրա հետագա համարժեք վերլուծությամբ և գրագետ տեսակավորմամբ: **Բանալի քառեր՝** ՌՕԼ, ուսուցման տեխնիկական միջոցներ, կրթական գործընթացի վերակառուցում և արդիականացում, սովորողների կարիքներն ու հետաքրքրությունները:

## THE SUBSTANTIAL BASIS OF MASS COMPUTERIZATION OF THE RFL LEARNING PROCESS

**I. Sargsyan** **ORCID:** [0000-0002-4377-1601](https://orcid.org/0000-0002-4377-1601)**SPIN-код:** [8936-7319](#), **AuthorID:** 1056296[innasargsyan@gmail.com](mailto:innasargsyan@gmail.com)

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

**ABSTRACT**

Currently the relevant concept of rational reconstruction and modernization of education is being actively introduced into the school and university educational process in the Republic of Armenia. Modernization of the educational content in the RA is related to modern innovative processes in the organization of teaching, first of all, foreign languages. Today is discussing the issue of using the latest information technologies in the school and university educational process. Methodologists consider not only new technical means of teaching, but also completely new original forms and methods of teaching that require a modernized approach to the educational process. The introduction of modern information technologies in the teaching of ROL diversifies the process of perception and processing of information in the studied Russian language. Students are given a unique opportunity thanks to the Internet, computer and various multimedia tools to master a huge amount of information in Russian with its subsequent adequate analysis and competent sorting.

**Keywords:** ROL learning process, technical means of teaching, reconstruction and modernization of the educational process, consideration of the needs and interests of students.

**Информация о статье:**

*статья поступила в редакцию 10 января 2025 г.,*

*подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## **ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АРМЯНСКИХ ШКОЛАХ**

**Седа Араиковна Тунян**

[seda.tunyan@rau.am](mailto:seda.tunyan@rau.am)

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

**Лиана Вячеславовна Петросян**

[lianna.petrosyan@rau.am](mailto:lianna.petrosyan@rau.am)

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

### **АННОТАЦИЯ**

В работе рассматривается роль учебников по русскому языку в формировании национальной идентичности учеников средних классов армянских школ. Авторы попытались показать, как учебные материалы могут влиять не только на формирование лингвистических компетенций, но и на отношение к изучаемому языку и своей идентичности. В статье приводятся примеры, как учебники по русскому языку для 5–9 классов армянских школ способствуют признанию культурных ценностей других народов, приобретающих особую важность в современном многоязычном мире. Проведенный анализ содержания учебников показал, что учебные тексты

содержат материалы о двух культурах (русской и армянской) примерно в равной пропорции, а содержание учебников строится вокруг разнообразных тем, отражающих как повседневную жизнь школьников, так и историко-культурное наследие двух народов. Авторы приходят к выводу, что учебники по русскому языку для армянских школ выстроены по принципу диалога культур, где российская и армянская культуры дополняют друг друга, способствуя формированию национальной идентичности учащихся.

**Ключевые слова:** национальная идентичность, русский язык, учебники по русскому языку в армянской школе.

Русский язык в РА, благодаря историческим, культурным и геополитическим связям с Россией, является широко распространенным в повседневной жизни, особенно в профессиональных кругах и среди старшего поколения. Русский язык является обязательным предметом в общеобразовательных школах Армении. Долгие годы шли споры о статусе русского языка в Армении, но с 2020 г. согласно приказу № 405-Ն МОНКС РА [1] за русским языком закрепляется официальный статус иностранного языка наряду с английским, французским и др. В соответствии с требованиями, предъявляемыми к изучению и преподаванию иностранных языков, большое внимание уделяется не только развитию коммуникативных навыков в реальных ситуациях общения, но и учету многоязычной среды. Ставится акцент на развитие межкультурной компетенции, а именно важное значение приобретает изучение культуры через язык.

Как известно, учебник занимает важное место в образовательном процессе и по праву считается основным материалом для обучения русскому языку в школе, уступая по значимости лишь учителю. Именно содержание учебника определяет, как и посредством какого материала учитель будет взаимодействовать с учениками. Учебный материал является культурным посредником, передающим эксплицитно и имплицитно информацию как о мире ценностей родного языка, так и о мире



изучаемого языка. Соответственно учебный материал влияет на формирование особого отношения как к изучаемому языку, так и своей идентичности, на способность и признание культурных ценностей других. Кроме того, осознание ценности других культур через свои собственные способствует как повышению культурной осведомленности, так и формированию уважительного отношения к разным традициям. Особого внимания заслуживает вопрос о доминирующем влиянии изучаемого языка и соответственно культуры, что приводит к угрозе идентичности изучающего язык и к утрате связи идентичности с образовательным опытом.

В контексте глобального мира данный вопрос обращает на себя внимание многих исследователей. Так, М. Шардакова и А. Павленко [2], показывают, каким образом представляется и конструируется идентичность в учебниках по русскому языку для иностранных студентов. Они показывают, что учебники играют важную роль в формировании у студентов идентичности, особенно в контексте культурной и национальной идентичности. Авторы утверждают, что учебники по русскому языку часто представляют ограниченный набор фактов, формирующих идентичность студентов, что может сказаться как ограниченное понимание своей роли и места в более широкой социокультурной среде.

В современную многоязычную эпоху учащиеся оказываются одновременно под влиянием разных культур, что приводит к сложности и многоаспектности идентичности в глобальном сообществе. Именно поэтому даже при изучении иностранного языка необходимо развивать национальную идентичность через знание и понимание своей культуры и путем сравнения с другими. Как показывает У. Смирнова [3], этому способствует включение в урок различных педагогических приемов на основе культурного контента, которые позволяют ученикам увидеть свою идентичность как в отношении изучаемого языка и культуры, так

и своего родного. На примере китайских студентов, изучающих английский язык, было показано, что взаимодействие с изучаемым языком создаёт продуктивную среду для самоидентификации и способствует развитию умений у учащихся лучше ориентироваться в глобальном контексте [4] Данное исследование подтверждает теорию *комплексной модели инвестиций* Р. Дарвин и Б. Нортон, поскольку на формирование идентичности оказывают воздействие различные факторы: социальные, культурные и идеологические [5]. Как видим, данная модель является значимой для современного глобального сообщества. В этом смысле принято говорить об инвестициях в изучение языка, что предполагает не только и не столько развитие необходимых лингвистических компетенций, но тесное взаимодействие с идентичностью изучающих язык и широким социальным контекстом, в котором изучается иностранный язык. Следовательно, «вкладываясь» в изучение иностранного языка, учащиеся одновременно способствуют и повышению своего социального статуса, получая доступ к массиву ресурсов и начиная ориентироваться в сложных реалиях современного поликультурного социума.

Именно поэтому в настоящем исследовании мы попытаемся выявить, какие аспекты русской и армянской культур представлены в учебниках по русскому языку для армянских школ, а также каким образом они способствуют осознанию национальной идентичности.

### **Методология**

Данное исследование посвящено анализу учебников по русскому языку для 5–9 классов, используемых в школах РА [6; 7; 8; 9; 10], с точки зрения отражения национальной идентичности. Анализ опирался на количественную оценку содержания (статистика упоминаний национальных символов, культурных элементов России и Армении, частота употребления ключевых понятий, связанных с идентичностью) и качественный анализ, который опирался на контент-анализ текстов учебни-

ков. Были проанализированы темы уроков, нарративы, примеры, задания, иллюстрации и культурные коды, представленные в текстах. Анализировались также типы и характер культурных элементов, такие как: традиции, глубина освещения тем, праздники, национальные символы, исторические личности, географические названия, персонажи и др. В результате нами была сформирована целостная картина того, как в учебниках по русскому языку транслируются элементы национальной идентичности.

### **Анализ содержания учебников**

В учебниках 5–9 классов по русскому языку для армянских школ нами было выявлено значительное количество отсылок как к российской, так и к армянской культуре. Было зафиксировано несколько сотен упоминаний национально окрашенных реалий. К ним относятся географические названия (Ереван Москва, Арарат, руины Звартноца, Кострома, Гегардское ущелье, Тула и пр.), исторические лица (Тигран Великий, царь Аргишти, А. Хачатурян, Т. Петросян, Комитас, Пётр I, С. Рахманинов, Э. Рязанов, А.С. Пушкин и др.), памятники (Матенадаран, Караундж, Царь-пушка, Царь-колокол, Комитасу, Спендиарову и др.), национальные праздники (Навасард, Вардавар, Масленица, Крещение, Св. Саргис, День Победы и др.), символы (лаваш, каравай, национальные костюмы, матрешка, шепор, кох, тонир, тульский самовар, хохломская роспись, дудук, алфавит, Ноев ковчег, символы Москвы и др.), имена персонажей (Айк Наапет, Габриель Багратян, Илья Обломов, Пьер Безухов, Чичиков, Давид Сасунский и др.), интеркультурное сопоставление (музыка Хачатуряна к драме Лермонтова «Маскарад»; Максим Горький об озере Севан; сопоставление алфавитов; сопоставление праздников Бун Барекендан и Масленица; футбольная команда Арарат 1973, СССР; А. Таманян как архитектор зданий в Царском селе; Лазаревский институт восточных языков в Москве и т.д.), иллюстрации

(картина художника Ф. Терлемезяна «Комитас», И. Шишкина «Лес вечером», М. Сарьяна «Арагат», В. Васнецова «Богатыри» и др.) и др.

Анализ показал, что учебные тексты содержат материалы о двух культурах – российской и армянской – примерно в равной пропорции, хотя количественное распределение зависит от категории. Ниже приведено суммарное количество упоминаний основных категорий, связанных с идентичностью, с разбивкой на принадлежность к Армении или России.

Категория	Элементы, связанные с Арменией (кол-во)	Элементы, связанные с Россией (кол-во)
Географические названия	61	34
Памятники и достопримечательности	24	22
Национальные праздники	16	12
Символы	20	27
Исторические личности	31	15
Литературные персонажи	10	6
Имена	46	124
Иллюстрации	8	12

При этом упоминания данных категорий в анализируемых учебниках могут повторяться в разных классах или темах. В целом же наблюдается следующая тенденция: в категориях, связанных с исто-

рией, географией и традициями, доля армянского материала сопоставима или даже превышает долю русского, тогда как в категориях, связанных с языком и литературой (имена авторов, литературные персонажи), преобладают элементы русской культуры.

Количественный обзор свидетельствует, что учебники охватывают широкий спектр тем, связанных с идентичностью. Так, в 5–6 классах ученики на русском языке знакомятся в основном с местами родной страны. Наблюдается преобладающее количество упоминаний армянских топонимов (Ереван, Гюмри, Дилижан, Раздан, Гетар, Арарат, Арагац, Эребуни, станции метро). Из российских топонимов фигурируют только самые ключевые: Москва и Санкт-Петербург (а также их знаковые объекты – Кремль, Эрмитаж, Красная площадь). В старших классах география расширяется: например, в 8–9 классах количество упоминаний сравнивается, причем расширение названий включения исторических и культурно значимых мест армянского и русского народов (Гегард, Западная Армения, Остров Ахтамар, озеро Ван, Байкал, города Золотого кольца, Петергоф и *мн. др.*).

Отдельного внимания заслуживает представление национальных символов и обычаев. В текстах учебников нами были выявлены ссылки на армянскую кухню (лаваш, тонир), музыкальные инструменты (дудук) и фольклор (армянский эпос «Сасна Црер»). Параллельно представлены и русские культурные символы: матрёшка, самовар, традиционные блюда (борщ, блины). В тексты учебников включены и некоторые национальные праздники обеих стран, упоминаются армянские народные праздники (Вардавар, Барекендан и *др.*) и основные православные праздники, отмечаемые в России (Рождество, Крещение и *др.*). В одном из учебников приведена таблица [7: 96] с перечислением праздников Армении и России – наглядное свидетельство параллельного представления двух культурных календарей. Особого внимания заслуживает сравнительное представление реалий и фактов обеих культур.

Например, есть задания, в которых приводится описание и сравнение лаваша и каравай, Масленицы и Барекендана, проводится сопоставление алфавитов, рассматривается появление первой армянской и первой русской книг, упоминается вклад армян в русскую культуру и наоборот, что, несомненно, является отражением намерения авторов познакомить армянских учащихся с ключевыми символами и лицами обеих культур. Таким образом, статистические данные подтверждают, что авторы учебников намеренно включают материалы, связанные с армянской идентичностью, практически в той же мере, что и материалы, связанные с русской идентичностью.

Однако один лишь количественный анализ не раскрывает полноты картины влияния учебного материала на формирование идентичности. Потому важно было обратить внимание на то, в каком контексте вводятся те или иные культурные реалии, какие нарративы и смыслы транслируются через тексты, предлагаемые на изучение учащимся. Качественный анализ учебников по русскому языку показывает, что содержание строится вокруг разнообразных тем, отражающих как повседневную жизнь школьников, так и историко-культурное наследие двух народов.

Тексты учебников охватывают широкий круг тем – от бытовых ситуаций и рассказов о природе до исторических повествований и легенд. При этом прослеживается *интеграция национально-культурного компонента в каждый из этих сюжетов*. Например, темы дружбы, семьи, школы преподносятся через истории, происходящие в знакомой ученикам родной национальной среде. В 5 классе это в основном рассказы о семье и друзьях, где герои носят как русские, так и армянские имена. Например, персонажи одного из текстов Андрей и Арам работают вместе над задачей, что демонстрирует идею межкультурного общения уже на бытовом уровне. Данная тенденция прослеживается во всех учебниках: армянские имена героев позволяют школьникам, читая

текст на иностранном языке, легче идентифицировать себя с персонажем. Начиная с 7-го класса замечается преобладание русских имен. Это касается всех изученных категорий. Если в 5–6 классах доминирующей культурой в учебниках является армянская, то начиная с 7-ого класса наблюдается доминирование русской культуры во всех исследуемых категориях (географические названия, символы, исторические лица, персонажи и пр.). Наиболее интенсивно это проявляется в 9 классе. В качестве примера приведем категорию «Исторические лица» в 9 классе и проследим количественное и качественное доминирование русской культуры (Ной и Мхитар Гош, а также Иван Третий, Михаил Кутузов, Юрий Гагарин, Юрий Долгорукий, Петр Первый, Ярослав Мудрый, Георгий Победоносец, Евгения Ольденбургская, Николай Первый, Антон Рубинштейн).

Таким образом, в более старших классах наблюдается более интенсивное внедрение российских реалий в армянские учебники по русскому языку (заметим, что 9 класс в Армении является экзаменационным, потому современная программа внедрения экспериментальных учебников в армянских школах не распространяется на 4 и 9 классы, то есть на те классы, где в конце учебного года предполагается сдача экзаменов).

Интеркультурное сопоставление в учебниках реализуется в большинстве своем при помощи проектных заданий, в основном групповых, и предполагает подготовку сообщений. Например, дается задание подготовить проект об армянских и русских национальных праздниках, или же сообщение про Рождество в Армении и России.

В репрезентации символов обеих культур преобладает проектная работа в качестве доминирующего задания. Часто можно встретить интерактивные задания, предполагающие подготовку презентации и материала об известных армянских спортсменах, символах Армении, географическом положении и природе России, о Санкт-Петербурге и его

символах и пр. Среди заданий, раскрывающих ценности, концепты, символы обеих стран, можно отметить видеоролики, доступ к которым осуществляется посредством QR-кодов, внедренных во все современные школьные учебники в Армении.

Что касается произведений литературы, то, в силу различных обстоятельств (это и сокращение количества часов, и исключение из списка школьных предметов русской литературы как отдельного предмета и пр. факторы), произведений из классической русской литературы очень малое количество. С некоторыми из них школьники знакомятся, начиная с 7-ого класса: К. Паустовский, Н. Носов, Н. Гоголь, М. Горький, И. Бунин, А. Чехов, А. Пушкин, М. Лермонтов и др. Произведения даны в маленьком объеме. Преобладают поэтические произведения – множество стихотворений различных авторов, особенно в 5–7 классах. В учебниках очень много текстов без названий, только с указанием имен авторов. Редкие отрывки из произведений армянских авторов (О. Туманян, Г. Матевосян) даются на армянском языке для перевода на русский.

Многие тексты направлены на воспитание традиционных ценностей армянской и русской культур в целом (дружба, трудолюбие, уважение к старшим и т.п.). Однако важно заметить, *какие именно примеры и культурные коды* используются для иллюстрации этих ценностей. Ценностные и нравственные ориентиры, концепты в учебниках в основном представлены в виде пословиц, поговорок и фразеологизмов. Однако и здесь следует отметить, что, вне зависимости от класса обучения, большинство пословиц и фразеологизмов относятся к русской культуре и очень часто нет сопоставления или сравнения с армянскими. В рубрике «Знакомьтесь, Россия!» есть текст, включающий в себя упоминание русских богов (Сварог, Ярило, Дождьбог, Перун), разных духов (лешего, водяного, кикимору, домового), герои русских сказок (Лиса Патрикеевна, Волк, Умный Журавль, Щука, Василиса, Иванушка, Баба-



Яга). Задания после них содержат послетекстовые вопросы на понимание текста, однако нет заданий на сопоставление данных героев с армянскими [8: 20].

В анализируемых учебниках ценности часто подкрепляются **половицами и поговорками** на русском языке, иногда приводятся их аналоги или ситуации из армянской культуры. Например, смыслы русских поговорок «делу время, потехе час», «медвежья услуга», «мастер на все руки» объясняются через небольшие рассказы или диалоги, понятные детям, а также задания, в которых им предлагается задуматься, есть ли похожие выражения на родном языке. Таким образом, **язык выступает носителем ценностей**, а учащиеся учатся проводить параллели между русскими и армянскими изречениями, постигая культурный смысл слов.

Одновременно через тексты вводятся **культурные коды обеих стран**. Например, рассказ о гостеприимстве может сопровождаться описанием, как на столе появляется традиционный армянский лаваш, или как русский персонаж приносит каравай с солью. Эти детали создают основу для развития сюжета и знакомят детей с образами родной и чужой культуры в естественном контексте. В тексте о музыке может фигурировать звук **дудука** на деревенском празднике в Армении, а рядом – упоминание гармонии или балалайки в русском деревне. **Таким образом, культурные элементы интегрированы не изолированно, а органично вплетены в текст**. Таким образом создается среда, в которой ученики одновременно учат иностранный язык и впитывают знания о своей культуре и культуре страны изучаемого языка.

Отдельного внимания заслуживает включение в учебники сюжетов исторического и мифического характера, связанных с национальной памятью. В программах 7–9 классов обнаружены тексты, которые можно отнести к разряду патриотических и краеведческих. Например,

один из учебных текстов знакомит с легендарной историей **Айка На-апета** – прародителя армян, согласно армянскому преданию победившего великана Бела («злодея»). Легенда приводится в адаптированном виде на русском языке, сохраняя имена и колорит, благодаря чему ученики видят, что **их собственная национальная история может быть рассказана на русском языке**.

В 9-ом классе мы находим отсылку к историческому роману «**Сорок дней Муса-Дага**» Ф. Верфеля: упоминается главный герой **Габриэль Багратян** – организатор обороны армянского села на горе Муса-Даг во время трагических событий начала XX века. Несмотря на то, что автор романа – австриец, сам сюжет глубоко укоренён в армянской истории. Включение данного материала в учебник русского языка примечательно: оно демонстрирует уважение к армянской исторической памяти и позволяет обсуждать тему героизма и национальной идентичности на уроке русского. Такие тексты формируют у учеников чувство гордости за свой народ, при этом показывая, что русский язык способен передать драматизм **армянской истории** и рассказать о героических страницах прошлого Армении мировому читателю.

Конечно, историко-культурный компонент касается не только Армении. **Образы российской истории** тоже присутствуют: ученики читают тексты о выдающихся личностях России: о реформаторе Петре I или о знаменитых деятелях культуры. Эти материалы формируют у армянских школьников представление о ключевых фигурах российской истории и культуры, что важно для понимания ментальности носителей языка.

**Интеркультурные сопоставления.** Существенная черта анализируемых учебников – наличие заданий и текстов, непосредственно направленных на сравнение и сопоставление культур. Помимо уже упомянутой таблицы праздников, есть целые разделы, где учащимся в рамках определенных тем предлагается найти сходства и различия между

Россией и Арменией. В 8-ом классе, например, встречается текст «Странный спор» (Л. Успенский) – диалог героев разных национальностей, спорящих о словах и обычаях. Этот юмористический рассказ позволяет обсудить, как представители разных народов воспринимают одни и те же явления, чем отличаются их взгляды [9: 11].

В целом **качественный анализ** показывает, что учебники выстроены по принципу диалога культур. Российская и армянская культуры не противопоставляются, а сопоставляются, дополняют друг друга в содержании уроков. Тексты учебников полифоничны: здесь звучат и русская классика, и армянский фольклор; представлены как образы русских пейзажей (леса, берёзки, Волга), так и яркие картины армянской природы (Арабат, горные реки, солнечные виноградники). Сюжеты подобраны таким образом, чтобы армянские ученики чувствовали эмоциональную связь с происходящим через реалии знакомого и родного мира и одновременно расширяли свой кругозор, приобщаясь к наследию русской культуры посредством языка как **связующего звена между двумя культурами и проводника, объединяющего разные идентичности.**

**Благодарность.** Статья подготовлена при финансовой поддержке Комитета по высшему образованию и науке Республики Армения, проект № 21AG-6C041: «Когнитивные, коммуникативные и семиотические механизмы формирования исторической памяти и национальной идентичности: трансдисциплинарный анализ армянского эпоса, историографии, городского пространства и политического дискурса».

## ЛИТЕРАТУРА

1. ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի 26 հուլիսի 2019 թ. № 405-Ն հրաման [Էլեկտրոնային ռեսուրս]: – Հասանելիության ռեժիմ՝ <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=140105> (Դիմելու ամսաթիվ՝ 05.01.2025թ.).

2. *Smirnova U.V.* Promoting national identity: the case of language university students in russia // ARPHA Proceedings, 2021. – Vol. 4. – PP. 862–877 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://doi.org/10.3897/ap.e4.e0862> (Date of access: Jan 05, 2025).
3. *Shardakova M. & Pavlenko A.* Identity options in russian textbooks // Journal of Language, Identity, and Education, 2004. – Vol. 3, Issue 1. – PP. 25–46 [Electronic resource]. – Mode of access: [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0301\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0301_2) (Date of access: Jan 05, 2025).
4. *Gao F.* Imagined community, identity, and chinese language teaching in hong kong // Journal of Asian Pacific Communication, Jan 2012. – Vol. 22, Issue 1. – PP. 140–154 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://doi.org/10.1075/-japc.22.1.08gao> (Date of access: Jan 05, 2025).
5. *Darvin R. & Norton B.* Identity and a model of investment in applied linguistics // Annual Review of Applied Linguistics, 13 March 2015. – Vol. 35. – PP. 36–56 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://doi.org/10.1017/s026719051400-0191> (Date of access: Jan 05, 2025).
6. Ռուսաց լեզու 5: Հանրակրթական դպրոցի 5-րդ դասարանի դասագիրք / Տ. Բաբայան, Մ. Եղիազարյան, Ս. Լալայանց: – Երևան՝ Մանմար, 2014: – 192 էջ:
7. Ռուսաց լեզու 6: Հանրակրթական դպրոցի 6-րդ դասարանի դասագիրք / Տ. Բաբայան, Մ. Եղիազարյան: – Երևան՝ Մանմար, 2014: – 176 էջ:
8. Ռուսաց լեզու 7: Հանրակրթական դպրոցի 7-րդ դասարանի դասագիրք / Տ. Բաբայան, Մ. Եղիազարյան: – Երևան՝ Մանմար, 2014: – 176 էջ:
9. Ռուսաց լեզու: Հանրակրթական դպրոցի 8-րդ դասարանի դասագիրք / Ն. Ռաֆայելյան, Ռ. Գրձելյան, Ռ. Տեր-Առաքելյան: – Երևան՝ Մանմար, 2014: – 192 էջ:
10. Ռուսաց լեզու: Հանրակրթական դպրոցի 9-րդ դասարանի դասագիրք / Ն. Ռաֆայելյան, Ռ. Գրձելյան, Ռ. Տեր-Առաքելյան: – Երևան՝ Մանմար, 2015: – 192 էջ:

**ԱԶԳԱՅԻՆ ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ԱՐՏԱՑՈՂՈՒՄԸ  
ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐՈՒՄ ՀՀ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ**

**Ս.Ա. Թունյան**[seda.tunyan@rau.am](mailto:seda.tunyan@rau.am)

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

**Լ.Վ. Պետրոսյան**[lianna.petrosyan@rau.am](mailto:lianna.petrosyan@rau.am)

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

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Աշխատանքում դիտարկվում է ռուսաց լեզվի դասագրքերի դերը Հայաստանի դպրոցների միջին դասարանների աշակերտների ազգային ինքնության ձևավորման գործընթացում: Հեղինակները փորձել են ցույց տալ, թե ինչպես ուսումնական նյութերը կարող են ազդել ոչ միայն լեզվական կարողությունների, այլև ուսումնասիրվող լեզվի ու սեփական ինքնության հանդեպ վերաբերմունքի ձևավորման վրա: Հոդվածում ներկայացված օրինակները ցույց են տալիս, որ 5–9-րդ դասարանների համար նախատեսված ռուսաց լեզվի դասագրքերը նպաստում են այլ ժողովուրդների մշակութային արժեքների ճանաչմանը, ինչը բացառիկ կարևորություն ունի ժամանակակից բազմալեզու աշխարհում: Դասագրքերի բովանդակության վերլուծությունը ցույց է տվել, որ ուսումնական տեքստերում ռուսական և հայկական մշակույթներին նվիրված նյութերը ներկայացված են գրեթե հավասար չափով, իսկ

դասագրքերի կառուցվածքը ձևավորվում է բազմազան թեմաների շուրջ, որոնք արտացոլում են թե՛ դպրոցականների առօրյա կյանքը, թե՛ երկու ժողովուրդների պատմամշակութային ժառանգությունը: Հեղինակները եզրակացնում են, որ Հայաստանում կիրառվող ուսսաց լեզվի դասագրքերը կառուցված են «մշակույթների երկխոսության» սկզբունքով, որտեղ ուսսական և հայկական մշակույթները փոխլրացնում են միմյանց՝ խթանելով սովորողների ազգային ինքնության ձևավորումը:

**Բանալի բառեր՝** ազգային ինքնություն, ուսսաց լեզու, ուսսաց լեզվի դասագրքեր հայկական դպրոցներում:

## THE REPRESENTATION OF NATIONAL IDENTITY IN RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS IN ARMENIAN SCHOOLS

**S. Tunyan**

[seda.tunyan@rau.am](mailto:seda.tunyan@rau.am)

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

**L. Petrosyan**

[lianna.petrosyan@rau.am](mailto:lianna.petrosyan@rau.am)

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

## ABSTRACT

This article investigates the role of Russian language textbooks in shaping the national identity of students in Armenian schools. The authors argue that educational materials influence not only the development of linguistic competencies but also students' attitudes toward the target language and their self-identification. Drawing on a quantitative and qualitative content analysis of textbooks for grades 5–9 currently used in Armenia, the study reveals a balanced representation of Russian and Armenian cultural elements. The textbooks address diverse topics that reflect both the everyday experiences of students and the historical and cultural heritage of the two nations. The findings suggest that Russian language textbooks are designed according to the principle of intercultural dialogue, wherein Russian and Armenian cultural narratives interact and complement each other. This approach fosters not only language acquisition but also a respectful understanding of cultural diversity, thereby contributing to the construction of students' national identity within a multilingual educational context.

**Keywords:** national identity, Russian language, Russian language textbooks in Armenian schools.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 24 февраля 2025 г.,*

*подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Елена Юрьевна Шагинян

[yelena1296@gmail.com](mailto:yelena1296@gmail.com)

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

### АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются этапы развития и интегрирования цифровых информационных технологий и их последующее внедрение в сферу образования. Рассматриваются как негативные последствия цифровизации образования, так и положительные стороны создания цифровой образовательной среды. Инкорпорирование цифровых технологий в образование рассматривается с перспективы их применения в соответствии с поэтапным и постепенным внедрением в иноязычный класс. Цифровые технологии изучаются сквозь призму внедрения в методику преподавания иностранных языков, с учетом факторов эффективности, педагогической компетентности и результативности. Исследуется воздействие цифровых технологий на методы, подходы и перспективы обучения иностранных языков, с точки зрения развития методики преподавания при технологически интегрированном обучении. Процессы цифровизации языкового образования представляются как следствие перевоплощения традиционной формы обучения в технологическую и, соответственно, интерактивную, в ракурсе обучения РКИ.

**Ключевые слова:** цифровизация, цифровые технологии, языковое образование, обучение иностранным языкам, РКИ.



*Цифровые технологии* начали развиваться во второй половине прошлого столетия с появлением электронных вычислительных машин. При постоянном усовершенствовании и модернизации они внедрялись во многие области человеческой жизни, в том числе и профессиональную область, а именно, в образование. Таким образом, уже с самого начала создания, цифровые информационные технологии внедрились в образовательную сферу. Развитие и внедрение новых информационных технологий проходило, таким образом, в несколько этапов.

**Первый этап:** в первые пару десятилетий (1950–70 гг.) появлялись *описания* по поводу того, как можно применить информационные технологии в учебном процессе. Можно сказать, что процесс информатизации не особо отразился на образовании. Более того, в связи с нововведением таких устройств и неполными доработками была непонятна их применяемость в учебной деятельности и позволить себе такие технологии могли лишь небольшое количество вузов.

**Второй этап:** появляется *дисплей*, как средство отображения информации (1970–80 гг.). Создаются *персональные компьютеры*, что дает начало исследованию внедрения и управления компьютером в образовании. Однако, поскольку выпуск персональных компьютеров был лимитированным, не произошло их особой интеграции в образовательную среду, также потому, что не обнаруживалась крайняя необходимость внедрения компьютерных технологий в учебные заведения.

**Третий этап:** растет количество изготавливаемых компьютеров с добавлением новых функций и задач (1980 гг.). Как следствие появляется возможность *индивидуального обучения* посредством компьютера в связи с улучшением производительности информационных функционалов.

**Четвертый этап:** происходят радикальные изменения в получении информации с появлением и широким внедрением мировой сети

*интернет* (1998 г.) (1990 г.). В этот период начинается активное внедрение информационных технологий в образовательную среду с акцентом на увеличение роли самообразования.

**Пятый этап:** значительный прогресс в улучшении компьютерных техник и их аксессуаров, а также иных информационных гаджетов (2000 г.). Происходят изменения взглядов по отношению к персональным компьютерам со стороны учебных заведений и *компьютерные технологии* обязательно внедряются в образовательную среду [16: 20–21].

Суммируя все эти этапы, мы можем кратко их описать в таком формате:

- 1950–1970 гг. – начало компьютерного зарождения без особого влияния на образование;
- 1970–1980 гг. – исследование новых методов получения образования при помощи компьютеров;
- 1980–1990 гг. – появление интернета и начало самоорганизации получения знания;
- 1990–2000 гг. – начало виртуализации обучения и раскрытие творческого потенциала учащихся в процессе познания;
- 2000 гг. – по сегодняшний день – разработка новых технологий обучения, активное использование информационных технологий в обучении, интеграция учащихся в международную образовательную среду [16: 20–21].

Таким образом, начало внедрения компьютерных технологий, их постепенная интеграция и затем полное и обязательное использование в образовательной сфере происходило со второй половины прошлого века и продолжается до сегодняшних дней уже с полным осознанием важности и необходимости информационных технологий и даже их обязательного наличия в учебных заведениях и с осмыслением того, что без использования тех или иных информационных технологий в процессе обучения не обойтись.

Все этапы интеграции информационных технологий в образовательную среду можно условно разделить на несколько периодов, а именно *электронизация, компьютеризация, информатизация* образования. Следует отметить, что в период *электронизации* в гуманитарной сфере образования не наблюдалось использование вычислительных машин. Этап *компьютеризации* характерен началом *диалогового общения* учащегося с компьютером. Компьютерное моделирование позволило исследовать различные процессы и явления, в том числе социальные и педагогические. Наконец, современный период *информатизации* образования характерен использованием различных *информационных и мультимедиа технологий*, с применением компьютеров высокой эффективности. Новый период характерен также философским осмыслением применения *инновационных технологий* в образовании и происходящего процесса информатизации, с учетом ее социальных последствий [17: 59].

Несомненно, в последние десятилетия происходит так называемая «*цифровизация*» обучения и это не могло не отразиться на общей системе образования. Появление компьютеров и, как результат, организация информационного обмена способствовали созданию совершенно новых носителей информации – появились *цифровые технологии*. Таким образом, информационные процессы стали *автоматизированными* и *роботизированными*, однако, следует подчеркнуть, что все еще сохраняются традиционные источники и ресурсы информации, сосуществуя в технологически активной среде [1: 6].

*Цифровое* преобразование жизнедеятельности общества – неминуемое явление и это активно касается и сферы образования. Отрицание применения цифровых технологий в образовании уже невозможно – уникальные особенности информационной среды определяют ее несомненную эффективность в образовательной деятельности, а именно,

наличие *мультимедиа, моделирование, коммуникационность, интеллектуальность, производительность и интерактивность* [1: 8].

Ввиду всех *положительных* качеств цифровизации образования, для начала обратим внимание на возможные *негативные* последствия такого образования. Таким образом, замена реальной образовательной деятельности цифровыми аналогами в дальнейшем может привести к *нежелательному* образовательному результату. Так, *Д. Антонова, Е. Оспенников и Е. Спирин* в своем исследовании считают, что цифровизация образования в целом может привести к: утрате навыков письма в некоторой степени; снижению устной речи в различных формах; неготовности к социальному взаимодействию; падению качеств практических умений и прочее. Отметим также *духовную составляющую* учащегося: ценности, культура, мораль, эмоциональная сфера, что тоже не может подвергаться цифровизации [1: 13]. При исследовании *рисков цифровизации*, *Т. Никулина, Е. Стариченко* отмечают конечную *перенасыщенность* цифровыми компьютерными технологиями в учебных заведениях [15: 3]. Таким образом, процесс цифровой трансформации образования своевременный и беспрепятственный, однако, некоторые элементы образования должны оставаться в их *классическом* формате, а цифровые технологии применяться постольку, поскольку необходимы *наглядность* и информационная содержательность [1: 13–15].

Мы согласны с авторами, что следует в обязательном порядке учесть возможные *негативные* последствия цифровизации образования и своевременно им воспрепятствовать. Конечно, нельзя исключить информационные технологии из жизни учащегося, однако для того, чтобы не случилась вышеперечисленная утрата навыков, следует комбинировать использование информационных технологий с *классическими* элементами обучения (например, синтез письменных заданий на *бумаге* и в *электронном документе*). Мы также считаем, что несмотря на все не-

вообразимые возможности, современные технологии – это все равно алгоритмы и автоматизированные схемы, и, следовательно, техника не может быть заменой живому психологическому фону учащегося.

Тем не менее, при изучении научной литературы по применению цифровых технологий в образовании отмечается, в подавляющей степени, *положительный* эффект такой трансформации образования. Так, *Т. Шильцова* и *Ю. Мармулева*, как *положительные* качества *цифрового образования*, выделяют *интерактивность* многих учебных пособий в *электронном* формате; повышенный интерес к изучаемому предмету у учащихся; *автоматизацию* контроля и оценки знаний учащихся. *С. Золотухин* отмечает, что на сегодняшний день происходит не просто *пассивное потребление* информации, доступной в интернете, а также *активная производительность* этой информации учащимися [16: 21; 22].

Мы разделяем мнение *С. Золотухина* об *активной производительности* информации учащимися, поскольку, действительно, на сегодняшнем этапе развития информационных технологий, наблюдается активная вовлеченность и желание учащихся не только потреблять информацию, но и иметь свое внедрение и создание источника информации, а также воспроизводство и перепроизводство информации, доступной в интернет-пространстве.

*А. Уваров* считает, что благодаря *цифровому образованию* осуществляется мечта многих преподавателей, поскольку такое образование позволяет учащемуся *персонализировано* организовать свой образовательный процесс, становясь субъектом познавательной деятельности [8: 33]. *Л. Шмелькова* описывает современного человека как адекватно воспринимающего цифровую среду и считает одним из важных качеств современного учащегося *умение владения* цифровыми технологиями [5: 54].

Е. Вартанова, М. Максеенко, С. Смирнов рассматривают цифровизацию обучения как *управленческий, поведенческий, культурный* компонент образовательного содержания. А. Марей рассматривает цифровизацию, как *изменение парадигмы взаимодействия* человека с человеком в социуме [12: 1]. К. Рутвен отмечает, что *традиционный* концепт методики преподавания в виде схемы *преподаватель – содержание – учащийся* должен содержать новый элемент – *технологии* – как посредника между содержанием, преподавателем и учащимся [11: 1–2].

Отметим также, что перечисленные *положительные* и/или *отрицательные* стороны цифровизации образования дают основы думать об угрозе значительного уменьшения профессиональной деятельности преподавателя как таковой. Согласно исследованиям ученых Оксфордского университета К. Фрея и М. Осборна, повышенная автономия учащихся и персонализация учебного процесса, а также *центрированный* на учащемся учебный процесс, не предвещает собой *ненужности преподавателя* в процессе образования, даже если профессия педагога может быть рассматриваема как репетиторство [7: 3].

Мы согласны с Л. Орловой на переход к *интерактивным методам* взаимодействия с технологическими средствами, где учащийся имеет возможность воспроизвести свое *инновационное* знание, как следствие формируя новые навыки. Л. Орлова подразделяет такие компетенции на: *коммуникацию, кооперацию, креативность и критическое мышление*. О. Баширина считает обязательным компонентом *цифрового образования* способность *диагностики и коррекции* траектории обучающегося [12: 1; 2]. Н. Анурова выделяет отдельно *мультимедийный контент* и *интерактивный электронный контент*. Таким образом, *интерактивный электронный контент* – это взаимодействие с различным *электронным образовательным содержанием*, а *мультимедийный контент* – это сочетание различного вида информации и спо-

собы их интеграции и представления [2: 31]. В любом случае, мы считаем, что любое взаимодействие учащегося с технологиями само собой является *интерактивным* и обучение (*электронное, либо мультимедийное*) можно свести под общим названием «*цифровое интерактивное обучение*».

Цифровые технологии в обучении иностранным языкам представляют собой посредническое оснащение обучения различными видами *электронных устройств*, в котором содействуют инженерное решение и педагогический ресурс. *Р. Мильруд* предлагает разделить цифровые информационные технологии на *обучающие, развивающие, образовательные*, где *обучающие* рассчитаны для использования преподавателем; *развивающие* применяются для активного усовершенствования познавательных способностей учащихся; *образовательные* применяются для увеличения познавательных возможностей учащегося [10: 1].

Применение цифровых технологий в обучении непосредственно иностранным языкам также имеет свою историю. Одним из первых авторов в научной литературе, изучающих компьютерные технологии в обучении, стал *Б. Скиннер*, научные работы которого основательно повлияли на начало использования компьютерных технологий в образовании [14: 57].

- С появлением *аудиолингвального метода*, классическая *классная доска* заменилась на *лингафонный кабинет*, оснащенный *видеомагнитофонами* и *видеофильмами* (1970–80 гг.).
- С появлением *когнитивных психических процессов*, лежащих в основе усвоения языка, а также вытеснением *лингафонных кабинетов компьютерными технологиями*, стали популяризироваться задания на компьютере с различными изменениями предложений на экране (*конец 1980 гг.*).
- Позже развивался *корпусный подход*, позволявший наблюдение за живой речью (*начало 1990 гг.*). В это же время развиваются *имитационные игры*, способствующие общению

на иностранном языке. Появился *синхронный* (чаты и голосовые сообщения) и *асинхронный* формат общения (электронная почта).

- Наряду с этим появлялись возможности проведения *видеоконференций* (программа «Skype») (конец 1990 гг.).

Таким образом, в лингвистической дидактике все больше утверждалось направление *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*) – изучение языка посредством компьютера [10: 2].

- Появление *социальных сервисов*, а также расширение *информационных ресурсов*, *онлайн-переводчиков* и так далее также поспособствовало активному внедрению возможностей *интернета* в обучении иностранным языкам (2000 гг.) [10: 2–3].

Отсюда следует, что уже начиная с 1970 гг. происходила компьютеризация и постепенная интеграция технологических и *электронных* возможностей и *интернета* в обучении иностранным языкам. Хотя, в основном, эти интеграционные эксперименты проводились в изучении английского языка (как иностранного), тем не менее, на сегодняшний день методы использования информационных компьютерных ресурсов активно применяются и в отношении ко всем другим языкам – родным и/или иностранным.

Мы рассматриваем процесс внедрения технологических средств в обучении русскому языку как иностранному. Таким образом, компьютеризация методов обучения русскому языку как иностранному также проходила через этапы становления, утверждения и применения на занятиях. Как и для занятий по английскому языку, в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе использовались *радио*, *магнитофоны*, *кинофильмы* и прочее, которые способствовали развитию и распространению *аудиовизуального* и *аудиолингвального* методов обучения [14: 57].



С появлением персональных компьютеров в преподавании русского языка как иностранного появляются *интенсивные методы*. Разработан *суггестокibernетический метод* для интенсификации обучения, при котором за короткое время удавалось механизировать запоминание большого количества лексико-грамматического материала. Вслед за этим, с усложнением технических средств обучения, развивались такие методы в обучении русскому языку как иностранному, как *ритмопедия, гипнопедия, релаксопедия*. В данный период была проведена выставка видеокибернетических средств обучения иностранным языкам, где представлялся «интелл-метод», основанный на «*эффекте 25 кадра*», а также стимуляции неосознаваемых функций памяти [14: 57–58].

Следующим этапом идет разработка *компьютерных программ* для развития различных видов речевой деятельности. Разработками таких обучающих программ по русскому языку как иностранному занимались А. Митин, Э. Азимов. И, наконец, современный этап характеризуется активным использованием *интернет-сети* в обучении, а также развитием *дистанционного обучения* русскому языку как иностранному. Исходя из этого, можно утверждать, что за все эти этапы роль компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному продолжает расти. Компьютеризация и информатизация обучения русскому языку как иностранному происходит вместе с развитием *аудиовизуального и аудиолингвального, интенсивного*, а, впоследствии и *дистанционного* методов обучения [14: 58].

Рассматривая *интерактивность* во взаимодействии учащегося и компьютера в изучении русского языка как иностранного, Н. Борзова подчеркивает преодолимость *психологического барьера*, а именно, страх говорения или страх сделать ошибку, при изучении иностранного языка с помощью компьютерных технологий. Для преподавателей и ме-

тодистов же, компьютерные технологии и сетевые ресурсы служат отличным источником для изучения *инноваций* в сфере преподавания иностранных языков; дают огромный ассортимент научного и учебного материала для многообразия организации учебного процесса. Помимо этого, преподаватели могут получить *повышение квалификации*, пройти *специальные тренинги* и так далее при помощи *дистанционных курсов*, семинаров и прочее; а также обмениваться *опытом онлайн* с преподавателями по всему миру. Н. Борзова также отмечает важность роли преподавателя в правильном использовании интернет-ресурсов, в фильтрации полученных данных, в частности, ознакомление учащихся с понятиями *плагиата*, *авторских прав*, *конфиденциальности информации*, о возможности призыва интернет-общества для решения общественных задач (*краудсорсинга*) и др. [4: 2; 3; 5].

Как начало приобщения учащихся с информационными ресурсами, стоит обязательно ознакомить и прививать важные правила пользования интернет-ресурсами: это фильтрация информации, указание источников при использовании тех или иных ресурсов, а также правильный поиск и постановка задач системе. Учащийся должен понимать, что не он служит информационным технологиям и, таким образом, сделать информационные технологии служебными ему.

Мы также не можем не согласиться с тем, что информационные технологии и интернет-ресурсы – это огромная педагогическая помощь и облегчение построения занятий, а также вдохновение и мотивация, нужная также и преподавателям. Следовательно, можем заключить, что информационные технологии – это не только *самообразование учащегося*, но и *самообучение преподавателя*.

Для практической реализации информационных технологий в обучении русскому языку как иностранному существуют два подхода, который А. Гарцов описывает как *репродуктивный*, в котором русисты не занимаются технической частью обучающих программ, но готовят

будущий материал для этих программ на основе своего профессионального видения; и *креативный* подход, в котором, однако, учитывается технологическая грамотность и способность преподавателя-русиста шагать в ногу со временем [6: 1]. По *А. Гарцову*, для русиста сущность компьютерных технологий и интернета заключается в *мультимедийности* и *интерактивности*. Таким образом, *мультимедийность* – это функция активизации всех видов языковой и речевой деятельности, а *интерактивность* – это функция ведения диалога между пользователем и компьютером [6: 4]. Ученый также отмечает внедрение так называемой *веб-методики* – специальной науки по изучению и разработке образовательного процесса в условиях современного технологического и информационного развития [6: 7].

Отметим также, что *цифровой лингводидактикой* в целом занимались такие ученые как *Э. Азимов* (как уже отмечалось: разработка обучающих программ по русскому языку как иностранному), *М. Лебедева*, *А. Богомолов* и другие [9: 8]. *В. Блинов*, *Е. Есенина* и *И. Сергеев* также исследуют цифровую дидактику как науку об организации образовательного процесса в условиях цифровизации общества. В своих исследованиях, ученые выделяют новый вид поколения обучающихся – *цифровое поколение*, отмечая, однако, *негативные* стороны влияния цифровых технологий, например, на развитие социального взаимодействия; смешение двух пространств – реального и виртуального; *цифровая безнадзорность* и другие. Тем не менее, в изучении *цифровой дидактики*, данные методисты подчеркивают важность опоры на превосходящие *положительные* стороны *цифрового поколения*, такие как умелая обработка информации; способность к самообучению; адаптация к новой информации; и умение быстро принимать решения и, вследствие, создание всевозможных условий для развития этих сторон в образовательном пространстве [3: 3].

Несмотря на то, что авторы указывают на важность опоры на *положительные* стороны цифровизации и умение извлечь пользу от навыков *цифрового поколения*, мы считаем важным не игнорировать грядущие и/или существующие *отрицательные* стороны и параллельно с упором на благоприятные воздействия, решать и критические моменты *цифрового обучения*. Педагогическая роль, таким образом, должна заключаться не только в видении и концентрации на выгодные точки опоры, но и в умении замечать и вовремя предотвратить *нежелательные* последствия цифровизации современного поколения.

В изучении *цифрового обучения* русского языка как иностранного выделяем исследования профессора *И. Саркисян*, которая также отмечает *интерактивный* характер *цифрового обучения*, отмечая при этом *текст* (в *электронном формате*) как эффективный материал, обеспечивающий формат *интерактивного* диалога [13: 164]. Использование *электронного текста* на уроках русского языка как иностранного, таким образом, подразумевает активизацию всех видов речевой деятельности. В своем исследовании, *И. Саркисян* также указывает на различные виды и способы работы с одним лишь текстом с применением компьютерных программ и интернета [13: 169]. Можно сказать, что применение даже одного вида *электронного ресурса* на протяжении всего занятия может обеспечить его разнообразие и интерес, поскольку динамика и гибкость *электронного материала* позволяет трансформировать и превращать материал в различные источники занятости на уроке и, тем самым, активизировать различные виды речевой деятельности.

Таким образом, мы рассматриваем этапы зарождения, адаптирования и применения компьютерных информационных технологий в образовании. Мы отмечаем, что внедрение новых технологий в образование произошло почти параллельно с их производством и развитием и, хотя, изначально из-за неполных доработок этих технологий не была понятна целесообразность их применения в образовательной среде, тем

не менее за короткий срок удалось исследовать и практически применить технологические средства в образовании.

В целом, можем утверждать, что процесс интеграции компьютерных технологий и интернета в процесс изучения русского языка как иностранного произошел довольно быстро. Справедливости ради стоит отметить, что аналоговым примером такого внедрения послужил английский язык и его изучение с применением информационных технологий. Не удивительно, что научная терминология, применяемая в методике *цифрового обучения* иностранным языкам (в том числе и русскому языку) имеет преобладающее английское содержание, однако, эти термины заимствованы и применяются и в других языках.

В целом авторы исследуемой нами научной литературы акцентируют внимание на *положительное* воздействие *цифрового образования*, вместе с тем, некоторые из них подчеркивают и *отрицательные* стороны воздействия *цифрового обучения* на учащегося отдельно и на образовательную среду, включая такие моменты, как: философское осмысление и социальные последствия цифровизации образования; невозможность изучения многих реалий практически, без *цифрового* аналога; в частности, в изучении языков это – снижение письменных навыков; реального аудирования и говорения и прочее; в психологическом аспекте – снижение живого социального контакта обучающегося, воздействие цифровых технологий на эмоциональный фон и прочее.

Однако, основательно проанализировав исследования по применению цифровых информационных технологий в образовании, и, в особенности в обучении языкам и русскому языку как иностранному, мы убедились, что преобладающая половина методистов склонна фиксировать *положительные* стороны такого обучения и, таким образом, разработать содержание учебного процесса, опираясь именно на *позитивный* эффект.

Таким образом, рассматривая использование цифровых технологий в учебном процессе, можем заключить, что:

- Обучение иностранным языкам (в том числе и русскому языку как иностранному) не представляется возможным без цифровизации учебного процесса – цифровые технологии являются обязательным компонентом языкового урока.
- Необратимость цифровизации процесса обучения выявляет *отрицательные* последствия при полной или даже частичной цифровизации образовательной среды. Вопреки подобным заключениям, извлекаются преимущественные *положительные* свойства цифрового обучения иностранным языкам.

Цифровые технологии и их интеграция с различными методами и подходами обучения фактически обуславливает *интерактивность* в языковом классе, таким образом цифровое взаимодействие есть процесс реализации интеракции.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Спирин Е.В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Информационные компьютерные технологии в образовании. Вестник ПГТПУ, 2018, Вып. 14. – СС. 2–15.
2. Анурова Н.И. Цифровые технологии в образовании // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей, 2018. – С. 31.
3. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) // Модернизация образования, 2019, СПО 3. – С. 3.
4. Борзова Н.А. Анализ интерактивных методов обучения иностранным языкам последнего поколения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2011. – СС. 2–5.

5. Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю. Цифровые технологии в образовательном пространстве // *Baltic Humanitarian Journal*, 2020. – Т. 9, № 2 (31). – С. 54.
6. Гарцов А.Д. Новые приоритеты методики преподавания РКИ // *Вестник РУДН*, сер. Русский и иностранные языки и методики их преподавания, 2005–2006, № 1. – СС. 1–7.
7. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*, 2019. – С. 3.
8. Козлова Н.Ш., Козлов Р.С. Использование цифровых технологий в системе образования // *Научные известия*, 2020, Вып. 19. – С. 33.
9. Кривенко О.Ф. Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 8.
10. Мильруд Р.П. Применение информационных технологий в обучении иностранным языкам и культуре // *Вестник ТГУ*, 2012, Вып. 5 (109). – СС. 1–3.
11. Петрова Е.В. Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение // *Современное педагогическое образование*, 2018, № 4. – СС. 1–2.
12. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // *Мир науки, культуры, образования*, 2019, № 5 (78). – СС. 1–2.
13. Саркисян И.Р. ИКТ в процессе обучения РКИ: интерактивность учебного текста // *Проблемы современной русистики*. – Ереван: Изд-во МГУ, 2023, № 11 (15). – СС. 164–169.
14. Старыгина Г.М., Андрейченко А.О. История развития компьютерных технологий обучения русскому языку как иностранному // XII МНПК «Перспективы развития научных исследований в 21 веке», 2016. – СС. 57–58.
15. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*, 2019. – Т. 25, № 2. – С. 3.
16. Фролова Н.Х., Фролов Е.С. Становление информационно-коммуникационных технологий // *Символ науки*, 2018, № 12. – СС. 20–22.
17. Шашков В.В. История развития информационных технологий в образовании // *Международный научный журнал «Вестник науки»*, 2018. – Т. 3, № 9 (9). – С. 59.

**ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԹՎԱՅՆԱՅՈՒՄ.  
ՌՕԼ-Ի ԹՎԱՅԻՆ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ**

**Ե.Յու. Շահինյան**  
[yelena1296@gmail.com](mailto:yelena1296@gmail.com)

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

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են թվային տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացման և ինտեգրման փուլերը և դրանց հետագա ներդրումը կրթության ոլորտ: Քննարկվում են ինչպես կրթության թվայնացման բացասական հետևանքները, այնպես էլ թվային կրթական միջավայրի ստեղծման դրական կողմերը: Կրթության մեջ թվային տեխնոլոգիաների ինտեգրումը ուսումնասիրվում է դրանց օտար լեզուների դասերին կիրառման տեսանկյունից՝ թվային տեխնոլոգիաների ներդրման փուլային և աստիճանական գործընթացի համատեքստում: Թվային տեխնոլոգիաները դիտարկվում են օտար լեզուների դասավանդման մեթոդաբանության մեջ ներդրման պրիզմայի միջով՝ հաշվի առնելով շահավետության, մանկավարժական կոմպետենտության և արդյունավետության գործոնները: Ուսումնասիրվում է թվային տեխնոլոգիաների ազդեցությունը օտար լեզուների ուսուցման մեթոդների, մոտեցումների և հեռանկարների վրա՝ տեխնոլոգիապես ինտեգրված ուսուցման պայմաններում դասավանդման մեթոդաբանության զարգացման տեսանկյունից: Լեզվական կրթության թվայնացման գործընթացները ներկայացվում են որպես ավանդական ուսուցման ձևի վերափոխման հետևանք տեխնոլոգիականի և, համապատասխանաբար, ինտերակտիվի՝ ՌՕԼ-ի ուսուցման համատեքստում:

**Բանալի բառեր՝** թվայնացում, թվային տեխնոլոգիաներ, լեզվական կրթություն, օտար լեզուների ուսուցում, ՌՕԼ:



## DIGITALIZATION OF LANGUAGE EDUCATION: DIGITAL LEARNING PROSPECTS IN RFL

**Ye. Shahinyan**

[yelena1296@gmail.com](mailto:yelena1296@gmail.com)

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

### ABSTRACT

The article examines the stages of development and integration of digital information technology and its subsequent implementation in the sphere of education. Both the negative consequences of digitalization in education and the positive aspects of creating a digital educational environment are considered. The incorporation of digital technology into education is analysed from the perspective of its use in accordance with the staged and gradual implementation into the foreign language class. Digital technology is studied through the prism of its integration into the methodology of teaching foreign languages, taking into account such factors as efficiency, pedagogical competence, and productivity. The impact of digital technology on the methods, approaches, and prospects of foreign language learning is explored in terms of the development of teaching methodology in technologically integrated learning. The processes of digitalization in language education are presented as a result of the transformation of traditional teaching methods into a technological and, therefore, interactive format, particularly in the scope of teaching RFL.

**Keywords:** digitalisation, digital technology, language education, teaching foreign languages, RFL.

### *Информация о статье:*

*статья поступила в редакцию 17 января 2025 г.,*

*подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

# СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТОВ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ВОЗРАСТ» В АНГЛИЙСКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Мариам Артуровна Адамян

[mariam@leadavenue.com](mailto:mariam@leadavenue.com)

*К.ф.н., преподаватель,  
Государственный университет имени В.Я. Брюсова,  
Ереван, Республика Армения*

## АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются словообразовательные особенности компонентов семантического поля «возраст» в английском и армянском языках. Цель статьи – выявить различия и сходства, присутствующие в выражении концепта возраста в двух языках. Анализ основан на различных способах словообразования, включая транспозицию, собирательные существительные и сложные слова, которые способствуют формированию значений, связанных с возрастом. Сравнительный подход позволяет более глубоко понять, как концепт возраста выражается в двух разных языках и культурах.

**Ключевые слова:** семантическое поле, возраст, транспозиция, собирательное существительное, парные слова.

Հստ Մ. Արեղյանի՝ մեր բոլոր պատկերացումներն արտաքին աշխարհի առարկաների, երևույթների և մեր իսկ հոգեկան վիճակների մասին իրար հետ զուգորդվելով կազմում են երկու մեծ խմբեր, առանց

որոնց չենք կարող մտածել: Այդ պատկերացումների մի մասը ներկայանում է իբրև անկախ գոյություն ունեցող առարկաներ, մյուս մասը՝ իբրև հատկանիշներ: Անկախ գոյություն ունեցող առարկաները, ըստ հեղինակի՝ գոյականներն են, իսկ ածականները, բայերն ու մակբայները՝ հատկանիշ ցույց տվող միավորները [4: 25–26]:

Անգլերենի և հայերենի «տարիք» իմաստային դաշտում գոյականը ամենահաճախ հանդիպող խոսքի մասն է: Անգլերենում առանձնացրել ենք 52 գոյական, որոնցից 27-ը պատկանում է միայն գոյական խոսքի մասին, իսկ 25-ն ամրագրված է նաև որպես այլ խոսքի մաս: Իսկ հայերենում գոյականների ընդհանուր թիվը 92-ն է, որոնցից 69-ը կարող է գործածվել նաև որպես այլ խոսքի մաս: Հետաքրքիր է ուսումնասիրել հայերենի այն 23 միավորը, որոնք պատկանում են միայն գոյական խոսքի մասին: Այդ բառերն են՝ **հայր, մայր, աղջիկ, որդի, զավակ, պապ, տատ, մանկիկ, պարման, օրիորդ, վառեկ, ուլ, լակոտ, խոճկոր, կորյուն, հորթ, ձագ, ճուտ/իկ, երինջ, ամլիկ, հասակ, ահել-ջահել, ջահել-ջուհուլ**: Այս բառացանկը կարելի է բաժանել երեք խմբի՝

- 1) ազգակցական կապ արտահայտող բառեր,
- 2) կենդանիների ձագերի անվանումներ,
- 3) հավաքական հասկացություններ:

Անգլերենում գոյականը չունի կայուն ելակետային ձև: Նոր գոյականներ կարելի է կերտել ածականի և գոյականի արդեն գոյություն ունեցող հիմքերին գոյականակերտ ածանցներ ավելացնելով [3: 44–46]: Օրինակ՝ *-hood* (*child – childhood*), *-er* (*teenage – teenager*), *-ism* (*age – ageism*), *-ity* (*junior – juniority*), *-ling* (*young – youngling*), *-ness* (*mature – matureness*) և այլն:

Նույնը կարելի է ասել հայերենի գոյականների մասին. դրանք կարող են սերել տարբեր խոսքի մասերից և կազմվել մի շարք ածանցների միջոցով, օրինակ՝ *-իկ* (*մանուկ – մանկիկ*), *-ուկ* (*մանչ – մանչուկ*),

-ակ (որդի – որդյակ), -ուհի (ծեր – ծերուհի): Նշենք, որ հայերենի ուսումնասիրվող նյութում գոյականակերտ ածանցներից առավել կիրառելի է *-ություն* վերջածանցը, որը, ավելանալով ածականի և գոյականի հիմքերին, կերտում է վերացական իմաստ արտահայտող գոյականներ: Օրինակ՝ *երիտասարդ – երիտասարդություն, պատանյակ – պատանեկություն, մանուկ – մանկություն* և այլն:

Հայերենի նյութում առկա է նաև հարադիր բարդությունների կրկնավոր տեսակին պատկանող երկու գոյական՝ *ահեղ-ջահեղ, ջահեղ-ջուհուլ*, որոնք բառարանում ներկայացված են որպես հավաքական գոյականներ:

Անգլերենի բայի ելակետային ձևը ինֆինիտիվն է՝ անորոշ դերբայը, որի ցուցիչը *to* մասնիկն է: Այստեղ բայը չունի կայուն քերականական վերջավորություն, օրինակ՝ *to gray, to age, to toddle, to grow* և այլն: Մակայն այս խոսքի մասի դեպքում ևս գոյություն ունեն բայակերտ ածանցներ, որոնք, ավելանալով տարբեր խոսքիմասային հիմքերին, կերտում են բայեր [3: 85–87], ինչպես օրինակ՝ *re- (juvenile – rejuvenate), -ate (mature – maturate), -en (ripe – ripen), -ize (woman – womanize), -ify (lady – ladyfy)* և այլն: Այնուամենայնիվ, անգլերենում փոխակարգման առկայությունը դժվարեցնում է բայերի ընդհանուր թվի հստակ հաշվարկումը:

Հայերենում բայերը, ի տարբերություն գոյականների՝ տարբերվում են իրենց ելակետային անորոշ դերբայական ձևով՝ վերջանալով *-ել, -ալ* մասնիկներով: Հետևաբար, հայերենում բայը որպես բառ միշտ ածանցավոր է: Մակայն ըստ կազմության՝ այն, ինչպես հայտնի է, լինում է *պարզ (զառամել, պառավել, ալևորել), ածանցավոր (հասնել, մեծանալ, ջահելանալ), հարադրավոր (տարիքն առնել, հասակ առնել)* և *զուգադրավոր* (գնալ-գալ): Ուշագրավ է, որ հայերենի «տարիք» իմաստային դաշտում բայի զուգադրավոր տեսակը բացակայում է:

Կարելի է փաստել, որ հայերենում բայ կազմելն ընդհանուր առմամբ բավականին դյուրին է. *-ել, -ալ* վերջավորությունները միայնակ կամ բայական որևէ ածանցով կցվելով այլ խոսքի մասերի հիմքերին՝ կերտում են բայեր: Բնականաբար, այս երևույթը ցայտուն արտահայտվում է նաև ուսումնասիրվող իմաստային դաշտում՝ *մեծ – մեծանալ, հասուն – հասունանալ, մանուկ – մանկանալ, երիտասարդ – երիտասարդանալ* և այլն: Այստեղ թերևս, պետք է նշել, որ կան միավորներ, որոնցից բայեր կերտել հնարավոր չէ, դրանցից են՝ *նորածին (նորածնանալ?), մատաղ (մատաղանալ?), հասակակից (հասակակցել?)* և այլն: Հետևաբար, հայերենում ևս բավականին բարդ է ներկայացնել բայերի կոնկրետ թիվ:

Ածականն ու մակբայն իրենց նշանակությամբ կազմում են մի ընդհանուր տեսակ, քանի որ ցույց են տալիս հատկանիշ: Անգլերենում մակբայներն ըստ կազմության լինում են *պարզ (well, now, here), ածանցավոր (slowly, likewise, northward), բարդ (everywhere, sometimes) և բաղադրյալ (by no means)* [1]: Ուսումնասիրվող անգլերեն լեզվանյութում հայտնաբերվել է երեք պարզ և ինն ածանցավոր մակբայ, իսկ բարդ և նկարագրական տիպի մակբայներն առհասարակ բացակայում են:

Ինչպես արդեն նշեցինք՝ մակբայների առումով անգլերենի լեզվանյութն այնքան էլ հարուստ չէ. ուսումնասիրության ընթացքում դուրս ենք բերել 12 **մակբայ՝** *perennially, grayly, maturely, boyishly, girlishly, manly, womanly, childishly, majorly, big, small, little*, ընդ որում՝ *major* ածականից կազմված *majorly* մակբայը դուրս է մնում ուսումնասիրությունից, քանի որ դրա բառարանային բացատրությունը չի հարում տարիքին՝ *very or extremely*: Հետաքրքիր է առանձնացնել նաև *big, small, little* միավորները, որոնք չունենալով մակբայակերտ ածանց, բառարաններում առանձնացվում են որպես մակբայներ՝ ի լրումն այս

բառերի խոսքիմասային այլ պատկանելության. միավորները բառարանում ներկայացված են միաժամանակ որպես ածական, մակբայ և գոյական:

Հայերենում բուն մակբայները ևս սակավաթիվ են, դրանց օգտագործումը կախված է նեղ համատեքստից՝ համակցվող բառից, օրինակ՝ «սաստիկ քամի», «սաստիկ կարմրություն» կապակցությունների մեջ «սաստիկ» բառն ածական է, իսկ «սաստիկ կարմիր», «սաստիկ կարմրեց» կապակցությունների մեջ՝ մակբայ: Այսինքն՝ ըստ Մ. Աբեղյանի՝ հայերենում մակբայն ածականի առանձին կիրառությունն է շարահյուսական կապակցության մեջ [4: 106]: Այնուամենայնիվ, հայերենի ուսումնասիրվող իմաստային դաշտում հայտնաբերվել է երեք միավոր, որոնք բառարանում տրվում են որպես մակբայ: Դրանք են՝ **նոր** (նորից, դարձյալ, կրկին: Մարտեցինք, նորից նրանք՝ մարտի մեջ նոր ձախողվեցին: (Շ. Ռուսթավելի)), **տարեկան** (մի տարվա ընթացքում: Տարեկան 3 անգամ գործուղման է գնում:) բառերը, որոնց մակբայական նշանակությունները չեն մատնանշում տարիք, և **ջահել-ջահել** մակբայը (բոլորովին ջահել, ջահել հասակում), որը համարվում է հարադիր բարդությունների կրկնավոր տեսակ և դիտարկվում է որպես մեկ բառային միավոր:

Բացի բառարաններում ընդգրկված բուն մակբայներից, հայերենում մակբայ կարելի է կազմել նաև այլ խոսքի մասերին մակբայակերտ ածանցներ ավելացնելով, որոնցից են՝ *-բար*, *-պես*, *-որեն*, *-ովին*, *-ակի*, *-գին*, *-պատիկ*, *-վարի*, *-ուստ*, *-իվ* ածանցները [7: 328–329]: Օրինակ՝ *մեծ* – *մեծավարի*, *երիտասարդ* – *երիտասարդաբար*, *որդի* – *որդիաբար*, *երեխա* – *երեխայաբար*, *չափահաս* – *չափահասորեն* և այլն:

Հայտնի է, որ ածականը կազմության տեսակետից միատարր չէ. այն ներկայացնում է բազմազան ձևերի մի համակարգ, ինչը պայմա-

նավորված է լեզվում քերականական կառուցվածքի յուրահատկությամբ: Ածականները կազմությամբ լինում են *պարզ* կամ *արմատական* (*ավագ, մեծ, փոքր, grey, old, ripe*) և *բաղադրյալ*, այն է՝ *ածանցավոր* (*բազմատի, ծերունկ, տարիքոտ, perennial, durable, coeval*), *բարդ* (*նորածին, տարեկից, ալեհեր, newborn, teenage*) և *բարդածանցավոր* (*բազմամյա, մեծահասակ, տղայահասակ, long-lived, middle-aged*): Այսպես, պարզ կամ արմատական ածականները յուրաքանչյուր լեզվում սակավաթիվ են, ինչի պատճառը ըստ Ա. Քոսյանի՝ «տվյալ լեզվի նախնական բառային կազմի աղքատությունն է» [8: 154]: Պարզ ածականների պակասը լրացնում են բաղադրյալ ածականները, որոնք կազմվում են խոսքի տարբեր մասերից՝ ածանցման, փոխակարգման և բառաբարդման ճանապարհով:

Անգլերենի և հայերենի «տարիք» իմաստային դաշտը լի է ածականներով: Անգլերենում ընդհանուր 69 միավորից երեսունինը բառաբանում ներկայացվում է որպես ածական, իսկ հայերենի 119 բառից ածական խոսքի մասին է պատկանում իննսունհինգը:

Անգլերեն լեզվանյութում աչքի է ընկնում մեկ բաղադրյալ ածական՝ *over-the-hill*, որը նշանակում է *ծեր*: Իսկ հայերենի տարիք ցույց տվող ածականների շարքից դուրս է բերվել *ջահել-ջիվան* միավորը, որը պատկանում է հարադիր բարդությունների կրկնադիր տեսակին:

Հետաքրքրական է, որ բացի տարիք ցույց տվող 95 ածականներից, հայերենի բացատրական բառարաններում առկա է նաև «տարիք» իմակը պարունակող այնպիսի ածականների մի մեծ խումբ, որոնք կազմվում են թվականների միջոցով: Օրինակ՝ *միամսյա, երկամսյա, քառամսյա, միամյա, եռամյա, տասնամյա, հարյուրամյա* և այլն: Նմանատիպ բոլոր ածականները բարդածանցավոր բառեր են, քանի որ կազմված են որևէ թվականից, *-ամ/-* կամ *-ամիս-* արմատից և *-յա* վերջածանցից:

Ուշագրավ է, որ *-ամիս-* արմատը պարունակող ածականների իմաստային վերաբերությունը սահմանափակ է. բառերը վերաբերում են միայն առարկաների (*քառամսյա ժամանակաշրջան, երկամսյա պայմանագիր* և այլն): Ի տարբերություն *-ամիս-* արմատով ածականների՝ *-ամ-* արմատով ածականների իմաստային վերաբերությունը բավականին լայն է. դրանք կարող են միաժամանակ վերաբերել ինչպես մարդկանց, այնպես էլ բույսերի, առարկաների և կենդանիների (*միամյա երեխա, հարյուրամյա կաղնի, երկամյա դպրոց, հնգամյա եղնիկ*):

Հայերենի՝ թվականներով կազմված տարիք ցույց տվող ածականները անգլերենում ունեն իրենց համարժեքները, որոնք, սակայն, ամրագրված չեն բառարաններում, քանի որ դրանք բառակապակցություններ են և կազմվում են որևէ թվականի, *year* գոյականի և *old* ածականի միջոցով՝ *two-year-old, fifteen-year-old* և այլն:

Անգլերեն բառարաններից լեզվանյութի դուրսբերման արդյունքում հանդիպեցինք «տարիք» իմաստ արտահայտող այնպիսի միավորներ, որոնք ծագել են լատիներենում, այնուհետև անցել են անգլերենին և ցույց են տալիս տարիքը տասնամյակներով: Ընդ որում՝ այս միավորները բառարաններում ներկայացված են միաժամանակ և՛ որպես ածական, և՛ որպես գոյական: Այդ միավորներն են՝

1. *Denarian* (տասից տասնինը տարեկան),
2. *Vicenarian* (քսանից քսանինը տարեկան),
3. *Tricenarian* (երեսունից երեսունինը տարեկան),
4. *Quadragenarian* (քառասունից քառասունինը տարեկան),
5. *Quinquagenarian* (հիսունից հիսունինը տարեկան),
6. *Sexagenarian* (վաթսունից վաթսունինը տարեկան),
7. *Septuagenarian* (յոթանասունից յոթանասունինը տարեկան),



- 8. Octogenarian** (ութսունից ութսունինը տարեկան),  
**9. Nonagenarian** (իննսունից իննսունինը տարեկան),  
**10. Centenarian** (հարյուրից հարյուր ինը տարեկան),  
**11. Supercentenarian** (հարյուր տասը և բարձր տարիքի):

Նմանատիպ միավորները հայերենին բնորոշ չեն:

Այսպիսով, անգլերենի և հայերենի «տարիք» իմաստային դաշտի միավորների բառակազմական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ երկու լեզուներում էլ առկա են բառաստեղծման բազմազան միջոցներ՝ ածանցում, բառափոխություն և փոխակարգում: Սակայն, եթե անգլերենում գերակշռում է փոխակարգումը, ինչը հնարավորություն է տալիս նույն միավորը կիրառել տարբեր խոսքի մասերում, ապա հայերենում բառաստեղծական գործընթացները հիմնականում հիմնվում են ածանցման վրա: Ուսումնասիրության արդյունքներն ընդգծում են, որ «տարիք» իմաստային դաշտը երկու լեզուներում ոչ միայն հարուստ է տարբեր խոսքի մասերով, այլև լեզվական մի շարք յուրահատկություններով, որոնք պայմանավորված են լեզվամշակութային առանձնահատկություններով:

## ЛИТЕРАТУРА

1. English Adverbs [Electronic resource]. – Mode of access: <http://lovely-language.com/grammar/grammar-rules/english-adverbs/> (Date of access: Feb 20, 2025).
2. Hornby A. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – Oxford, Oxford University Press, 2005. – 1780 pp.
3. Мешков О.Д. Словообразование современного английского языка / О.Д. Мешков; АН СССР, Кафедра иностр. яз. – М.: Наука, 1976. – 245 с.
4. Աբեղյան Մ.Խ. Երկեր, Հ. Զ. / Խմբ. կողմ.՝ Աղայան Է.Բ., Հակոբյան Պ.Հ., Հարությունյան Ս.Բ., Ղանալանյան Ա.Տ., Մելիք-Օհանջանյան Կ.Ա., Նալբանդյան Վ.Ս., Պիվազյան Է.Ա., Սարգսյան Խ.Ա.: ՀՍՍՀ ԳԱ Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ին-տ: – Երևան՝ ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., 1974: – 848 էջ:

5. Աղայան Է.Բ. Արդի հայերենի բացատրական բառարան, 2 հատ.: – Երևան՝ «Հայաստան» հրատ., 1976: – 1618 էջ:
6. Աղայան Է.Բ. Ժամանակակից հայերենի հոլովումը և խոնարհումը (կառուցվածքային վերլուծություն): – Երևան՝ ՀԽՍՀ ԳԱ հրատ., 1967: – 404 էջ:
7. Սուքիասյան Ա. Մ. Ժամանակակից հայոց լեզու: – Երևան՝ Երևանի համալսարանի հրատ., 1983: – 440 էջ:
8. Քոչյան Վ. Ա. Արդի հայերենի ածականի կազմության շուրջը / Պատմաբանասիրական հանդես, Հ. I: – Երևան՝ ԵՊՀ հրատ., 1959: – ԷԷ. 154–162:

**ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆԻ «ՏԱՐԻՔ» ԻՄԱՍՏԱՅԻՆ ԴԱՇՏԻ  
ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԻ ԲԱՌԱԿԱԶՄԱԿԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**Մ.Ա. Աղամյան**

[mariam@leadavenue.com](mailto:mariam@leadavenue.com)

*Բ.գ.թ., դասախոս,  
Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածում դիտարկվում են «տարիք» իմաստական դաշտի բաղադրիչների ձևաբանական առանձնահատկությունները անգլերենում և հայերենում: Հոդվածի նպատակը՝ բացահայտել երկու լեզուներում տարիքի հասկացության արտահայտման մեջ առկա տարբերություններն ու նմանությունները: Համեմատական մոտեցումը հնարավորություն է տալիս ավելի հստակ հասկանալ, ինչպես է «տարիք» հասկացությունը արտահայտվում երկու տարբեր լեզուներում և մշակույթներում:

**Բանալի բառեր՝** իմաստական դաշտ, տարիք, տրանսպոզիցիա, հավաքական գոյական, զույգ բառեր:

## THE WORD-FORMATION PECULIARITIES OF THE COMPONENTS OF THE SEMANTIC FIELD OF «AGE» IN ENGLISH AND ARMENIAN

**M. Adamyan**

[mariam@leadavenue.com](mailto:mariam@leadavenue.com)

*PhD, Lecturer,  
Brusov State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### ABSTRACT

This article examines the word-formation features of the semantic field of «age» in English and Armenian. The aim of the article is to highlight the differences and similarities that exist in the expression of the concept of age in both languages. The analysis is based on various word-formation techniques, including transposition, collective nouns, and compound structures, which contribute to the formation of age-related meanings. This comparative approach allows for a deeper understanding of how age is linguistically represented across two distinct languages and cultures.

**Keywords:** semantic field, age, transposition, collective noun, reduplicative compounds.

### *Информация о статье:*

*статья поступила в редакцию 22 февраля 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ОБРАЩЕНИЯ, ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ КАК ПРИМЕР КУЛЬТУРНЫХ ЛАКУН В РУССКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

**Наталья Кареновна Гончар-Ханджян**

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

[natalie.goncharkhanjyan@ysu.am](mailto:natalie.goncharkhanjyan@ysu.am)

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

**Инга Александровна Карапетян**

 **ORCID:** [0009-0001-2457-491X](https://orcid.org/0009-0001-2457-491X)

[inga.karapetyan@student.rau.am](mailto:inga.karapetyan@student.rau.am)

*Магистр кафедры русской и мировой литературы и культуры,  
Российско-Армянский университет,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В статье исследуются лакуны, проявляющиеся в речевых актах приветствий, обращений и прощаний с акцентом на их языковые и культурные особенности в русском и армянском языках. Концепция лакун, описывающая пробелы или отсутствие эквивалентов между языковыми системами, является важным инструментом анализа межкультурных взаимодействий. Лакуны не только отражают различия в когнитивных

и мировоззренческих категориях, но и указывают на особенности социальных норм и аксиологических установок различных культур.

**Ключевые слова:** русский, армянский, лакуна, обращение, приветствие, прощание, межкультурная коммуникация.

## **Введение.**

В лингвистике концепция лакун описывает *пробелы* или отсутствие эквивалентов между языковыми системами, что отражает сложность культурной и лингвистической взаимосвязи. Лакуны можно представить как «белые пятна на семантической карте языка» [9: 120], отражающие уникальные когнитивные процессы, а также мировоззренческие особенности каждой культуры, передающие информацию о ее аксиологических установках, социальных регуляторах и историко-культурной специфике.

Динамичная природа лакун отражает процессы культурной трансформации и играет ключевую роль в формировании социальной идентичности. «Мышление носителей разных языков схоже лишь в своей основе, а всё то, что выходит за рамки предметного кода – национально обусловлено, специфично» [3]. Данное утверждение подчеркивает, что культурные лакуны служат индикатором национально-специфического восприятия, выявляя глубинные различия в интерпретации социальных норм, ценностей и поведенческих моделей.

Особое место среди культурных лакун занимают обращения, приветствия и прощания – социальные ритуалы, в которых отражаются уважение, статусные отношения и культурные нормы. Эти выражения демонстрируют уровни формальности и социальной дистанции, что делает их значимыми маркерами культурной идентичности.

**Актуальность** темы обусловлена необходимостью углубленного понимания межкультурных связей в условиях глобализации. В этом контексте значимым представляется вклад этнопсихолингвистики, в

рамках которой Юрий Сорокин выделяет лакуны как фактор, влияющий на процесс коммуникации культур, и предлагает стратегии для минимизации их негативного воздействия. «Применение этого понятия в сфере этнопсихолингвистических исследований способствовало развитию теории лакун и возникновению её субстрата – модели лакун» [7: 52].

**Целью** статьи является проведение комплексного компаративистского обзора культурных лакун, проявляющихся в формах обращений, приветствий и прощаний русского и армянского языков. Исследование направлено на выявление специфики ментальных моделей и социальных норм, отражённых в данных феноменах, а также на развитие теоретических и практических основ, способствующих углублению понимания межкультурных различий и оптимизации межкультурной коммуникации.

Отдельное внимание уделено армянской культуре, где значительное влияние русского языка способствовало формированию уникальной билингвальной коммуникативной среды. Рассматривается употребление характерных форм обращений, таких как «ջան» (джан), и других лексических и фразеологических средств, демонстрирующих культурную специфику армянского языкового кода. В соотнесении с русскими аналогами выявляются лакуны, обусловленные различиями в восприятии социальной дистанции, актов вежливости и эмоциональной близости.

### **Основная часть.**

Феномен культурных лакун проявляется наиболее ярко в сфере межкультурной коммуникации, где обращения, приветствия и прощания играют ключевую роль, выступая одновременно языковыми репрезентантами и инструментами социальной адаптации.

Современное армянское общество представляет собой уникальный пример взаимодействия двух языковых и культурных кодов, тесно

переплетённых на протяжении длительного времени. Армяне, будучи билингвами с многовековой историей, адаптировали русский язык как часть своей культурной идентичности, что особенно усилилось в советский и постсоветский периоды. Если ранее владение русским языком ассоциировалось с принадлежностью к культурной элите, то в XX веке оно приобрело статус повседневной необходимости, закрепив двуязычие как норму. В этом контексте русский язык становится не только средством межэтнического общения, но и важным компонентом формирования *культурного иммунитета*, способствующего сохранению этнической идентичности в условиях глобализации. При этом культурная идентичность билингвов во многом определяется их способностью интегрироваться в две культурные системы одновременно, где язык выполняет функцию не только средства коммуникации, но и инструмента культурной трансляции. Как отмечает Е.П. Матузкова, «идентичность предстает как существенное и относительно константное проявление и, соответственно, осмысление культурно-ценностных доминант данного общества, оказывающихся функционально необходимыми в процессе его развития» [5: 62].

Особую значимость приобретает концепция лингвистического релятивизма, согласно которой язык оказывает влияние на когнитивные процессы и мировосприятие индивида. Для армянских билингвов это означает взаимодействие двух языковых систем, каждая из которых формирует специфические когнитивные и концептуальные категории. Эти различия особенно заметны в лексике и социальных практиках, включая формы обращений, приветствий и прощаний, которые отражают не только лингвистические особенности, но и культурные ценности и нормы.

Языковая ситуация в Армении, сформировавшаяся под значительным влиянием русской культуры и языка, привела к трансформации

психолингвистических процессов и культурных моделей коммуникации. Использование русского языка среди армян стало не только показателем высокого уровня культурной адаптации, но и важным инструментом социальной мобильности, а также интеграции в более широкий социокультурный контекст.

С психолингвистической точки зрения языковая ситуация в Армении иллюстрирует сложный процесс адаптации двух языковых систем, где выбор между русским и армянским определяется социальным контекстом и коммуникативной ситуацией. Формы обращений, приветствий и прощаний, будучи ключевыми элементами межличностного взаимодействия, наглядно выявляют культурные лакуны, которые возникают при переключении между языковыми кодами и отражают различия в мировоззренческих и социальных категориях обоих языков.

В русском языке формы обращений, приветствий и прощаний обладают широкой вариативностью, отражающей социальные роли, возраст и степень близости между собеседниками. Для русской культуры характерно использование уменьшительно-ласкательных суффиксов, которые выражают теплое и дружелюбное отношение, например: «Антошенька», «Катюша», «Ванечка». Эти формы, активно используемые в повседневной речи, отражают эмоциональную составляющую общения, что не так часто встречается в армянском языке, но все же имеют место слова с добавлением суффиксов իկ и չիկ: Լիլիթ – Լիլիթիկ, Աննա – Աննիկ, Դավիթ – Դավիթիկ, Արմեն – Արմենիկ, а также с добавлением суффикса չո: Ջավեն – Ջավենչո, Էլեն – Էլենչո. Еще можно использовать суффикс ուլ: Սոնա – Սոնուլ, Ռաֆայել – Ռաֆուլ, реже – ուկ и ուշ: Սեդա – Սեդուկ, Մարգո – Մարգուշ: В армянском языковом коде обращения включают ярко выраженные элементы уважения и доброжелательности, как в формальной обстановке, так и в неформальной. Но если использование вышеуказанных суффиксов իկ, չիկ, չո, ուլ, ուկ, ուշ ограничивается неформальной средой, то добавление слова «զին»



(джан) после обращений допустимо и в формальной обстановке, хотя чаще оно встречается в неофициальной речи. В армянском языке слово «ջան» (джан) представляет собой яркий пример культурно-языкового феномена, который трудно передать напрямую на другом языке. Оно имеет глубокие исторические, лингвистические и культурные корни, выходящие далеко за рамки буквального значения.

Слово «джан» берет свое начало в древнеиндоевропейских языках. Оно связано с латинским *anima* («душа»), древнегреческим *γένος* (род, происхождение) и санскритским *jana* (человек, тело). Эти связи подчеркивают универсальный характер концепта души и жизни в языковой истории. В армянских письменных источниках слово «джан» фиксируется уже с середины I тысячелетия н.э., вскоре после создания алфавита Месропом Маштоцем. Оно использовалось как форма обращения, выражающая привязанность, уважение и теплоту, что сохранилось в современном языке [см.: 8].

Сегодня «джан» – это универсальное ласковое обращение. Его можно использовать практически в любой ситуации, чтобы выразить доброжелательность, уважение или симпатию. Литературные тексты нередко демонстрируют эту особенность армянского языка, отражая связь между словом, культурой и глубоко личными переживаниями.

Одним из примеров, демонстрирующих употребление слова «джан», является стихотворение Аветика Исаакяна «Մայրիկի» («Моей матери»). Текст был переведен на русский язык Александром Блоком, который с высокой точностью передал эмоциональную насыщенность и смысловую глубину оригинала.

*Այն, քո տեւքիւն, անուշ լեզվիւն  
 Կարոտցել եւ, մայրի՛կ ջան.  
 Երնէ՛կ, երնէ՛կ, երազ լինիւմ,  
 Թըռնիւմ մոտրդ, մայրի՛կ ջան:*

Երբ բուհը գտ, լուռ գիշերով  
 Հոգիդ գրրկեմ, համբույր տամ.  
 Սրբութիդ կրպնիմ վառ կարոտով,  
 Հա՛ւ ու խրնդա՛ւ, մայրի՛կ ջախ... [см.: 11].

По лицу да по ласковой речи  
 Стосковался я, мать моя, **джан**,  
**Джан** – ласкательное название.  
 Был бы сном я – далеке, далеке  
 Полетел бы к тебе, моя **джан**.  
 Ночью душу твою целовал бы,  
 Обнимал бы, как сонный туман,  
 К сердцу в жгучей тоске припадал бы,  
 И смеялся и плакал бы, **джан**! [см.: 2].

«Джан» также может сочетаться с именем, обращением или даже предметом, создавая эффект особой душевности:

Աղաւթ **ջա՛ն**, գլխիդ դուրբին,  
 Դու եւ մեր թագն ու ցարծանքը.  
 Աշխարհի որ բոլոր ման գան,  
 Ո՞վ կլի հատը, դու մեր կյանքը: [см.: 10].

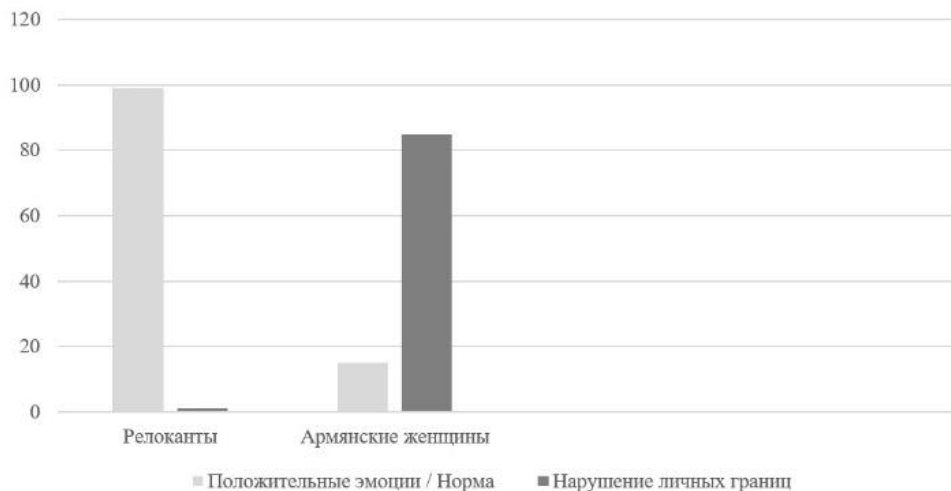
**Джан**-Агаси, ты наш венец,  
 Глаз от тебя не отвести.  
 Свет обойди с конца в конец –  
 Нигде такого не найти! [см.: 1].

В ряде случаев слово *джан* может использоваться даже в конфликтных или напряженных ситуациях, например, во время споров или ссор. В подобных контекстах оно выполняет скрытую функцию, подразумевающую нежелание полностью разорвать отношения с собеседником. Примером такого употребления может служить перевод фразы из книги Рейчел Холлис «*Girl, Wash Your Face*» («Девочка, умойся!»), популярной в англоязычном мире. В армянском переводе эта фраза звучит как «Աղջիկ ջան, ուշքի արի» («Девочка (джан), приди в себя») [см.: 12]. Здесь обращение *джан* смягчает строгость призыва и одновременно передаёт заботу или поддержку, даже если контекст подразумевает определённую степень критики. Такое использование отражает культурную особенность армянского языка, где даже в напряжённых ситуациях акцентируется взаимное уважение и сохраняется эмоциональная близость, что подтверждает высокую степень социально-коммуникативной значимости слова.

*Джан* выражает не только теплое отношение, но и уникальную форму обращения, свойственную армянской культуре. При этом слово, как и многие другие армянские обращения, может восприниматься как излишне фамильярное или нарушающее личные границы. Это касается не только распространенного «ջան» (джан), но и других обращений, таких как հայրիկ («отец»), մայրիկ («мать»), տատիկ/տատի/տատ («бабушка»), պապիկ/պապի/պապ («дедушка»), а также հորքուր/հորքուրք («тётя» по линии отца), մորքուր/մորքուրք («тётя» по линии матери), քեռի («дядя» по линии матери) и հուշիւր/ հորեղբայր («дядя» по линии отца). Эти слова, глубоко укоренённые в армянской культуре, часто используются не только по отношению к родственникам, но и в общении с незнакомыми, малознакомыми или даже хорошо знакомыми, но формально «чужими» людьми. Такое употребление, хотя и продиктовано традициями уважительного или дружеского обращения, может восприниматься как вторжение в личное пространство. Конечно, с

одной стороны, это указывает на определённую фамильярность, но с другой – подчёркивает идею единства и общности, заложенную в армянской культуре. Для туристов и релокантов такие обращения создают эффект «воздушной подушки» – чувство тепла и заботы на чужой земле, смягчение границ, которые присутствуют в более формализованных культурах. Согласно опросу среди релокантов, 85% респондентов отметили, что подобные обращения вызывают у них положительные эмоции и ощущение включённости в культурное пространство данной страны. Однако гендерное исследование среди армянских женщин показало противоречивые результаты: около 20% восприняли эти обращения как норму, а 80% заявили о возможном нарушении личных границ, особенно в ситуациях, где возраст не соответствует форме обращения.

Результаты опросов о восприятии обращений



Интересный аспект – использование слова «բիժի» (мое дитя) в армянском языке, применяемого независимо от пола и возраста. Такое обращение демонстрирует заботу, но не акцентирует внимание на гендерных различиях, что делает его универсальным. В русском языке нет

прямого аналога: «ребёнок» воспринимается нейтрально, но не обладает эмоциональной окраской. Помимо слова «րիվի» в армянском языке также используются слова такие, как տղիկ/տղիս, երեխիս/երեխես, փոքրիկ, ձառնիկ и т.д. В русском сынок/сыночек, дочка/доченька, маленький мой/ маленькая моя, солнышко, зайчик/зайнышка, лапа/лапочка, деточка и мн. др.

Психолингвистика играет ключевую роль в анализе восприятия обращений, приветствий и прощаний. В соответствии с теорией лингвистического релятивизма, разработанной Эдвардом Сепиром и Бенджамин Уорфом, язык выступает не только средством отражения объективной реальности, но и инструментом, формирующим её восприятие [см.: 4]. В контексте армянского и русского языков различия в концептуализации личного пространства проявляются как в формах обращений, так и в способах приветствий и прощаний. Если в русском языке обращения часто соблюдают границы, создавая комфортную дистанцию («мужчина», «девушка», «господин»), то приветствия, обращения и прощания в целом становятся ключевыми носителями культурных кодов. В условиях межкультурной коммуникации эти элементы играют роль зон взаимодействия, а также точек столкновения различных социокультурных систем. Это особенно актуально для билингвов, которые вынуждены регулярно переключаться между двумя культурными парадигмами. Подход лингвистического релятивизма акцентирует значимость подобных лакун, влияющих на формирование когнитивного восприятия мира.

Приветствия и прощания, как и любые речевые акты, обладают значительной вариативностью, обусловленной как социальными, так и культурными факторами. Опираясь на социолингвистический подход, сформулированный в работах Д. Хаймса, можно утверждать, что выбор формы приветствия зависит от коммуникативного контекста, включа-

ющего такие параметры, как статус и роль участников общения, степень их близости, а также ситуацию коммуникации. [см.: 6]. Рассмотрение русских и армянских приветствий позволяет условно разделить их на три группы: нейтральные, неофициальные и официальные. К примеру, в русской культуре приветствия типа «Доброе утро!», «Добрый день!» и «Добрый вечер!» не представляют лакун, так как они имеют свои эквиваленты в армянском языке («Բարի լույս», «Բարի օր», «Բարի երեկո»), чего нельзя сказать о слове «Здравствуйте!» («Բարև ձեզ»), относящемся к нейтральным приветствиям и представляющим собой лакуну, однако чаще всего переводимым на армянский как «Բարև ձեզ». Неофициальные же формы приветствий, такие как «Приветик», «Здорово», «Здрасте-мордасте», «Дратути» являются лакунами, поскольку эквиваленты в армянском языке часто отсутствуют либо воспринимаются не идентично с точки зрения прагматической нагрузки. Официальные формы, напротив, также не содержат лакун, например, такие фразы, как «Приветствую вас!», «Сердечно приветствую!» и «Позвольте поприветствовать!», полностью соотносятся с армянскими аналогами («Ողջունում եմ ձեզ», «Սրտանոց ողջունում եմ ձեզ», «Թույլ տվե՞ր ձեզ ողջունել»).

Особого внимания заслуживают шуточные и идиоматические формы приветствий. Такие выражения, как «Привет от старых штиблет!» или «Здорово, коль не шутишь!», а также «Доброго здоровьица» представляют собой лакуны, так как не имеют прямых эквивалентов в армянской культуре и требуют культурно обусловленного перевода. На основе проведенного анализа и с учетом самых распространенных форм приветствий была построена круговая диаграмма, демонстрирующая распределение лакун и их отсутствие в выборке. Диаграмма иллюстрирует, что около 41.7% приветствий представляют собой лакуны, тогда как оставшиеся 58.3% обладают эквивалентами в обеих культурах.

Круговая диаграмма распределения  
категорий «лакуна» и «не лакуна» среди русских и  
армянских приветствий



■ Лакуны    ■ Не лакуны

Подобно приветствиям, прощания также занимают важное место в повседневной коммуникации и демонстрируют культурно-специфические особенности. Прощания, как и приветствия, можно условно разделить на три основные группы: нейтральные, неофициальные и официальные. К нейтральным прощаниям относятся такие выражения, как «До свидания/встречи!», «До завтра», «Всего доброго/хорошего!». В армянском языке эти прощания имеют свои эквиваленты: «Մինչ հանդիպում», «Մինչ վաղը», «Ամենայն բարիք», не является лакуной и форма «Доброй ночи» («Բարի գիշեր»), тогда как сочетание «Спокойной ночи» является лакуной. Среди нейтральных и неофициальных прощаний также можно встретить и лакуны («До скорого», «Прощайте», «Счастливого», «Бывай») и не лакуны («Увидимся» («Կհանդիպենք»/«Կտեսնվենք»), «Пока» («Առայժմ»), «На связи» («Կապի մեջ»). Таким образом, анализ прощаний показывает, что нейтральные формы чаще всего имеют эквиваленты в обеих культурах, тогда как неофициальные

и некоторые шуточные выражения зачастую представляют собой лакуны. На основе проведенного анализа была составлена круговая диаграмма, отражающая соотношение лакун и их отсутствия в выборке русских и армянских прощаний.

Круговая диаграмма распределения  
категорий «лакуна» и «не лакуна» среди русских и  
армянских прощаний



### Заключение.

Изучение обращений, приветствий и прощаний как феномена культурных лакун в русском и армянском языках демонстрирует не только их лингвистическую уникальность, но и отражение специфики этнокультурного сознания и социокультурных кодов. Анализ этих речевых актов подтверждает, что лакуны отражают различия в интерпретации социальных взаимодействий, степени межличностной дистанции и норм этикетного поведения, а также выявляют специфические ценностные ориентации отдельных культурных систем.

Армянская коммуникативная культура, формирующаяся под влиянием как собственной исторической традиции, так и длительного взаимодействия с русским языком и менталитетом, представляет собой



уникальный пример языкового синтеза. Использование слова «джан» и других специфических форм обращений показывает, как культурные смыслы переосмысляются и интегрируются в двуязычную среду. В то же время русский язык, с его акцентуализацией на соблюдение личных границ в формальных обращениях, предлагает иной подход к осмыслению социального взаимодействия.

Компаративистский анализ показал, что культурные лакуны играют важную роль в межкультурной коммуникации, усложняя процесс взаимодействия и создавая возможности для его углубленного осмысления.

Эти выводы подчеркивают значимость исследования культурных лакун не только для теоретической лингвистики, но и для практики межкультурного взаимодействия. Понимание особенностей речевых актов способствует оптимизации межкультурной коммуникации и укреплению взаимопонимания в условиях глобализации. Таким образом, культурные лакуны, выявленные в обращениях, приветствиях и прощаниях, являются ключом к более глубокому изучению когнитивных, социальных и аксиологических процессов, лежащих в основе взаимодействия культур.


## ЛИТЕРАТУРА

1. *Абовян Х.* Раны Армении. (Скорбь патриота, исторический роман) / Пер. С. Шервинского; предисл. и примеч. П. Акопяна. – Ереван, «Советакан грох», 1977. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://armenianhouse.org/abovyan/wounds-of-armenia/1.html> (Дата обращения: 05.11.2024г.).
2. *Блок А.* Аветик Исаакян: «Моей матери» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/1540/avetik-isaakyan-moei-materi> (Дата обращения: 05.11.2024г.).
3. *Большева Н.Н.* Развитие языка в условиях глобализации: социально-философский аспект. диссертация кандидата философских наук: 09.00.11. – Красноярск, 2006. – 171 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

- <http://www.dslib.net/soc-filosofia/razvitie-jazyka-v-uslovijah-globalizacii-socialno-filosofskij-aspekt.html> (Дата обращения: 29.10.2024г.).
4. Звегинцев В.А. Теоретико-лингвистические предпосылки гипотезы Сепира-Уорфа // Новое в лингвистике. – М., 1960. – №. 1. – СС. 111–134. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/-zvegintsev-60a.htm> (Дата обращения: 01.11.2024г.).
  5. Мамузкова Е.П. Культурная идентичность: к определению понятия // Вестн. Балтийского федерального ун-та им. И. Канта, 2014. – № 2. – СС. 62–68. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/-psychology/11640/67526/> (Дата обращения: 11.11.2024г.).
  6. Молодой учёный. Ежемесячный научный журнал, 2011. – № 3 (26). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/26/> (Дата обращения: 12.11.2024г.).
  7. Панасюк И. Теория лакун и проблема эквивалентности перевода // Теоретические и методологические проблемы психолингвистики, 2007. – СС. 51–72 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-lakun-i-problema-ekvivalentnosti-perevoda> (Дата обращения: 29.10.2024г.).
  8. Почему армяне обращаются друг к другу «Джан». Что значит и откуда появилось это словечко // Армения и армяне, 5 сентября 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dzen.ru/a/YTSmaHzl3yBCaKBn> (Дата обращения: 05.11.2024г.).
  9. Степанов Ю.С. Французская стилистика (в сравнении с русской). – М.: «Едиториал УРСС», 2003. – 360 с.
  10. Մրմլյան Խ. Վերք Հայաստանի: Գլուխ առաջին [Էլեկտրոնային ռեսուրս]: – Հասանելիության ռեժիմ՝ <https://m.mamul.am/am/post/34952> (Դիմելու ամսաթիվ՝ 05.11.2024թ.):
  11. Իսահակյան Ս. «Մայրիկիս» [Էլեկտրոնային ռեսուրս]: – Հասանելիության ռեժիմ՝ <https://m.mamul.am/am/post/32928> (Դիմելու ամսաթիվ՝ 05.11.2024թ.):
  12. Հռիփ Ռ. Աղջիկ ջան, ուշքի արի: – Երևան՝ «Նյու Մեք», 2019: –296 էջ:


**ԿՈՉԱԿԱՆՆԵՐԸ, ՈՂՋՈՒՅՆՆԵՐՆ ՈՒ ՀՐԱԺԵՇՏՆԵՐԸ  
ՈՐՊԵՍ ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԼԱՔՈՒՆԱՆԵՐԻ ՕՐԴԻՆԱԿ  
ՌՈՒՍԵՐԵՆՈՒՄ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ**

**Ն.Կ. Գոնչար-Խանջյան**

 **ORCID:** [0009-0002-5462-8509](https://orcid.org/0009-0002-5462-8509)  
[natalie.goncharkhanjyan@ysu.am](mailto:natalie.goncharkhanjyan@ysu.am)

*Բ. գ. թ., դոցենտ,  
 Արտասահմանյան գրականության ամբիոնի դոցենտ,  
 Երևանի պետական համալսարան,  
 Ռուս և համաշխարհային գրականության և մշակույթի ամբիոնի դոցենտ,  
 Ռուս-Հայկական համալսարան,  
 Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**Ի.Ա. Կարապետյան**

 **ORCID:** [0009-0001-2457-491X](https://orcid.org/0009-0001-2457-491X)  
[inga.karapetyan@student.rau.am](mailto:inga.karapetyan@student.rau.am)

*Ռուս և համաշխարհային գրականության և մշակույթի ամբիոնի մագիստրոս,  
 Ռուս-Հայկական համալսարան,  
 Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*


**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում են լաբրունաները (լեզվական բացեր-ձեղքվածքներ), որոնք դրսևորվում են կոչականների, ողջույնների և հրաժեշտի խոսքային ակտերում՝ շեշտադրումով դրանց լեզվական և մշակութային առանձնահատկությունների վրա ռուսերենում և հայերենում: Լաբրունաների գաղափարը, որը նկարագրում է լեզվական համակարգերի միջև բացերը կամ համարժեքությունների բացակայությունը, հանդիսանում է միջմշակութային փոխազդեցությունների վերլուծության կարևոր գործիք: Լաբրունաները ոչ միայն արտացոլում են ճանաչողական և աշխարհայացքային կատեգորիաների տարբերությունները, այլև մատնանշում են տարբեր մշակույթների սոցիալական նորմերը և արժեհամակարգային առանձնահատկությունները:

Բանալի բառեր՝ ուսերեն, հայերեն, լաբունա, կոչական, ող-  
ջոյն, հրաժեշտ, միջմշակութային հաղորդակցություն:


## FORMS OF ADDRESS, GREETINGS, AND FAREWELLS AS AN EXAMPLE OF CULTURAL LACUNAE IN RUSSIAN AND ARMENIAN LANGUAGES

**N. Gonchar-Khanjyan**

 ORCID: [0009-0002-5462-8509](https://orcid.org/0009-0002-5462-8509)  
[natalie.goncharkhanjyan@ysu.am](mailto:natalie.goncharkhanjyan@ysu.am)

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Foreign Literature,  
Yerevan State University;  
Associate Professor at the Department of Russian and World Literature,  
Russian-Armenian University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

**I. Karapetyan**

 ORCID: [0009-0001-2457-491X](https://orcid.org/0009-0001-2457-491X)  
[inga.karapetyan@student.rau.am](mailto:inga.karapetyan@student.rau.am)

*Master student at the Department of Russian and World Literature and Culture,  
Russian-Armenian University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### ABSTRACT

The article examines lacunae that manifest in speech acts of greetings, forms of address, and farewells, with a focus on their linguistic and cultural characteristics in Russian and Armenian. The concept of lacunae, describing gaps or the absence of equivalents between linguistic systems, is an important tool for analyzing intercultural interactions. Lacunae not only reflect differences in

cognitive and worldview categories but also highlight the peculiarities of social norms and axiological orientations of different cultures.

**Keywords:** Russian, Armenian, lacuna, form of address, greeting, farewell, intercultural communication.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 17 ноября 2024 г.,*

*подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ОСОБЕННОСТИ ФИТОНИМИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ И МЕТОНИМИИ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (В СОПОСТАВЛЕНИИ С КИТАЙСКОЙ)

Юехао Хань

[hanyuehao666@gmail.com](mailto:hanyuehao666@gmail.com)

*Аспирант кафедры русского языкознания,  
языковой типологии и межкультурной коммуникации,  
Ереванский государственный университет,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности фитонимической метафоры и метонимии в русской языковой картине мира в сопоставлении с китайской. Основное внимание уделено анализу полисемии фитонимов, включая распределение од-нозначных и многозначных фитонимов, а также их роль в метафоризации и метонимизации.

**Ключевые слова:** фитоним, метафора, метонимия, полисе-мия, русская языковая картина мира, китайская языковая кар-тина мира, культурная специфика.

### Вводная часть

Фитонимическая лексика занимает особое место в языковой кар-тине мира, представляя собой значимый семантический пласт, связан-ный с растительными образами и их переносными значениями. В совре-менной лингвистике актуальным остаётся вопрос о том, как фитонимы участвуют в формировании метафор и метонимий, а также какие куль-турно-специфические особенности имеют такие переносы в разных языках. Русская и китайская языковые картины мира демонстрируют

уникальные подходы к интерпретации фитонимических образов, что обусловлено как природно-географическими факторами, так и культурно-философскими традициями. Сопоставление русских и китайских фитонимических метафор позволяет выявить общие закономерности метафоризации и уникальные культурные особенности каждого языка.

Вопросы изучения фитонимической метафоры и метонимии активно освещаются в работах **российских** и зарубежных исследователей. Колесина А.В. и Склярова Н.Г. [3] подчёркивают значимость фитонимической картины мира как части общей языковой картины мира, уделяя внимание культурно-специфическим аспектам. Исследования Панковой Т.Н. и Варфоломеевой Н.С. [6] посвящены флористической метафоре в сопоставлении русского и английского языков, что позволяет выявить кросскультурные особенности. Особое внимание уделяется когнитивным аспектам фитонимической метафоризации, о чём свидетельствуют работы Лиунь С. [4] и Хань Ю. [8], исследующих русский и китайский языки. Уразметова А.В. и Рябцова Н.И. [7] рассматривают символические фитофразеологизмы как часть репрезентации языковой картины мира. Гаврилюк М.А. [1] поднимает вопросы семасиологии и когнитивного подхода к растительной метафоре в китайском языке. Вклад в теорию метафоризации также вносит работа Юецзяо Ли и Васильевой Л.М. [10], представляющая учебный словарь фитонимической лексики с обширным толкованием значений и переносов. Эти исследования позволяют осветить ключевые аспекты фитонимической метафоризации и метонимизации в русской и китайской лингвокультурах.

Целью данной работы является выявление особенностей фитонимической метафоры и метонимии в русской языковой картине мира в сопоставлении с китайской. Исследование направлено на анализ поли-

семии фитонимов, определение соотношения однозначных и многозначных фитонимов, а также выявление метафорических и метонимических механизмов, лежащих в основе семантических сдвигов.

### **Основная часть**

В современной лингвистической науке фитонимы, т.е. наименования растений (деревьев, кустарников, трав, грибов и других представителей растительного мира), рассматриваются не только в качестве номинативных единиц, фиксирующих объекты окружающей действительности, но и как важные семиотические инструменты, отражающие представления о человеке, обществе, природе и культуре. Важно подчеркнуть, что метонимия входит в центральную зону лексико-семантического поля живой природы и служит для многих языков источником развития обширных метафорических и метонимических значений. Особенно продуктивным является образование переносных значений на базе растительных названий в русской языковой картине мира, что отчетливо прослеживается при сопоставлении с китайской языковой традицией.

В лингвистической традиции метафора и метонимия рассматриваются как ведущие механизмы вторичной номинации. Метафора опирается на принцип сходства признаков, формируя новые значения через уподобление одного референта другому. Метонимия же, напротив, основана на смежности понятий или объектов, позволяя использовать название одного феномена для обозначения другого на основе их функциональной, пространственной или иной ассоциативной близости. При этом фитонимы представляют собой чрезвычайно продуктивный материал для вторичной номинации: растительные компоненты (от плодов и частей деревьев до грибов и отдельных элементов ботанической морфологии) широко используются как в народно-бытовой речи, так и в литературном языке, молодежном сленге и профессиональной терминологии.



В русской традиции анализ фитонимических метафор и метонимий связан с концепцией языковой картины мира, в которой образы растений выполняют роль базовых категорий, широко применяемых для характеристики человека, его физических или умственных способностей, социальных отношений и эмоциональных состояний. Соответствующие феномены в китайском языке позволяют выявить как универсальные, так и культурно-специфические черты. Китайская языковая картина мира, например, характеризуется особым вниманием к иероглифической традиции, где фонетико-графические мотивировки часто закрепляют старинные переносы, не всегда прозрачные для современного носителя языка. Это позволяет установить сравнительные параллели и различия в использовании фитонимов для вторичной номинации в этих двух языковых сообществах [10: 21].

Фитонимы, используемые в русском языке, заметно различаются по степени полисемии. Одни лексемы обладают обширным спектром переносных значений, в то время как другие остаются сравнительно моносемантическими или же имеют узкую, слабо разветвлённую семантическую структуру. На формирование полисемии влияет целый ряд факторов:

**1. Частотность и культурная значимость растения.** Чем чаще встречается данное растение в повседневном опыте носителей языка, тем выше вероятность формирования на его основе разнообразных образных значений. Так, названия широко распространённых культурных растений (репа, тыква) или деревьев (берёза, дуб) имеют богатую образную парадигму.

**2. Когнитивная схема «человек – растение».** Фитонимы традиционно служат для характеристики человека через сопоставление с определёнными свойствами растения: внешними (высота, цвет, форма), функциональными (крепость древесины, токсичность плодов), а также

поведенческими или оценочными (хрупкость, пустота, бесполезность). Такие переносы легко создают благодатную почву для полисемии.

**3. Ареальные и социолингвистические особенности.** Языковой материал из разных регионов русского пространства может демонстрировать отличия в степени разработанности фитонимических переносных значений. Молодёжный сленг, например, нередко активизирует новые метафоры, которые, при их распространении, закрепляются как новые значения в языке.

В итоге среди русских фитонимов определённый процент лексем развивается в целые многозначные парадигмы, где метафоры и метонимии играют ключевую роль. При этом в китайском языке тоже встречаются подобные процессы, но характерные для китайской культуры фитонимы нередко опираются на символизм (например, бамбук, слива, лотос), закреплённый в литературной традиции, где переносные значения, как правило, более стабилизированы и нормативны.

Фитонимическая метафора в русском часто служит источником образного описания человека, его тела, черт характера, интеллекта и социального статуса. Молодёжный жаргон предлагает ряд ярких примеров такого рода:

- **«Репа» / «тыква»** в значении «голова». Данные метафоры актуализируют представление о форме головы (круглой и несколько «пустой» внутри у репы, большой и округлой у тыквы), а также о простоте или определённой «твердолобости». Использование фитонима в роли метафоры для головы встречается ещё в фольклоре и народной речи: «репу почесать» = подумать, где «репа» формирует устойчивый фразеологизм.

- **«Ветки»** – «руки». Данная метафора опирается на визуально-пространственную аналогию: руки человека, особенно худощавые, тонкие и разветвлённые к кистям пальцев, уподобляются веткам дерева. В

молодёжной среде «ветки» может употребляться шутливо или сниженно, акцентируя нарочитое упрощение человеческого тела до растительных элементов.

Помимо молодёжного сленга, в разговорной речи широко представлены метафоры, отражающие оценочный характер:

- **«Пень»** – «глупый человек». В данном случае растение или его часть (пень – остаток ствола после срезания дерева) ассоциируется с инертностью, тупостью, неспособностью к развитию. Это значение, по всей видимости, возникло из аналогии между пнём как мёртвым, бесплодным остатком дерева и человеком, который не способен к умственному росту или проявлению сообразительности.

- **«Сморчок»** – «невзрачный, жалкий человек». Сморчок – гриб с несколько уродливой и морщинистой формой шляпки. Перенос значения опирается на оценку внешнего вида человека, вызывающего ассоциации с невзрачным, малопривлекательным и несколько жалким объектом. В данном случае фитоним формирует негативно окрашенное социально-оценочное значение.

Следовательно, фитонимическая метафора в русском языке проявляет тенденцию к оценочным переносам, часто негативного характера. Человек уподобляется неодушевлённому растительному объекту, который выступает маркером определённых нежелательных качеств: пустоты, бестолковости, несуразности. Одновременно присутствуют и нейтральные, более «натуральные» сравнения, связанные с анатомической аналогией («ветки» – руки).

Помимо метафоры, фитонимы часто служат базой для метонимических переносов. Метонимия в этом контексте способна указывать, например, на использование названия растения для обозначения его плода, части или продукта переработки: «яблоко» – плод яблони, «дуб» – древесина для строительства. Однако если говорить о вторичной номинации, направленной на человека или его социальную деятельность,

метонимия часто связывает фитоним с определённым типом поведения или статусом [7: 3].

В русском языке такие метонимические переносы могут быть менее ярко выражены, чем метафорические, но всё же встречаются. Например, в профессиональной лексике древодобытчиков или сельских жителей обозначения частей растения могут переноситься на предметы быта или хозяйственную утварь. В молодёжной речи метонимия может функционировать на уровне сленговой подмены: названия фитонимов нередко сокращают фразы, говоря о части растения, имея в виду не саму часть, а производный объект или социальный контекст, с ним связанный. Однако подобные примеры более маргинальны и менее закреплёны.

В китайском языке фитонимы также занимают значимое место в метафоризации, однако культурные коды и иерархия символических растений иная. Например, бамбук (竹, zhú) в китайской культуре – символ стойкости, гибкости и внутренней силы. Он часто метафорически соотносится с духовными качествами человека. Тогда как в русском языке древесные метафоры зачастую подчеркивают внешние характеристики (худой как «жердь», крепкий как «дуб»), в китайском бамбук ассоциируется с морально-нравственными качествами: сдержанностью, элегантностью, честностью. Таким образом, при переносе фитонимов на человека в китайской языковой картине мира акцент чаще падает на внутренние качества, а не только на внешние. Это свидетельствует о культурной специфике: в китайской традиции растения воспринимаются как знаки моральных добродетелей и культурных ценностей [3: 73].

Другой пример – лотос (莲, lián), в китайской традиции олицетворяющий чистоту, благородство и незапятнанность среди нечистого окружения. Метонимически лотос может ассоциироваться с личностями высокого морального статуса, а метафорически – с непорочностью,

стремлением к просветлению. Сходным образом в русском языке берёза метафоризируется как символ красоты и девичьей чистоты, но этот образ преимущественно внешний, эстетически ориентированный. Китайские фитонимы чаще отражают философско-этический аспект, тогда как русские – этнокультурно-эстетический.

Метонимическое использование фитонимов в китайском может быть связано, например, с использованием названий растений для обозначения произведений искусства, в том числе каллиграфии или живописи, где изображение того или иного растения (например, бамбука) метонимически может означать сам стиль художника или его школу. В русском языке подобная практика представлена слабо: русская культура не столь активно использует фитонимы в качестве культурно-метонимических знаков художественных направлений или школ. Таким образом, китайский опыт расширяет границы понимания роли фитонимов в семантических процессах языка [9: 70].

Сопоставление русской и китайской языковых картин мира в аспекте фитонимической метафоры и метонимии позволяет выявить ряд интересных закономерностей.

Во-первых, в русском языке фитонимы активно привлекаются для характеристик человека, его психофизических свойств и социального поведения. Это нередко носит экспрессивно-оценочный характер с яркой негативной или сниженной коннотацией. В китайском языке также присутствуют растительные образы для описания человека, однако их выбор часто детерминирован культурной символикой. Так, бамбук олицетворяет благородство, прямоту, внутреннюю пустоту (как духовную готовность к восприятию мудрости), тогда как слива – стойкость, изящество, способность расцветать даже в суровых условиях. Эти символы в китайской традиции нередко закреплены и служат для формирования метафор, которые, благодаря многовековой литературной практике, получили устойчивый характер [6: 88].

Во-вторых, русская языковая система, по сравнению с китайской, более склонна к ситуативно-оценочному употреблению фитонимических метафор. Молодёжный сленг меняется динамично, интуитивно используя фитонимы для образных характеристик. В китайском, напротив, употребление метафор с фитонимами может быть более связано с классической литературой, поэзией и культурными канонами, что делает их употребление более предсказуемым и закреплённым, но менее гибким для новых инноваций [5: 133].

В-третьих, полисемия фитонимов в русском языке подвержена свободной творческой «игре речи». Из одного и того же фитонима в зависимости от контекста и речевой ситуации можно породить несколько образных значений, что демонстрирует богатство языковой интерпретации. В китайской культуре, где фитонимическая номинация тесно переплетается с историческим развитием языка, иероглифической системой письма и каноническими текстами, эти факторы выступают в качестве стабилизирующего элемента. В результате полисемия сохраняется, но приобретает более узувальный, «официальный» характер, тесно связанный с литературными ассоциациями и культурным наследием, в отличие от более живой и изменчивой полисемии, присущей уличному сленгу или жаргону.

Наконец, метонимия в русском языке чаще выступает как дополнительный прием, в то время как в китайском она может быть изначально заложена в структуру иероглифического письма, где каждое слово-символ изначально заключает в себе ряд ассоциативных связей. Это стимулирует более «историческую» метонимию, где время скрепляет переносы, превращая их в традиционно устойчивые.

Исследование фитонимических метафор и метонимий важно не только для лингвистики, но и для этнолингвистики, культурологии, социолингвистики и межкультурной коммуникации. Рассмотрение фитонимии в сопоставлении русского и китайского языков демонстрирует, каким образом природа (растительный мир) осмысливается через призму

культурных ценностей, исторических традиций и социально-психологических паттернов [2: 93].

В русском языке фитонимы часто функционируют как удобные, гибкие и экспрессивные инструменты обыгрывания внешнего вида, интеллектуальных способностей и нравственных качеств человека. Это делает фитонимы ценным материалом для анализа языковой личности, выявления стереотипов и социальных ролей, закреплённых в языке [4: 93].

В китайском языке фитонимы, часто встроенные в поэтическую и философскую традицию, играют роль ключей к пониманию культурных концептов, ритуальных практик и морально-этических идеалов. Через сопоставление русских и китайских метафор на фитонимической основе можно проследить, как одни и те же природные объекты (например, дерево, цветок, гриб) могут выступать источником диаметрально противоположных ассоциаций. Если в русском культурном коде «пень» транслирует инертность, тупость, то в китайском языкосознании акцент сдвигается на другие растения, чьи символические значения аккумулируют благородство, эстетическую утончённость или духовную стойкость [10: 21].

В китайском языке, при всей его современности, культурно закреплённая символика фитонимов продолжает оказывать значимое влияние на восприятие и воспроизводство метафор и метонимий. Несмотря на интенсивное развитие массовой культуры и заимствования из западных языков, китайская традиция до сих пор опирается на классические каноны. Это создаёт своеобразный баланс: с одной стороны, новые медийные и сленговые формы могут возникать в современной речи, с другой – исторически укоренённые фитонимические символы остаются системными маркерами национальной идентичности [8: 39].

Таким образом, полисемия фитонимов в русском языке отличается динамикой, обилием неустойчивых, но экспрессивных переносов; в китайском языке полисемия связана преимущественно с историко-

культурным пластом. Метонимия в русском выступает в большей степени спорадически, формируясь ситуативно, тогда как в китайском языке она частично закреплена в иероглифической системе и культурной памяти народа.

### **Заключение**

Фитонимическая метафора и метонимия занимают важное место в русской и китайской языковых картинах мира, формируя устойчивые культурные и символические образы. В русском языке фитонимы активно используются для метафоризации повседневных понятий, в том числе для обозначения человеческих качеств, частей тела и социально-психологических характеристик. Китайская языковая традиция, опирающаяся на философско-этические принципы, придаёт фитонимам более глубокое символическое значение, связанное с моральными и духовными качествами человека. В обоих языках доминирует метафоризация, в то время как метонимия встречается реже и имеет более узкую сферу применения. Сопоставительный анализ русской и китайской традиций позволяет выделить универсальные механизмы метафоризации и метонимизации, а также показать культурную специфику, обусловленную историко-культурными факторами.

Выводы:

1. В русском и китайском языках фитонимы могут быть как однозначными, так и многозначными. В русском языке многозначность чаще основывается на метафорах, связанных с внешними признаками или социальными атрибутами, тогда как в китайском – на этических и философских коннотациях.

2. В обеих языковых картинах мира метафора занимает центральное место в семантическом развитии фитонимов. В русском языке метафоры связаны с визуально-пространственными аналогиями (голова – «тыква», руки – «ветки»), а в китайском – с нравственно-философскими смыслами (бамбук – стойкость, хризантема – уединение).



3. Русская языковая картина мира стремится к прагматизму и бытовым ассоциациям (голова – «тыква», глупый человек – «пень»), тогда как китайская традиция акцентирует внимание на моральных качествах и жизненной философии (лотос – чистота, слива – стойкость духа).

4. В русском языке фитонимическая метафора и метонимия формировались на основе сельскохозяйственного быта и утилитарного восприятия растений, тогда как в китайской культуре растения символизируют духовные ценности и моральные ориентиры, что связано с влиянием философских учений.

Сравнение русской и китайской лексики с фитонимами может быть продолжено за счёт анализа фразеологии, поэтических текстов и медийного дискурса. Выявление универсальных и специфических черт метафоризации фитонимов в других языках (например, японском, арабском) способно обогатить понимание закономерностей языковой семантики и культурных смыслов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Гаврилюк М.А.* Растительная метафора в китайском языке: семасиологический и когнитивный аспекты // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2024, № 1 (231). – СС. 23–32.
2. *Йулдашева Д.М.* Функционирование фитонимической лексики в русском языке // ББК 81.2 Рус С 48. – С. 71.
3. *Колесина А.В., Склярова Н.Г.* Фитонимическая картина мира как часть языковой картины мира // Молодежный научный форум: сб. ст. по материалам CXV студ. междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 08 февр. 2021 г.), Т. 5 (115). – М.: Международный центр науки и образования, 2021. – СС. 73–75.
4. *Лиунь С.* Когнитивная фитонимическая метафора как средство описания внешности человека в русской и китайской лингвокультурах // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки, 2024. – Т. 24, № 2. – СС. 93–101.
5. *Панасенко Н.И.* Каналы получения информации в фитонимической лексике: вкус // Вестник Томского государственного университета. Филология, 2021, № 71. – СС. 133–151.

6. Панкова Т.Н., Варфоломеева Н.С. Особенности флористической метафоры в фитонимической картине мира (на материале русского и английского языков) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки, 2021, № 10-2. – С. 88.
7. Уразметова А.В., Рябцова Н.И. Символические фитофразеологизмы как результат репрезентации языковой картины мира // Russian Linguistic Bulletin, 2023, № 9 (45). – С. 3.
8. Хань Ю. Фитонимы в русской лингвокультуре (в сопоставлении с китайской и корейской) // Bulletin of Yerevan University H: Russian Philology, 2024. – Т. 10, № 1 (24). – СС. 39–48.
9. Холмеев О.М., Туник А.И. Фитоморфный культурный код: средства представления в текстах современной художественной литературы // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Русская филология, 2023, № 3. – СС. 70–81.
10. Юецяо Ли, Васильева Л.М. Растительный код культуры в лексике языка (фитонимы): учеб. словарь / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – 66 с.

**ՖԻՏՈՆԻՄԻԱԿԱՆ ՓՈԽԱԲԵՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՄԵՏՈՆԻՄԻԱԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՌՈՒՍԱԿԱՆ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԻ ՊԱՏԿԵՐՈՒՄ (ՀԱՄԵՄԱՏԱԾ ԶԻՆԱԿԱՆԻ ՀԵՏ)**

**Յուեհաո Հան**

[hanyuehao666@gmail.com](mailto:hanyuehao666@gmail.com)

*Ռուս լեզվաբանության, լեզվական տիպաբանություն  
և միջմշակութային հաղորդակցություն ամբիոնի ասպիրանտ,  
Երևանի պետական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածում քննարկվում են ֆիտոնիմիական փոխաբերության և մետոնիմիայի առանձնահատկությունները

ռուսական աշխարհի լեզվական պատկերում՝ համեմատությամբ չինականի հետ: Հիմնական ուշադրությունը կենտրոնացած է ֆիտոնիմների բազմիմաստության վերլուծության վրա:

**Բանալի բառեր՝** ֆիտոնիմ, փոխաբերություն, մետոնիմիա, բազմիմաստություն, աշխարհի ռուսերեն լեզվական պատկեր, աշխարհի չինական լեզվական պատկեր, մշակութային առանձնահատկություն:

## FEATURES OF PHYTOTOPIC METAPHOR AND METONYMY IN THE RUSSIAN LANGUAGE WORLDVIEW (IN COMPARISON WITH CHINESE)

**Yuehao Han**

[hanyuehao666@gmail.com](mailto:hanyuehao666@gmail.com)

*Postgraduate student of the Department of Russian Linguistics,  
Linguistic Typology and Intercultural Communication,  
Yerevan State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### ABSTRACT

The article examines the features of phytotopic metaphor and metonymy in the Russian linguistic worldview in comparison with the Chinese one. Special attention is paid to the analysis of the polysemy of phytotopics, including the distribution of unambiguous and polysemous phytotopics, as well as their role in metaphorization and metonymization.

**Keywords:** phytotopics, metaphor, metonymy, polysemy, Russian linguistic worldview, Chinese linguistic worldview, cultural specificity.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 05 февраля 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

---

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### УСИЛЕНИЕ ЗОНЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В РОССИЙСКИХ СМИ

Ирина Валерьевна Приорова

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

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

#### АННОТАЦИЯ

Российская социальная реклама отражает основные болевые точки современного общества, которые зависят от меняющихся приоритетов. Динамика этих изменений показывает, как реанимируется общественная «инфляция чувств» и перестраивается шкала этических ценностей. Процессы демократизации, во многом изменившие социальные отношения между членами общества, переходят сегодня в стадию коррекции, когда в российском обществе обновляется тип гуманизации, что находит отражение в социальной рекламе.

**Ключевые слова:** слоган, ментальная ориентация, социальная тематика, чужеродность рекламы, антиреклама, визуализация рекламы, шокирующие образы.

Изменения в общественно-политической парадигме напрямую или косвенно находят отражение в многообразных формах разных социальных институтов. В коммуникативной среде создаются предпосылки для переориентации членов российского общества на обновление традиционных морально-этических ценностей. Поэтому вопрос из

стихотворных строк: «Почему русские так мало улыбаются?», – не является риторическим. Сегодня он активно тиражируется через СМИ и интернет, привлекая внимание каждого, кто его слышит, и влияя тем самым на формирование обновленной мировоззренческой позиции общества.

Очевидно, что с одной стороны, СМИ освещают значимые актуальные для общества проблемы и во многом рассматривают их с точки зрения общественного мнения. В то же время, само общественное мнение формируется под воздействием идеологической пропаганды, которую распространяют масс-медиа. Сегодня, как и прежде, средства массовой информации остаются основным связующим звеном между каждым членом общества и всеми институтами этого общества. Материальные и духовные ценности в отношениях, сопричастность к событиям, к природе, к жизни «своих» и «чужих» отражаются в средствах массовой информации, влияя на каждого конкретно и на общество в целом. Формируя в сознании отдельного индивида определенные эмоции, масс-медиа воздействуют на изменения массового сознания, которое скрыто или явно отражает отношение различных социальных групп к проблемам общества и происходящим событиям. Это один из важнейших общественных институтов, который оказывает решающее влияние на формирование не только взглядов и представлений общества, но и нормы поведения его членов [3: 101]. Роль СМИ состоит в том, что с одной стороны, они выступают «катализаторами» многих интеграционных процессов во всех сферах человеческой жизнедеятельности, а с другой стороны, – бережно сохраняют национальную идентификацию [1: 26]. Например, уже давно существует четко сформулированное общественное мнение в отношении таких глобальных общечеловеческих проблем, как предотвращение экологической катастрофы, термоядерной и биологической войны.

Важным сектором деятельности масс-медиа является социальная реклама. Термин «социальная реклама» в его современном толковании появился в начале прошлого века в США. Следует помнить, что появление рекламы, которая, в отличие от коммерческой рекламы, не ставила своей целью рекламировать товар, а призывала изменять отношение к проблемам общества, определило поворотное направление в традиционном развитии рекламы. Этот вид рекламы ориентирован на консолидацию социума, поскольку пропагандирует общечеловеческие ценности, которые имеют первостепенное значение: здоровье, охрана окружающей среды, борьба с насилием, забота о детях, стариках и инвалидах, безопасность движения.

В коммуникативном пространстве социальная реклама – это позитивная пропаганда какого-либо явления без получения прибыли, она и сегодня остаётся основным инструментом гуманизации и информирования общественности о наиболее значимых проблемах общества для привлечения внимания к нравственным ценностям. Традиционно виды социальной рекламы классифицируются так:

А. Реклама здорового образа жизни направлена против негативных проявлений в обществе (курения, наркомании, алкоголизма, сексуальной распущенности), и одновременно она популяризирует профилактические меры на поддержку здорового образа жизни: занятия спортом, меры гигиены, правильного питания (например, поощрение грудного вскармливания, употребления свежих овощей и фруктов, активного отдыха), сюда же можно отнести меры защиты от гепатита, СПИДа, ковида и демографическая реклама для укрепления семьи.

Б. Реклама законности и правопорядка направлена на развитие правосознания, защиту институтов гражданского общества, конституционных прав и свобод человека, образования и медицины, соблюдения налоговых обязательств, выполнения гражданских обязательств и защита Отечества.

В. Адресная реклама информирует о местоположении и координатах специальных государственных служб и общественных организаций (службы МЧС, службы охраны порядка, службы психологической поддержки, пункты вакцинации и диспансеризации).

Г. Событийная реклама несет пропаганду общественно-значимых событий, знаменательных дат (праздники, торжества, спортивные мероприятия), ориентированных на национальное сплочение, на гуманизацию общества. В частности, такой является реклама к юбилею городов-героев, исторически значимых городов, памятных дат исторических событий, спортивных состязаний и праздников.

Д. Реклама милосердия и благотворительности ориентирует граждан на сбор средств для восстановления храмов, культурно значимых исторических объектов, проведения дорогостоящих операций детям, открытия мест благотворительности для нуждающихся людей, строительства питомников для бездомных домашних животных и т.д.

Основным заказчиком и популяризатором российской социальной рекламы остаётся государство, которое с её помощью актуализирует свои социальные программы и расставляет нужные акценты, необходимые для реализации государственной политики: *«Хотите встретить весну в отличной форме? Райвоенкомат № 9 ждет вас!»*. Однако заказчиком социальной рекламы может быть не только государство, но и некоммерческие общественные организации, заинтересованные в социальных программах. Социальная реклама используется для продвижения интеллектуальных продуктов и услуг, которые «свёртывают» основные идеи общественной значимости в запоминающиеся слоганы: *«Заплатил налоги – спи спокойно»*.

В общественном секторе сосуществуют профессиональные объединения и союзы, коммерческие организации, политические объединения, но поскольку государство является наиболее важным заказчиком социальной рекламы, то только оно вправе устанавливать законы,

регулирующие её от момента создания до популяризации в обществе. В разных странах наблюдается различное влияние государства на социальную рекламу. Так, если в США социальная реклама контролируется и регулируется Рекламным Советом (негосударственной организацией), то в Белоруссии социальная реклама признается только государственной информацией. Стоит помнить также, что создание Рекламного Совета (Ad Council) в США и Центрального Офиса Информации в Великобритании (Central Office of Information) изначально являлось Правительственной инициативой времен Второй Мировой Войны.

Советская государственная политика того периода была построена на двух основных техниках – пропаганде и агитации. Сами по себе дефиниции «агитация» и «пропаганда» – нейтральны и достаточно безобидны: термин *агитация* в переводе с латинского означает «приведение в движение». Слово «пропаганда» в переводе с латинского означает «распространение», что связано с распространением информации, знаний и идей, но, к сожалению, в историческом контексте это слово «заработало» себе негативную коннотацию. Однако несмотря на то, что государство так или иначе выступает заказчиком социальной рекламы и распространяет социально значимую информацию, заботясь об обществе, специфика государственной рекламы состоит всегда в том, что главное ее предназначение – *продвижение государственных интересов*.

Воздействие рекламы основано на принципе агитации, которая призывает к конкретному действию. В настоящее время социальной рекламой занимаются целые министерства и ведомства. Многие государственные институты (армия, налоговое, почтовое и образовательное ведомства, мэрии городов и администрации губернаторов, министерства здравоохранения, социальной политики, фискальных органов власти) узнаются по единичным социальным слоганам, минимизированное количество которых не позволяет увидеть целостную систему пропаганды социальных программ.



Социальная реклама в России, находясь в поиске своего пути развития, в тоже время генерирует неожиданные решения её создания. Создание нового всегда предполагает базу накопленного опыта. Это, с одной стороны, даёт преимущества, чтобы избежать нежелательные «чужие» ошибки и воспользоваться теми приёмами, эффективность которых проверена на практике. С другой стороны, – это допускает, что любое творческое прочтение массового явления или факта, в той или иной степени, может столкнуться с индивидуальным толкованием. Ассоциации и рефлексия, влияющие на сознание аудитории, могут отвлечь от истинно ценной информации.

Становление российской социальной рекламы представляет собой динамическую реконструкцию мирового (и, прежде всего, американского) опыта. При этом в России связи с общественностью в течение короткого времени проделали тот путь, который в США занял почти два столетия. Современным отечественным специалистам удалось сделать его максимально безболезненным и рациональным, адаптировав «чужой» мировой опыт под «свою» российскую действительность.

Социальная реклама на фоне истории отечественных связей с общественностью, как известно, насчитывает сравнительно небольшой опыт: в современном виде она появилась в России лишь в 1994–1995 гг., когда появились первые ролики Рекламного Совета России «Позвоните родителям», и в этом плане она абсолютно «свободна» от традиции. Но с тех пор, надо признать, в нашей стране социальная реклама относительно коммерческой не имеет особого прорыва, хотя такие инновационные сегменты, как комбинация видеоряда на фоне поэтических строк о том, «почему русские так мало улыбаются», несет очень мощную экспрессивную коннотацию. Она, безусловно, ориентирована на российского человека.

Несмотря на то, что принципы создания социальной рекламы в разных странах одни и те же, культурная ориентация общества, как и

языковые ресурсы, – различны. Национальные особенности, уникальность конкретного народа, как правило, воспринимаются другой нацией как чужие, иные, не свои из-за культурно-коммуникативного барьера. Иногда «невозможность адекватно декодировать получателем ментально чужеродное информационное послание» [2: 10–11] приводит к тому, что социальная реклама с позитивной установкой принимается аудиторией как антиреклама. Несмотря на то, что создатель социальной рекламы в открытом мировом информационном потоке примеров, идей и образов чувствует себя космополитичным приемником опыта, – в российском пространстве, генерирующим новый «свободный» продукт, в каждом социальном послании так или иначе отражается культурно-исторический код той страны, для населения которой создаётся реклама.

Различие систем ценностей (российских и нероссийских) приводит к заметным расхождениям российской социальной рекламы с зарубежной, созданной по моделям американской рекламы. Известные слова Т. Рузвельта выделяют, пожалуй, самые неприемлемые для российской аудитории ценности: процветание любой ценой и мир любой ценой. Но если такие идеи, как «превыше всего – меры безопасности, а не исполнение долга», «любовь к спокойной жизни» и «теория быстрого обогащения», изначально не вписываются в парадигму русской действительности, то известные примеры из практики антитабачной кампании в США *«Курят только бедные!»* также можно рассматривать как использование в социальной рекламе идеи «процветания любой ценой».

Базовые ценности и идеалы, заложенные глубоко в сознании индивида, работают на формирование нужных государству и обществу приоритетов. Используя их как источник сильнейших эмоций, создатели социальной рекламы для достижения своих целей «делают ставку» на самые важные человеческие установки. Однако образ позитивного,

успешного, широко улыбающегося, несмотря ни на что, человека не будет эффективен в российской социальной рекламе, и всегда будет восприниматься как «чужой» [2: 100] стереотип. Множество примеров социальной рекламы с устрашающими слоганами, но с позитивной визуализацией героев рекламы являются тому подтверждением. Например, такие визуализированные «улыбкой» слоганы как «*Сообща, где торгуют смертью*», «*Чемпион по езде без тормозов*» и подобные воспринимаются в российском обществе грубой насмешкой, что приводит к обратному эффекту, поскольку в России улыбка может быть только естественной и искренней.

Примеры чужой социальной рекламы при взаимодействии с российской действительностью требуют их обязательной адаптации как переход «чужого» в «свое». Иные приоритеты, очевидно, требуют и иной формы подачи проблем, которые должны гибко трансформировать темы социальной рекламы и вербально, и визуально. В противном случае, многие примеры зарубежной рекламы останутся неприемлемыми в России как «чуждые» российскому восприятию.

Безусловно, с помощью социальной рекламы предотвращаются многие проблемы, на решение которых государству и остальным организациям пришлось бы потратить гораздо больше средств, чем на её создание (вакцинация, аборт, наркомания, экология). Это подтверждается принципом: «*профилактика дешевле, чем лечение*». Для оздоровления нации определяются, как правило, проблемные зоны, которые нуждаются в массовом осмыслении, а с помощью социальной рекламы происходит коррекция и формирование необходимого для государства поведенческого типа (например, по отношению к пандемии, спецоперации, к проблеме переселенцев, детей с ДЦП, онкологическим больным, больным диабетом, к проблеме донорства, демографии, к проблеме СПИДа и ВИЧ-инфицированных и пр.).

К наиболее значимым темам соцрекламы сегодня относятся темы патриотизма; профилактика института семьи (против абортов, насилия в семьях, с другой стороны – счастье материнства, преимущество многодетных семей); ценность человеческой жизни представлена через рекламу использования ремней безопасности, норм скоростного режима и дорожных правил; экологическая тема о вымирающих видах животных и о ценности окружающей среды рекламируется не только заботой о природе, но и необходимостью переработки и утилизации бытовых и технических отходов; гуманное отношение к людям формируется рекламой о больных детях, детях-сиротах, одиноких пожилых людях и людях с ограниченными возможностями, о беженцах и мигрантах. Оперируя сильными эмоциями и направляя их в нужное русло, социальная реклама способна нейтрализовать деструктивные последствия кризисов и блокировать существующие или только формирующиеся государственные проблемы.

Надо отметить, что отработанные приёмы, которые используются в западной социальной рекламе, прибегающей к шоковой стратегии роликов-ужастика или популяризации гендерной толерантности, будут малоэффективны в российском информационном поле. Ментальность российского человека, который не всегда готов воспринимать слишком шокирующие образы, но всегда готов проникнуться *чужой болью*, если она его глубоко затронула, обуславливает создание собственных стратегий в механизме российской социальной рекламы. Особенность рекламного продукта в нашей стране с учётом своеобразия российской ментальности заключается не в использовании «чужих» рациональных и шокирующих стереотипов, а в глубоком эмоциональном воздействии, основой для которого в полной мере становится «своя» богатая платформа образов и ассоциаций, хранящихся преимущественно в фольклоре, объединяющем ключевые характеристики русского человека и, в первую очередь, его души, потому что «Русские улыбаются, когда то, что задумано, – сбывается, когда с родной душой встречаются...».

Концепция русского риторического идеала и сегодня подтверждается, насколько важно человеку с российским менталитетом общение на уровне эмоций и глубинных образов, особенно в моменты решения исторических проблем, касающихся страны в целом. Душа – это то, что объединяет людей в России вне зависимости от их национальных, социальных, политических, экономических и прочих «статусов». Духовность нации – мощнейший инструмент формирования единства, сопереживания и, главное, – содействия.

Итак, в XXI веке в мировом сообществе сформировался коммуникационный механизм рекламы, с помощью которого осуществляется манипуляция общественным сознанием, и социальная реклама (с этой точки зрения) тоже используется в качестве узнаваемого бренда той или иной страны. Способствуя решению социальных и экономических задач, она влияет на активность своих граждан, обращая внимание на проблемы, которые являются важными для государства на определённом этапе его развития. Социальная реклама в России отражает собственную специфику, обусловленную культурно-историческими особенностями, чем объясняется расширение зоны ее влияния в текущий исторически переломный для страны момент.

Сегодня, когда аудиовизуальные и компьютерные технологии стремительно продвигаются вперед и способны визуализировать любой образ, вербальная составляющая социальной рекламы, ориентированная на истинные духовные ценности, переживания человека, живущего в России, на основы его мироощущения и восприятия действительности, не утрачивает своей значимости.

На нынешнем переломном историческом моменте ключ эффективности социального послания – это такая работа с подсознанием человека, когда внутренние ассоциации и представления людей совпадают с внешними оценками и суждениями. Для того, чтобы российская

социальная реклама стала гармоничным инструментом решения проблем общества необходимо *свою* ментальную ориентацию и особенности *своей* культуры рассматривать как приоритетные при создании *своего* продукта в достижения *своих* целей, потому что «...русские улыбаются, когда они *чувствуют*, а не притворяются...».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Михайлов Н.Н. СМИ в эпоху глобализации: актуальные аспекты / Н. Михайлов // Журналист, 2008, № 6. – С. 26.
2. Приорова И.В. «Чужие» штампы как нейтрализация «своего» в культурно-историческом осмыслении современного речетворчества / И.В. Приорова; ред. А.П. Романова, М.Н. Громов // Сохранение культурного наследия и проблемы фальсификации истории. – Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2012. – Т. 1. – СС. 100–103.
3. Раренко М.Б. Речь в СМИ (Сводный реферат) / М.Б. Раренко, РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. научно.-информ. исслед. отд. Языкознания // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6. Языкознание: РЖ. – М., 2008. – № 4. – СС. 101–105.

## ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԳՈՎԱԶԴԻ ԳՈՏՈՒ ՈՒԺԵՂԱՑՈՒՄ ՌՈՒՍԱԿԱՆ ԶԼՄ-ՆԵՐՈՒՄ

Ի.Վ. Պրիորովա

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

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

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ռուսական սոցիալական գովազդն արտացոլում է ժամանակակից հասարակության հիմնական ցավային կետերը, որոնք կախված են փոփոխվող առաջնահերթություններից:

Այս փոփոխությունների դինամիկան ցույց է տալիս, թե ինչպես է վերակենդանանում սոցիալական «զգացմունքների գնաճը» և վերակառուցվում էթիկական արժեքների սանդղակը: Ժողովրդավարացման գործընթացները, որոնք մեծապես փոխել են հասարակության անդամների միջև սոցիալական հարաբերությունները, այսօր անցնում են շտկման փուլ, երբ Ռուսաստանի հասարակության մեջ թարմացվում է մարդասիրության տեսակը, ինչը արտացոլվում է սոցիալական գովազդում:

**Բանալի բառեր՝** կարգախոս, մտավոր կողմնորոշում, սոցիալական թեմատիկա, գովազդի օտարամոլություն, հակագովազդ, գովազդի վիզուալիզացիա, ցնցող պատկերներ:

## STRENGTHENING OF SOCIAL ADVERTISING ZONE IN THE RUSSIAN MEDIA

**I. Priorova**

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

*Doctor of Sciences (Philology), Professor,  
Russian New University,  
Moscow, Russian Federation*

### ABSTRACT

Russian social advertising reflects the main pain points of modern society, which depend on changing priorities. The dynamics of these changes shows how the social «inflation of feelings» is being revived and the scale of ethical values is being rebuilt. The processes of democratization, which have largely changed the social relations between members of society, are now moving into the stage of correction, when the type of humanization is updated in Russian society, which is reflected in social advertising.

**Keywords:** slogan, mental orientation, social theme, foreignness of advertising, anti-advertising, visualization of advertising, shocking images.

***Информация о статье:***


*статья поступила в редакцию 04 февраля 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*



## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

### ВОСПРИЯТИЕ СКРЫТОГО СМЫСЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА «НЕСЧАСТНЫЙ СЛУЧАЙ»

**Ботакоз Тургамбаевна Тлеубекова**

 **ORCID:** [0000-0001-5186-3437](https://orcid.org/0000-0001-5186-3437)  
[biko.1972@mail.ru](mailto:biko.1972@mail.ru)

*К.ф.н., ассоциированный профессор (доцент),  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
Алматы, Республика Казахстан*

**Айзат Дусеновна Ибраева**

 **ORCID:** [0000-0001-8015-8593](https://orcid.org/0000-0001-8015-8593)  
[ibraevaaiizat@mail.ru](mailto:ibraevaaiizat@mail.ru)

*К.ф.н., ассоциированный профессор (доцент),  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
Алматы, Республика Казахстан*

## АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу восприятия скрытого смысла в художественном произведении Джеймса Джойса «Несчастный случай» (оригинальное название – «A Misfortune»). В рамках исследования рассматривается, как в коротком рассказе Джойса многозначность, символизм и контекстуальные детали создают скрытые уровни интерпретации, которые раскрывают не только внешнюю историю, но и более глубокие философские, психологические и социальные подтексты.

**Ключевые слова:** подтекст, семантика текста, художественные произведения, структура, читатель.

Восприятие художественного произведения – очень сложный и многоуровневый процесс, т.к. художественное произведение, как отмечают многие ученые лингвисты, занимающиеся этим аспектом, является динамической системой. Профессиональная подготовка филолога предполагает умение чувствовать и интерпретировать художественные произведения как необходимое и неотъемлемое качество квалифицированного специалиста.

Художественный текст представляет собой необычную сферу функционирования языковых единиц, что дает возможность рассматривать его как источник информации особого рода [3: 5]. К числу таких специфических свойств относится неоднозначность соответствия плана выражения и плана содержания.

Традиционно считается, что представление о подтексте сформировалось на рубеже XIX–XX вв. Суть его была осмыслена М. Метерлинком и названа им вторым диалогом [7: 8–9], что позднее было определено В.В. Виноградовым как потенциальная семантика текста [1: 81].

К.А. Долинин подчеркивает, что подтекст – это то содержание, которое прямо не воплощено в узуальных грамматических и лексических значениях языковых единиц, составляющих высказывание, но может быть извлечено из последнего при его восприятии [3: 37].

В.С. Чулкова дает следующее определение подтекста: подтекст – это имплицитная информация, существующая на уровне глубинной структуры текста, которая эксплицируется в виде приращений смысла отдельных единиц текста на уровне поверхностной структуры [11: 49].

И.Р. Гальперин полагает, что подтекст (содержательно-подтекстовая информация) представляет собой скрытую информацию (содержание, смысл), извлекаемую из содержательно-фактуальной информации (эксплицитно выраженной в тексте) благодаря способности единиц

языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря способности предложений внутри содержательно-фактуальной информации приращивать смыслы [2: 28].

Таким образом, каждое из приведенных определений раскрывает тот или иной аспект подтекста, позволяет познать его многогранную сущность. Совершенно очевидно, что подтекст – явление имплицитное. Для его выражения нет специальных маркеров. Он реализуется косвенно, опосредованно, имеет производный характер, является особым способом выражения мысли.

Подтекст – это вторичный, недоступный поверхностному взору пласт художественного текста, который может ускользать от внимания читателя при первом восприятии и начинает проступать при повторном, даже многократном чтении. И, тем не менее, подтекст – реальность, читатель воспринимает его как сопутствующую буквальному смыслу информацию [2: 44], запланированную автором, который использует поверхностную структуру текста как внешнюю, наблюдаемую в опыте сторону функционирующего языка для манифестации глубинных фактов, и между ними нет однозначного соответствия [8: 131]. Иными словами, подтекст можно прочесть только «сквозь текст».

Без понимания подтекста невозможно более или менее полное восприятие художественного текста. В литературе XX в. он становится одним из средств создания глубинной напряженности и многоплановости последнего [10: 77], придает ему большую емкость, насыщенность, значительность, содержит внутренний смысл произведения, вызывает «интимные ощущения», «интимно-духовное обострение» [5: 225].

Р.А. Унайбаева выдвигает в качестве критерия дифференциации различных видов подтекста границы его реализации в тексте [9: 38]. В связи с этим она выделяет локализованный, ретроспективно и проспективно направленный подтекст. Локализованный подтекст формируется

в определенном отрезке текста и не требует обращения к его предыдущим и последующим частям. Ретроспективно направленный подтекст реализуется в двух и более дистантно соотнесенных сверхфразовых единствах и выявляется только при соположении определенного отрезка текста с предшествующими ему частями. Проспективно направленный подтекст возникает также в рамках двух или более дистантных сверхфразовых единств, но в отличие от ретроспективно направленного подтекста формируется на основе взаимодействия исходного отрезка текста с последующим.

Художественная конструкция, как полагает Ю.М. Лотман, создается как протяженная в пространстве. Казалось бы, выполнив свою информационную роль в тексте, она требует постоянного возврата для нового осмысления. В процессе такого сопоставления фрагмент текста раскрывается более глубинно, с выявлением скрытого прежде семантического содержания. Поэтому универсальным структурным принципом художественного произведения является принцип возвращения [6: 39].

Отсюда следует, что данную классификацию можно свести к одному противопоставлению: локализованному (локальному) и дистанцированному (дистантному) подтексту. Однако необходимо заметить, что указанное противопоставление скорее свидетельствует, о способах создания подтекстовой информации, чем о ее видах. В первом случае (локальный подтекст) речь идет о соположении языковых единиц, во втором (дистантный подтекст) – о дистантных связях языковых элементов, актуализирующих имплицитную информацию. Оба явления могут находиться в гибкой корреляции друг с другом, не образуя четких неподвижных границ и входя в сложную систему семантических отношений, когда, к примеру, соположение языковых единиц реализует подтекст на фоне дистантных связей других языковых элементов, образуя смысловой синтез.

Понятие подтекста так же тесно связано с эмотивностью, которая в свою очередь является главной характеристикой подтекста, так как является средством создания эмоционального фона текста, обуславливающая определенное эмоциональное воздействие на читателя. По словами О.Е. Филимоновой, эмотивность понимается, как «репрезентация эмоционального состояния человека», представление эмоций в языке.

Эстетический опыт носителей языка основывается на чувственном познании мира. Из этого следует, что одним из ключевых понятий когнитивной лингвистики является понятие репрезентации, «относящееся как к процессу представления (репрезентации) мира в голове человека, так и к единице подобного представления, стоящей вместо чего-то в реальном или вымышленном мире и потому замещающей это что-то в мыслительных процессах» [4: 66]. Поскольку концепт эмоция может репрезентироваться на различных языковых уровнях, то категория эмотивности относится к сфере репрезентации эмоций, и ее правомерно рассматривать как когнитивную категорию текста.

Лингвистическая организация текста такова, что текстовые сигналы (маркеры) при использовании принципов выдвижения фокусируют внимание читателя. Таким образом, выполняется прагматическая установка на запланированное эмоциональное и эстетическое воздействие на читателя с целью вызвать определенную реакцию с помощью определенного выбора и размещения значимых компонентов текста.

При этом используется принцип повторяемости, семантический повтор, обеспечивающий накопление смысловой информации в тексте, что может привести к увеличению эмоциональной емкости, а также способствует смысловому движению текста и последовательному раскрытию темы произведения. Семантический повтор маркирует семантически релевантные компоненты текста и способствует их выдвижению.

В рассказе Д. Джойса «Несчастный случай» (*«A painful case»*) структурно-семантическая организация текста опирается на семантический повтор, в который включаются художественные детали, выраженные лексическими единицами одного семантического поля. В этом случае импликационный потенциал деталей актуализируется в подтексте.

Автор вводит читателя в произведение неожиданно, сразу представляя главного героя рассказа Мистера Джеймса Даффи. Не характеризуя его открыто, автор описывает его образ жизни, а точнее то место, где он живет. Тем самым, раскрывая характер действующего лица, его чувства, выражающиеся в эмоциональном состоянии, его проблему, и главную тему рассказа – одиночество, но не вынужденное, а добровольное, что отражается в проявлении героем некоторых чувств, проявляющихся в определённых эмоциях, раскрывающихся на подтекстовом уровне. Герой всеми возможными способами закрывается от суеты, общения, и от разнообразия жизни. Основные смысловые акценты реализуются с помощью деталей повествования, представленными лексическими единицами, относящимися к одной семе и образующими семантическое поле «loneliness».

Mr James Duffy lived in Chapelizod because he wished to live as far as possible, from the city of which he was a citizen and because he found all the other suburbs of Dublin mean, modern, and pretentious. He lived in an old sombre house, and from his windows he could look into the disused distillery or upwards along the shallow river on which Dublin is built. The lofty walls of his uncarpeted room were free from pictures. He had himself bought every article of furniture in the room: a black iron bed-stead, an iron wash-stand, four cane chairs, a clothes-rack, a coal-scuttle, a fender and irons, and a square table on which lay a double desk. A bookcase had been made in an alcove by means of shelves of white wood. The bed was clothed with white bedclothes and a black and scarlet rug covered the foot.

Судя по отрывку из произведения, в тексте фигурируют детали, которые развивают основную тему – одиночество «*far as possible from the city, old sombre house, disused distillery, shallow river*», последствием которой является холодность и равнодушие «*uncarpeted room, lofty walls free from pictures, black iron bed-stead, iron wash-stand*». Таким образом, реализуется намерение автора показать характер и эмоции Дж Даффи, через окружающие его предметы – местонахождение мрачного старого дома героя, как можно дальше от города, заброшенный завод, обмельчавшая река, которые видны из окна. Все эти лексические единицы входят с одно семантическое поле – «нет людей». Анализируя детали, данные в описании внутреннего «убранства» дома: *uncarpeted room*, можно обратиться к дефиниции антонимичного по значению слова *carpet*, *heavy woven material for covering floors, to cover a floor with carpet*, буквально покрывать пол плетеным ковром, а так же принять во внимание ассоциации связанные со словом ковер, т.е. что ковер на полу не только добавляет уюта в доме, но и служит как теплоизолятор и дает ощущение мягкости под ногами. В случае героя произведения отсутствие данного предмета показывает его холодность, твердость и даже в некотором роде не комфортность при общении. Также отсутствие таких деталей как картины на стенах, создает эффект пустоты, тем более что автором было сделано еще одно замечание о стенах «*lofty*», т.е. высокие, что еще более подавляет, и усиливает впечатление унылости жизни героя.

Следующим отрывком автор даёт понять, что герой педантичен и аккуратен и ниже уже открыто, говорит о том, что Даффи питает отвращение к любому беспорядку. Беспорядок – это всегда лишние вещи и сумбур.

On lifting the lid of the desk a faint fragrance escaped – the fragrance of new cedar-wood pencils or of a bottle of gum or of an over-ripe apple which might have been left there and forgotten.

Mr Duffy abhorred anything which betokened physical or mental disorder. A medieval doctor would have called him satrnine.

Долгие годы в жизни героя ничего не меняется, каждый день он ходит на работу, обедает в одном и том же месте, где его никто не потревожит felt safe, (safe – not likely to cause any physical injury or harm, not involving any risk, not in danger). Таким образом, становится ясна причина его одиночества – это страх, страх перед внешними факторами, боязнь людей, а так же страх перед переменами – никогда не знаешь в лучшую или худшую сторону будут эти изменения, и поэтому герой предпочитает стабильность и рутинность, что и проявляется в его уединенности.

He had neither companions nor friends, church nor creed. He lived his spiritual life without any communion with others, visiting his relatives at Christmas and escorting them to the cemetery when they died. He performed these two social duties.

Снова появляются маркеры, указывающие на уединенный образ жизни героя: у него не было ни единомышленников, ни друзей, не ходил в церковь, старался избегать любого общения и даже избегал общества своих родственников. В данной части текста подтекст выражен двумя способами в плане реализации и границ. Автор четко выражает тему одиночества, создает живую картину внутреннего мира главного героя.


Таким образом, понятие подтекста так же тесно связано с эмотивностью, которая в свою очередь является главной характеристикой подтекста, так как является средством создания эмоционального фона текста, а также обуславливает определенное эмоциональное воздействие на читателя.




## ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов В.В.* О языке художественной прозы: Избр. тр. / В.В. Виноградов; [Послесл. А.П. Чудакова, СС. 285–315. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
2. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин; АН СССР, Институт языкознания. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
3. *Долинин К.А.* Интерпретация текста: Французский язык [Учеб. пособие по спец. № 2103 «Иностр. яз.»] / К.А. Долинин. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.
4. *Краткий словарь когнитивных терминов* / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филол. фак. МГУ, 1996. – 245 с.
5. *Лосев А.Ф.* В поисках смысла. Беседу вел Вик. Ерофеев // Вопросы литературы, 1985, №10. – М., 1985. – СС. 205–231.
6. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
7. *Проблемы типологии русской литературы: Труды по рус. и славян. Филологии. Литературоведение* / [Редкол.: В.И. Безубов и др.]. – Тарту: ТГУ, 1985. – 145 с.
8. *Сусов И.П.* История языкознания: Учеб. пособие для студентов ст. курсов и аспирантов / И.П. Сусов; Твер. гос. ун-т. каф. общ. и клас. языкознания. – Тверь, 1999. – 191 с.
9. *Унайбаева В.А.* Категория подтекста и способы его выявления (на мат-ле художественной прозы XX в.): Автореф. дис... канд. филол. наук / В.А. Унайбаева. – М., 1980. – 22 с.
10. *Усачева Н.И.* Подтекст в коротком рассказе // Анализ стилей зарубежной художественной и научной литературы, 1982, № 3. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. – СС. 77–84.
11. *Чулкова В.С.* Один из способов интеграции текста // Филологические науки, 1978, № 1. – М., 1978. – СС. 47–57.

ԳԵՂԱՐԿԵՍՏԱԿԱՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ  
ԹԱՔՆՎԱԾ ԻՄԱՍՏԻ ԸՆԿԱԼՈՒՄԸ ՋԵՅՄՍ ՋՈՅՄԻ  
«ԴԺԲԱԽՏ ՊԱՏԱՀԱՐ» ՕԴԻՆԱԿՈՎ

**Բ.Տ. Տլեուբեկովա**  
 **ORCID:** [0000-0001-5186-3437](https://orcid.org/0000-0001-5186-3437)  
[biko.1972@mail.ru](mailto:biko.1972@mail.ru)

*Բ.գ.թ., դոցենտ,  
 Մբայի անվան Ղազախստանի ազգային մանկավարժական համալսարան,  
 Ալմաթի, Ղազախստանի Հանրապետություն*

**Ա.Դ. Իբրաևա**  
 **ORCID:** [0000-0001-8015-8593](https://orcid.org/0000-0001-8015-8593)  
[ibraevaizat@mail.ru](mailto:ibraevaizat@mail.ru)

*Բ.գ.թ., դոցենտ,  
 Մբայի անվան Ղազախստանի ազգային մանկավարժական համալսարան,  
 Ալմաթի, Ղազախստանի Հանրապետություն*


## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է Ջեյմս Ջոյսի «Դժբախտ պատահար» գեղարվեստական ստեղծագործության թաքնված իմաստի ընկալման վերլուծությանը (օրիգինալ անվանումը՝ «A Misfortune»): Ուսումնասիրվել է, թե ինչպես է Ջոյսի կարճ պատմվածքում բազմիմաստությունը, սիմվոլիզմը և համատեքստային մանրամասները ստեղծում մեկնաբանության թաքնված մակարդակներ, որոնք բացահայտում են ոչ միայն արտաքին պատմությունը, այլև ավելի խորը փիլիսոփայական, հոգեբանական և սոցիալական ենթատեքստեր:

**Բանալի բառեր՝** տեքստի ենթատեքստ, իմաստաբանություն, գեղարվեստական ստեղծագործություններ, կառուցվածք, ընթերցող:

## PERCEPTION OF THE HIDDEN MEANING IN THE ARTISTIC WORK OF JAMES JOYCE'S «A MISFORTUNE»

**B. Tleubekova**

 ORCID: [0000-0001-5186-3437](https://orcid.org/0000-0001-5186-3437)  
[biko.1972@mail.ru](mailto:biko.1972@mail.ru)

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Abai Kazakh National Pedagogical University,  
Almaty, Republic of Kazakhstan*

**A. Ibraeva**

 ORCID: [0000-0001-8015-8593](https://orcid.org/0000-0001-8015-8593)  
[ibraevaaiizat@mail.ru](mailto:ibraevaaiizat@mail.ru)

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Abai Kazakh National Pedagogical University,  
Almaty, Republic of Kazakhstan*

### ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of the perception of hidden meaning in James Joyce's work of fiction «Accident» (original title – «*A Misfortune*»). The study examines how ambiguity, symbolism, and contextual details in Joyce's short story create hidden levels of interpretation that reveal not only the external story, but also deeper philosophical, psychological, and social implications.

**Keywords:** subtext, text semantics, literary works, structure, reader.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 13 марта 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

### ВЛИЯНИЕ ПРОСМОТРА КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

**Лилит Вигеновна Акопян**

[lilit19904@gmail.com](mailto:lilit19904@gmail.com)

*К.ф.н., доцент,*

*Государственный университет им. В.Я. Брюсова,*

*Ереван, Республика Армения;*

*Специальный исследователь Даляньского университета иностранных языков,*

*Далянь, Китайская Народная Республика*

## АННОТАЦИЯ

В статье обсуждается положительная роль просмотра кинематографических ресурсов при изучении китайского языка как иностранного. Отмечается развитие навыков аудирования, расширение словарного запаса, знакомство с культурной составляющей, улучшение произношения и запоминание грамматических конструкций. Погружение в культуру и обычаи Китая играет ключевую роль в эффективном обучении китайскому языку. Оно не только помогает учащимся лучше понимать и интерпретировать речь, но и обогащает их культурный опыт и открывает новые горизонты в познании Китая и всего мира.

**Ключевые слова:** просмотр кинематографических материалов, китайский язык, культура Китая.

Изучение любого иностранного языка представляет собой длительный процесс, который подразумевает развитие ряда соответствующих

щих навыков. Преподавание китайского языка требует профессионального подхода, который, в свою очередь, поможет изучающему комплексно и эффективно развивать навыки чтения, говорения, письма и аудирования. Главной задачей изучения иностранного языка является развитие коммуникативной компетенции для будущего общения с иностранцами в повседневной жизни или профессиональном контексте. Для этого преподавателю необходимо показать ученикам, как устроена жизнь носителей языка, их культурные особенности, обычаи и традиции. Здесь на помощь приходят фильмы, наглядно демонстрирующие специфику изучаемой лингвокультуры, развивающие не только иноязычную коммуникативную, но и социо- и межкультурную компетенции [3: 1].

Китайский язык считается одним из самых сложных языков в мире, который входит в сино-тибетскую языковую семью. Язык является тональным и логографическим, что означает абсолютное его отличие от, например, европейских языков. Процесс изучения китайского языка может быть увлекательным и эффективным благодаря использованию мультфильмов, фильмов и сериалов (дорам). Этот метод не только улучшает навыки аудирования, но также обогащает словарный запас и погружает в культурную среду, делая процесс изучения более увлекательным, эффективным и полезным. Такие навыки, как чтение и письмо могут быть качественно и эффективно развиты на занятиях языком. Навык говорения больше подразумевает общение с носителями языка, во время которого изучающий может воспользоваться методом подражания. Навык аудирования также может быть эффективно и качественно развит в языковой среде посредством общения с носителями языка, но этого недостаточно для быстрого и качественного усвоения материала.

Количество изучающих китайский язык в Армении стремительно растет. Одним из недостающих ключей в изучении китайского языка

является отсутствие языковой среды, различных культурных мероприятий, которые смогли бы помочь учащимся погрузиться в атмосферу культурных особенностей изучаемого языка, темпу повседневной речи. Участие в культурных мероприятиях и праздниках может быть полезным для погружения в атмосферу китайской жизни. Посещение традиционных фестивалей и церемоний помогает студентам лучше понять менталитет и обычаи китайского народа. Использование кинематографического материала в процессе изучения китайского языка как средства более глубокого проникновения в языковые реалии разговорного китайского языка позволяет уже на ранних и средних этапах обучения начать формировать у студента понимание использования китайского языка его носителями в повседневной жизни, с особой позиции реализовать все эти цели и тем самым наиболее продуктивно компенсировать отсутствие языковой среды [1: 89].

Перед просмотром важно выбрать качественный и подходящий по уровню мультфильм, фильм или сериал. Это могут быть кинематографические материалы с простым языком и ясным произношением для начинающих, или более сложные варианты для продвинутых студентов. Немаловажно также учитывать интересы и предпочтения учащихся, чтобы заинтересовать и замотивировать их. Преподаватель сам предлагает фильмы, соответствующие уровню владения языком. Одним из самых популярных среди армянских студентов является многосерийный китайский сериал (дорама) «Во имя семьи» (китайское название «以家人之名») 2020 г. выпуска. Сюжет драмы разворачивается вокруг трёх молодых людей, которые выросли в неблагополучных семьях и не являются друг другу родными. Лин Сяо, Хэ Цзыцю и Ли Цзяньцзянь считают друг друга настоящей семьёй, хотя они и не связаны по крови. Они поддерживают друг друга и соперничают. Не получив любви дома, молодые люди пытаются отыскать её друг в друге. Данная драма

состоит из 40 серий, что обеспечивает регулярный и длительный процесс просмотра. Язык дорамы по сложности подходит как среднему, так и продвинутому студенту. Согласно отзывам студентов, данный сериал интересен сюжетом, полон сцен доброты и отзывчивости. Культура является неотъемлемой частью изучения иностранного языка. Данная драма прекрасно помогает дополнить знания о культуре Китая. Например, в одной из серий герои отмечают китайский Новый год, где мы можем четко проследить китайские традиции и обычаи, особое отношение китайского народа к красному цвету. В сериале представлен культ еды, трепетное отношение к старшему поколению и уважительное отношение к преподавателям, стремление к получению образования и т.д. Переживание вкусовых ощущений жителями Поднебесной эмоционально окрашено. Уважение к еде породило ее культ: китайцы живут, чтобы кушать, а в остальном мире кушают, чтобы жить. Еда – это не только утоление голода, а одно из важных удовольствий в жизни китайцев, которые согласны с древними мыслителями, что серьезного отношения достойна не вера, не знания, а отношение к пище. Тема еды, пищи – важная часть коммуникации китайцев друг с другом: обсуждается, что будет приготовлено, какие продукты использованы, когда возможно приглашение в гости на совместную трапезу [2: 124].

Профессионализм преподавателя может помочь и направить в правильное русло, которое не даст изучающему разочароваться и бросить изучение иностранного языка из-за сложностей. Преподавательский опыт, действительно, показал, что одним из эффективных внеурочных методов является просмотр фильмов, соответствующих уровню языка. Данный процесс поможет углубиться в культуру, познакомиться с традициями и обычаями и т.д. Можно смело утверждать, что просмотр кинематографических материалов на китайском языке – мощный инструмент для изучения языка. Таким образом, он помогает развивать сразу несколько навыков:

### *1. Развитие восприятия на слух*

Фильмы и мультфильмы знакомят с естественным звучанием китайской речи, различными акцентами и скоростью произношения. Это особенно важно, поскольку тональная природа китайского языка делает его сложным для восприятия. Помогают привыкнуть к естественному темпу и скорости произношения слов. Во время просмотра фильмов и сериалов необходимо акцентировать внимание на слуховое восприятие. Слушание и понимание речи персонажей помогает развивать навыки аудирования и обучает распознавать различные звуки и интонации в китайском языке. Китайский является тональным языком, субтитры в виде иероглифов дополняют возможность правильно воспринимать слова.

### *2. Расширение словарного запаса*

В современных фильмах используется живая разговорная речь, включая повседневные выражения, сленг и идиомы, которые редко встречаются в учебниках. Фильмы могут мотивировать студентов к развитию устных навыков и расширению словарного запаса.

### *3. Запоминание грамматических конструкций*

Наблюдая за диалогами, можно увидеть, как на практике используются грамматические структуры. Частое повторение помогает запомнить их естественным образом. В китайских фильмах всегда присутствуют субтитры с иероглифами, что облегчает процесс: в любой момент можно сделать паузу, повторить конструкцию, записать ее и запомнить.

### *4. Понимание культуры*

Китайские фильмы, как мы уже отметили, помогают глубже понять традиции, обычаи, социальные нормы и историю Китая. Это важно, так как язык тесно связан с культурным контекстом.

### *5. Развитие правильного произношения*



Повторение за героями фильмов помогает улучшить интонацию и тональность речи. Помимо слушания речи героев, можно активно практиковать произношение и интонацию, повторяя за ними фразы и выражения. Это помогает улучшить артикуляцию и акцент, а также придает уверенности в общении на китайском языке.

Внедрение разного рода кинематографических ресурсов при изучении иностранных языков внесут разнообразие и сделают учебный процесс более увлекательным, поскольку фильмы приобщают нас к повседневной языковой среде.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Баров С.А., Демидова Т.В. Китайское кино: организационные и лингвометодические обоснования в практике преподавания современного китайского языка. Статья вторая, Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика, 2011, № 2. – СС. 89–98 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskoe-kino-organizatsionnye-i-lingvometodicheskie-obosnovaniya-v-praktike-prepodavaniya-sovremennogo-kitayskogo-yazyka-statya/viewer> (Дата обращения: 14.12.2025г.).
2. Ван Цзы Обновление смыслов культуры питания современной китайской семьи, журнал «Общество: философия, история, культура», 2022, № 2. – СС. 123–126 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obnovlenie-smyslov-kultury-pitaniya-sovremennoy-kitayskoy-semi> (Дата обращения: 14.12.2025г.).
3. Чеснокова А.В., Поляков О.Г., Хаусманн-Ушкова Н.В. Обучающий и развивающий потенциал фильмов на иностранном языке // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы, XI Всероссийская научно-практическая Internet-конференция, 09.11.2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie\\_meropriyatiya/int\\_konf/vseross/09\\_11\\_2020\\_prepodavatel\\_vysshey\\_shkoly\\_traditsii\\_problemy\\_perspektivy/](https://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/vseross/09_11_2020_prepodavatel_vysshey_shkoly_traditsii_problemy_perspektivy/) (Дата обращения: 14.12.2025г.).

## ԿԻՆԵՄԱՏՈԳՐԱՖԻԱԿԱՆ ՆՅՈՒԹԵՐԻ ԴԻՏՄԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՉԻՆԱՐԵՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐԵԼՈՒ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

**Լ.Վ. Հակոբյան**

[lilit19904@gmail.com](mailto:lilit19904@gmail.com)

*Բ.գ.թ., դոցենտ,*

*Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,*

*Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն,*

*Դալիանի օտար լեզուների համալսարանի հատուկ հետազոտող,*

*Դալիան, Չինաստանի Ժողովրդական Հանրապետություն*

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում է կինեմատոգրաֆիական ռեսուրսներ դիտելու դրական դերը չինարենը որպես օտար լեզու ուսումնասիրելիս: Ընդգծվում է լսողության հմտությունների զարգացումը, բառապաշարի ընդլայնումը, մշակութային բաղադրիչին ծանոթանալը, արտասանության բարելավումը և քերականական կառույցների հիշումը: Չինաստանի մշակույթին և ավանդույթներին ներթափանցումը կարևոր դեր է խաղում չինարենի արդյունավետ ուսուցման մեջ: Այն ոչ միայն օգնում է ուսումնասիրողներին ավելի լավ հասկանալ և մեկնաբանել խոսքը, այլև հարստացնում է նրանց մշակութային փորձը և բացում նոր հորիզոններ Չինաստանը և աշխարհը ճանաչելու ճանապարհին:

**Բանալի բառեր՝** կինեմատոգրաֆիական նյութերի դիտում, չինարեն, չինական մշակույթ:

### THE IMPACT OF FILM WATCHING ON CHINESE LANGUAGE LEARNING PROCESS

**L. Akopyan**  
[lilit19904@gmail.com](mailto:lilit19904@gmail.com)

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
Brusov State University,  
Yerevan, Republic of Armenia;  
Special Researcher at the Dalian University of Foreign Languages,  
Dalian, People's Republic of China*

### **ABSTRACT**

The article discusses the positive role of watching cinematic resources in learning Chinese as a foreign language. It highlights the development of listening skills, vocabulary expansion, familiarity with cultural aspects, pronunciation improvement, and memorization of grammatical structures. Immersion in Chinese culture and traditions plays a key role in effective language learning. It not only helps learners better understand and interpret speech but also enriches their cultural experience and opens new horizons in understanding China and the world.

**Keywords:** watching cinematic materials, the Chinese language, Chinese culture.

### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 16 декабря 2024 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ КАК ИНТЕРАКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧЕНИКОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Анна Сейрановна Габриелян**

[anna.gabrielyan1999@gmail.com](mailto:anna.gabrielyan1999@gmail.com)

*Аспирант кафедры педагогики и методики преподавания языка,  
Государственный университет им. В.Я. Брюсова,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности интегрированных занятий в контексте преподавания английского языка. Мы также исследуем типы интегрированных уроков: мультидисциплинарные междисциплинарные и трансдисциплинарные, которые соответственно представляют разные уровни интеграции предметов, что позволяет использовать разные типы планов уроков. Согласно требованиям современного образования, основой обучения иностранному языку является обучение общению, поэтому применимость и эффективность любого типа урока определяется пределами возможностей развития коммуникативных способностей. Коммуникация выступает как взаимодействие между участниками образовательного процесса. В этом случае коммуникативные навыки обучаются интерактивными методами. В конце статьи мы представляем несколько упражнений, направленных на развитие коммуникативных навыков и которые можно использовать для обеспечения интеграции по темам.

**Ключевые слова:** интегрированные уроки, коммуникативное обучение языка, коммуникативные навыки, интерактивные методы, учебная программа, мультидисциплинарные,

междисциплинарные и трансдисциплинарные интегрированные уроки.

**Introduction:** Modern methodological perspective on the overall language teaching aims at not only teaching the language but also developing essentials skills and holistic understanding of the surrounding. The world is interconnected which is in contrast with the segmentation of school subjects. For the formal education to be able to reflect real life experience we should be able to show the interconnectedness of different phenomena in the curriculum as well. Integrated lessons in this case stand as a way to achieve this goal.

The **goal** of the article is to examine integrated lessons as an interactive means of developing students' English communication skills.

The **objects** of the article are:

- to examine methodological peculiarities of integrated lessons,
- to underline the role of communicative language teaching in modern education,
- to highlight the efficiency of interactive methods in the English language teaching,
- to offer examples of exercises that can be used in the context of the integrated lessons to promote communicative skills.

Thus, we point to the **relevance** of the article which lies in the exploration of contemporary methodologies that display the needs of student's in 21<sup>st</sup> century to catch up with the rapid changes in the society. The teaching of the English language through interactive methods in the scope of integrated lessons is a pivotal approach to achieve this.

The **theoretical value** of this article lies in its exploration of insights of theorists on methodological theories and principles of integrated lessons, communicative language teaching and interactive methods. The article brings up their potential to form a productive curriculum.

**The practical value** is in its principles and practical applications of integrated lessons and Communicative language teaching. The article also offers some examples of exercises, their analyses and adaptation to the necessary topic of the class.

**Integrated lessons and its types:** The concept of integrated lessons has been long recognized. A number of professionals have taken notice of it: John Dewey, Francis Parker, Howard Gardner, James Beane etc. Integrated classes are highly connected to a number of teaching theories such as the Montessori course. It ties the separate disciplines of the curriculum together into studies of the physical universe, the world of nature, and the human experience. Literature, the arts, history, social issues, civics, economics, science and the study of technology all complement one another in the Montessori curriculum. This integrated approach is one of Montessori's great strengths. As an example, when elementary Montessori students' study Africa, they would look at the physical geography, climate, ecology, natural resources, and the ways in which people have adapted to their environment: food, shelter, transportation, clothing, family life, and traditional cultures. They might read African folk tales, study about the great African civilizations, study endangered species, create African masks and traditional instruments, make African block print tee shirts in art, learn some Swahili, study dance in music, and prepare some typical means from various African cultures. Guest speakers, performers, and friends of the school help to make a field of study come alive through their memories, talents, and personal experience [5: 1–3].

An integrated curriculum allows students to pursue learning in a holistic way, without the restrictions often imposed by subject boundaries. It focuses upon the inter-relatedness of all curricular areas in helping children acquire basic learning tools.

Integration acknowledges and builds on the relationships which exist among all things. An integrated curriculum implies learning that is synthesized across traditional subject areas and learning experiences that are designed to be mutually reinforcing. This approach develops the child's ability to transfer their learning to other settings [8: 553].

There are many forms of curricular integration developed, but research has found three main types of integration: *multidisciplinary*, *interdisciplinary*, and *transdisciplinary*.

*Multidisciplinary integration:* Multidisciplinary integration is when teachers organize standards from the disciplines around a theme and combine skills, knowledge, or even attitudes into the lessons. This approach can be better explained by thinking of a classroom using theme-based units. During every subject area, the students will learn something about farms. Most teachers already use a form of the multidisciplinary approach just by integrating sub disciplines into one subject area. The teacher may choose «London» as a theme and the class can learn about it from the perspective of geography, history, art and literature.

*Interdisciplinary integration:* Interdisciplinary integration is when teachers organize the curriculum around common learning skills across disciplines and can chunk together the common learnings embedded in the disciplines to emphasize interdisciplinary skills and concepts. This type of integration would be like when students are learning different skills through the learning of one topic. One can identify the subject areas, but they are combined together and not taught separately like in the multidisciplinary approach. Interdisciplinary integration really allows for teachers to teach concepts from other disciplines in one subject area. This is beneficial for saving time and being able to teach more math and reading skills during other subject areas, such as in science and social studies class. In the same logic the teacher may take the topic of «London» and study it from different perspectives without highlighting the scope of the subject.

*Transdisciplinary integration:* The transdisciplinary approach is when «teachers organize curriculum around student questions and concerns» and «students develop life skills as they apply interdisciplinary and disciplinary skills in a real-life context». This approach uses student inquiry to develop the curriculum. This approach may be the most challenging for the teachers because they are giving the students more control of what they are learning. Also the lessons are not all planned out before the unit, but instead the lessons are developed while the learning is occurring and is based on the students' inquiries. The teacher needs to be flexible and willing to make changes in the lessons to help the students answer their questions [4: 10]. In the context of studying London, students could initiate their learning process through brainstorming sessions where they generate ideas and questions encompassing various aspects of the city.

Integrated lessons hold unique importance to aid educational process. Depending on the way the teachers opt to choose the lesson.

**The peculiarities of communicative language teaching:** The core strength hold of language teaching is currently communication. On its own, communicative language teaching is one of the latest humanistic approaches to teaching. Communicative Language Teaching (CLT) has its roots in England in the early 1960s with the main goal of putting the emphasis of the language learning on communication.

It is defined by the following characteristics:

- CLT gives primary importance to the use or function of the language and secondary importance to its structure or form,
- Fluency is emphasized over accuracy,
- Language teaching techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes,
- Usage of interactive approaches,
- Emphasis on all 4 skills [6: 92–97].



The importance of communicative language teaching is highlighted in a number of academic works. common European framework sets the key role of the communication role. It states that that it is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination [2: 2].

Cambridge Life Competences Framework as one of the L life competencies. It states that Learners choose the most appropriate language to use in different situations, manage conversations effectively and express themselves clearly and confidently. Communication is an essential professional life skill, enabling us to share information and ideas, as well as express feelings and arguments. It is also an active process influenced by the complexities of human behavior in which elements such as non-verbal behavior and individual styles of interpreting and ascribing meaning to events have significant influence. Mastering effective communication is more than just mastering the core language resources of grammar, vocabulary, pronunciation, etc. It's about using those resources for the desired effect – whether that is persuading someone of your argument, apologizing for a mistake, or making friends [7: 3–5].

**The interactive approach to the language teaching:** An interactive approach involves interaction in dialogue mode («inter» – reciprocally, «act» – do, perform). In other words, an interactive teaching method is a form of learning and communicative activity in which students are involved in the learning process and reflect on what they know and what they are thinking. Unlike a traditional teaching method oriented on the teacher who's main function is to assist learners and facilitate, interactive learning focuses on students 'needs, abilities, interests. While in a traditional approach teacher is a center of the learning process and learners are passive and only receive information, in a learner-oriented system the teacher and the learner swap their

traditional roles enabling the learner to actively engage in the learning process and be the center of the classroom. Based on his knowledge and experience, learners categorize, analyze, assume opinions, acquire new skills, and develop their attitudes towards facts and events [3: 544–548].

Following are some interactive exercises for practical use in language teaching.

*Change the register*

*Say it differently*

When learners encounter new phrases and expressions in the course book, we ask them to consider how they might say the same thing in a different register (i.e. more or less formal). The students can be given a text with different passages with new, highlighted words and expressions. Each passage has to be presented by the students to their peers. At the same time, students should find synonym, definitions for the highlighted words and expressions.

*The third degree*

After learners have read a text in the course book, we ask them to prepare some interview questions about the text to ask someone else in the class. Give examples, such as ‘Do you agree with the writer?’ / ‘What would you do in this situation?’ Once learners have prepared their questions, distribute numbered slips with clarification or elaboration questions. Nominate a fairly proficient learner to be interviewed. For the next three minutes the class fire their interview questions at the person in the ‘hot seat’. When a clarification or elaboration question seems appropriate, give your number signal for individuals to ask the question on their slip.

*Same point, different words*

*Different tone, different approach, different situation*

When learners are practicing new phrases and expressions, we ask them how they might say the same thing or make the same point using different words. We write their ideas on the board (correcting any errors) and

discuss how the different words change the meaning, connotation or register. By writing ideas on board, we smoothly pass from one discussion point to another covering different areas of one, given topic.

### *Elaborate*

When a course book task asks learners to give an opinion or state a preference, we need to encourage them to elaborate and extend their statement or idea by prompting «And / Also... tell me something else...» or «Because / However... tell me a reason...»

### *Point – explain – example*

The teacher writes on the board: ‘Make a point; Explain why; Give an example’. When eliciting feedback from learners on a text, topic or task, the teachers gives them a few minutes to prepare one or two points they want to make. Then, nominate learners to stand up and ‘present’ their answers / arguments including a point, their explanation and an example [1: 10, 41–44].

The exercises can be adjusted to be used in reading, listening, speaking and writing. Their purpose is to encourage students to actively participate in discussions and contribute diverse perspectives on the given topic. By fostering elaboration and deeper exploration by students, these exercises also support integrated lessons by presenting various aspects of a single topic.

**Conclusion:** the article explores the theoretical foundations and scholarly insights for the integrated lessons, communicative language teaching and interactive methods. We present their interconnectedness and how they can benefit each other through the foreign language teaching process. The theoretical background is used to choose specific exercises that can be tailored for the teachers to be implemented in the classroom. The implementation can be done in various forms depending on the objectives of the teacher. We conclude that

- integrated lessons emphasize holistic integration of different subject to bring out their interrelatedness,

- communicative language teaching prioritizes practical language use and fluency,
- both approaches aim to engage students in real-world contexts,
- interactive activities create an appropriate environment for integrated lessons and communicative language teaching,
- adequate types of interactive activities can be tailored to the objectives of the teacher.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Cambridge Life Competencies Framework: Teenage Learners (Better Learning). – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 44 p. [Electronic resource]. – Mode of access: [https://issuu.com/cambridgeupelt/docs/cambridgelifecompetencies\\_teenagelearners\\_issuupdf](https://issuu.com/cambridgeupelt/docs/cambridgelifecompetencies_teenagelearners_issuupdf) (Date of access: Feb 07, 2025).
2. Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment (Companion volume). – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
3. *Giorgdze M., Dgebuadze M.* Interactive Teaching Methods: Challenges and Perspectives. IJAEDU – International E-Journal of Advances in Education, Vol. 3, Issue 9, 2017. – PP. 544–548 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/390165> (Date of access: Feb 07, 2025).
4. *Leibold J.* Curricular integration in the elementary classroom. – Cedar Falls, University of Northern Iowa, 2011. – 38 p. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://files.core.ac.uk/download/222995740.pdf> (Date of access: Feb 07, 2025).
5. *Seldin T.* The Integrated Montessori Curriculum, 2015. – 8 p. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://ru.scribd.com/document/673957504/integrated-montessori-curriculum-by-tim-seldin-1> (Date of access: Feb 07, 2025).
6. *Thamarana S.* A Critical Overview of Communicative Language Teaching. International Journal of English Language, Literature and Humanities, Vol. 3, Issue V, 2015. – PP. 90–100 [Electronic resource]. – Mode of access: [https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/757430/mod\\_resource/content/1/ACriticalOverviewofCommunicativeLanguageTeaching\\_VolIII\\_IssueIV\\_July\\_15\\_IJELLH.pdf](https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/757430/mod_resource/content/1/ACriticalOverviewofCommunicativeLanguageTeaching_VolIII_IssueIV_July_15_IJELLH.pdf) (Date of access: Feb 07, 2025).

7. The Cambridge Life Competencies Framework: Communication (Better Learning). – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 20 p. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://ru.scribd.com/document/491876988/CambridgeLifeCompetencies-CommunicationBooklet-ISSUUPDF-082020> (Date of access: Feb 07, 2025).
8. The Primary Program: Growing and Learning in the Heartland. Second Edition. – Lincoln, Nebraska, 2001. – 660 p.

**ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԴԱՍԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ  
ԱՆԳԼԵՐԵՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ  
ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ՓՈԽՆԵՐԳՈՐԾՈՒՆ ՄԻՋՈՑ**

**Ա.Ս. Գաբրիելյան**  
[anna.gabrielyan1999@gmail.com](mailto:anna.gabrielyan1999@gmail.com)

*Մանկավարժության և լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասպիրանտ,  
Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածը անդրադառնում է ինտեգրված դասերի առանձնահատկություններին անգլերենի դասավանդման համատեքստում: Հանգամանորեն ներկայացվում են ինտեգրված դասերի տեսակները՝ բազմառարկայական, միջառարկայական և անդրառարկայական, որոնք համապատասխանաբար ներկայացնելով առարկաների ինտեգրման տարբեր մակարդակներ՝ դասերի տարբեր տեսակի պլանների կազմման հնարավորություն են տալիս: Ժամանակակից կրթության թելադրանքով օտար լեզվի դասավանդման հիմքը հանդիսանում է հաղորդակցության դասավանդումը, հետևաբար, որոշակիորեն ցանկացած դասի տիպի կիրառելիությունը և արդյունավետությունը սահմանվում է հենց հաղորդակցական կարո-

դությունների զարգացման հնարավորությունների սահմաններով: Հաղորդակցությունը հանդես է գալիս որպես փոխգործունեություն դասապրոցեսի մասակիցների միջև: Այս պարագայում հաղորդակցական կարողությունների ձևավորումն ու զարգացումը տեղի է ունենում փոխներգործուն մեթոդներով: Հոդվածի վերջում ներկայացվում են մի քանի վարժություններ, որոնք նպատակաուղղված են հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը և կարող են օգտագործվել՝ ըստ թեմաների ինտեգրման ապահովման համար:

**Բանալի բառեր՝** ինտեգրված դասեր, հաղորդակցության ուսուցում, հաղորդակցական հմտություններ, ինտերակտիվ մեթոդներ, ուսումնական պլան, բազմառարկայական, միջառարկայական և անդրառարկայական ինտեգրված դասեր:

## INTEGRATED LESSONS AS AN INTERACTIVE MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' ENGLISH COMMUNICATION SKILLS

**A. Gabrielyan**

[anna.gabrielyan1999@gmail.com](mailto:anna.gabrielyan1999@gmail.com)

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Methods of Language Teaching,  
Brusov State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### ABSTRACT

The report touches upon the impact of integrated lessons on communicative skills in EFL classes. Integrated lessons have been championed as a comprehensive methodological approach to merge learning of different subjects. It promotes a deeper understanding of topics by exploring their interrelatedness. As currently the English language teaching aims at communicative skills we also highlight the efficiency of integrated lessons and

Communicative language teaching (CLT) in fostering enriched learning experiences. Communicative language teaching is best expressed through interaction. Thus, we further dwell on interactive teaching methods as a means to engage students actively in the language learning process. At the end of the article we provide practical examples of interactive exercises to be potentially used in the classroom to promote communicative skills. The exercises are analyzed to conclude their most efficient implementation in the teaching process.

**Keywords:** integrated lessons, communicative language teaching, communicative skills, interactive methods, curriculum, multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary integrated lessons.

***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 10 февраля 2025 г.,*

*подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ПРИМЕНЕНИЕ ВИДОВ РЕЦЕПТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Марине Агвановна Пилипосян**

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

*Аспирант, лаборант кафедры педагогики и методики преподавания языков,  
Государственный университет им. В.Я. Брюсова,  
Ереван, Республика Армения*

### АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема использования видов рецептивной деятельности чтения и аудирования в процессе обучения политическому английскому языку. Представлены актуальные задания, которые максимально помогают обучающимся освоить профессиональный язык, в данном случае политический английский язык. Отмечается, что в условиях взаимосвязанного обучения чтению и аудированию учащиеся приобретают такие способности и умения, которые способствуют раскрытию и пониманию содержания текста, угадыванию значений отдельных языковых единиц, пониманию общего содержания, выделению конкретных информации, понимание подробной информации, интерпретация и т.д.

**Ключевые слова:** рецептивная деятельность, чтение, аудирование, определение содержания текста, прогнозирование и догадка, чтение и аудирование для общего понимания, чтение и аудирование для получения подробной информации, интерпретация.



### **Ներածություն**

Ժամանակակից աշխարհում գլոբալացման շարունակական միտումները և կապի ու հաղորդակցության միջոցների սրընթաց զարգացումն ավելի ու ավելի են մեծացնում անգլերենի պահանջարկը՝ որպես միջազգային լեզվի: Ներքին և արտաքին քաղաքական գործունեություն ծավալելու, բանակցություններն արդյունավետ կերպով իրականացնելու, քաղաքական երկխոսություններ վարելու նպատակով կիրառվող հիմնական լեզուն անգլերենն է: Լեզվամշակութային քաղաքական ոլորտում այն գերիշխող դիրք է զբաղեցնում և շարունակում է լայնորեն կիրառվել որպես միջազգային հաղորդակցության լեզու:

Հարափոփոխ աշխարհում յուրաքանչյուրս էլ առնչվում ենք քաղաքական անցուդարձին: Մասնագիտական լեզվի տիրապետումն օգնում է ազգային և միջազգային մակարդակով տեղեկություններ ստանալ և փոխանակել, մասնակից լինել տեղի ունեցող իրադարձություններին, ծառացած խնդիրների լուծման համար ուղիներ առաջարկել:

Հետազոտության **նպատակն** է ուսումնասիրել և ներկայացնել ընկալողական խոսքային գործունեության տեսակների կիրառումը քաղաքագիտական անգլերենի դասավանդման գործընթացում: **Խնդիր** է դրվում ուսումնասիրել և վեր հանել սովորողների պահանջմունքները մասնագիտական ոլորտում առավել կատարելագործվելու և արդյունավետ գործունեություն ծավալելու համար:

### ***Մասնագիտական (քաղաքագիտական) անգլերենի դասավանդման արդիականությունը***

Քաղաքականությունը մեր կյանքի անբաժան մասն է: Քաղաքականությունը ենթադրում է գաղափարախոսություն, ինչը մարդու մտածողությանն է առնչվում, և գործողություն, որը ներկայացնում է մարդու վարքային ոլորտը: Քաղաքականությունը թափանցել է մարդկային

փոխազդեցության ավելի ու ավելի շատ ոլորտներ, իսկ քաղաքական հաղորդակցումը՝ դարձել մարդկային համայնքում ընթացող զարգացումների արտացոլման ու դրանց արձագանքման առավել արագ միջոց: Քաղաքական անցուղարձը, որը հասարակական կյանքի թերևս բոլոր ոլորտների տարբեր զարգացումների շարժիչ ուժն է, իր բազմաձև դրսևորումներով կարիք ունի համապատասխան լեզվական և հաղորդակցական արտահայտության: Վերջինս հնարավոր է դառնում մշակված խոսքային գործունեության՝ մասնավորապես քաղաքական խոսքի միջոցով:

Լեզվակիրության զարգացման արդի հիմնախնդիրներից ելնելով՝ ՀՀ բուհական ոլորտում բարեփոխումների իրականացման կարևոր պայման է օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում նոր ռազմավարությունների, տեխնոլոգիաների, մեթոդների մշակումը և կիրառումը: Արդի փուլում նոր կարևորություն և բովանդակություն է ձեռք բերում մասնագիտական անգլերենի կամ հատուկ նպատակների համար անգլերենի դասավանդումը (ESP – English for Specific Purposes), որն անչափ անհրաժեշտ է ինչպես տարբեր ոլորտների մասնագետներին մասնագիտական և լեզվական հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման և զարգացման, այնպես էլ հասարակական և առհասարակ մասնագիտական գործունեություն ծավալելու համար: Մասնագիտական անգլերենի՝ այդ թվում քաղաքագիտական անգլերենի դասավանդման հիմքում պետք է կիրառել անձնակենտրոն մոտեցումը, որտեղ լեզվանյութի ընտրությունը, դասակարգումը, մշակումն ու ներմուծումը բխում են սովորողների՝ մասնագիտական անգլերենի յուրացման/տիրապետման պահանջմունքից: Այստեղ մեծ կարևորություն է տրվում նրանց կարիքների, հետաքրքրությունների և պահանջմունքների ուսումնասիրությանը և հաշվառմանը:

Արդյունքում սովորողները հստակ կողմնորոշում կունենան հետևյալ հարցերի շուրջ.

- Ինչպե՞ս պետք է հետազայում լեզուն կիրառեն:
- Ինչպիսի՞ հմտությունների և կարողությունների պետք է տիրապետեն և ի՞նչ մակարդակով:
- Ինչպիսի՞ լեզվառճերի պետք է տիրապետեն՝ ընկալողական կամ վերարտադրողական խոսքային գործունեություն ծավալելու նպատակով:

Դ. Նունանը նշում է, որ դասավանդողը պետք է խրախուսի սովորողներին մասնագիտական լեզուն ուսումնասիրել և սովորել հետևյալ սկզբունքները հաշվի առնելով.

- Լեզվանյութը պետք է լինի բնագիր՝ ներառելով համապատասխան առաջադրանքներ:
- Ուսուցողական միջավայրը պետք է լինի փոխներգործուն:
- Լեզվանյութի ընտրությունը կատարելիս հաշվի առնել սովորողների կարիքները և հետաքրքրությունները:
- Յուրացրած լեզվանյութը կարելի է կիրառել նաև ոչ լսարանային պայմաններում [4: 98–105]:

### ***Ընկալողական խոսքային գործունեության կիրառումը քաղաքագիտական անգլերենի ուսուցման ընթացքում***

Քաղաքագիտական անգլերենի ուսուցումն ու սովորողների կարողությունների հետագա կատարելագործումն արդյունավետ կարելի է իրականացնել՝ կիրառելով խոսքային գործունեության ձևերը՝ ընկալումը և վերարտադրումը: Խոսքային գործունեության երկու ձևերն էլ կարող են հանդիպել ինչպես բանավոր, այնպես էլ գրավոր տեսքերում: Սույն աշխատանքի շրջանակներում ներկայացնում ենք քաղաքագիտական լեզվանյութի ուսուցումն ընկալողական գործունեության

(ընթերցել և ունկնդրել) տեսակների կիրառմամբ: Լեզվանյութի ուսուցման գործընթացում ընկալողական կարողությունները ձևավորող և զարգացնող վարժություններով սովորողները ճանաչում և ընկալում են լեզվական միավորը՝ լինի դա բառ, բառակապակցություն, կայուն կապակցություն կամ դարձվածք [4]: Ջ. Հարմերը նշում է, որ բառապաշարի ընկալողական շերտերի յուրացումը ենթադրում է սովորողների համապատասխան հմտությունների տարբերակում, իսկ յուրաքանչյուր բառապաշարային միավոր ենթակա է մշակման այն մեթոդական հնարներին ու ռազմավարություններին համապատասխան, որոնք վերաբերում են նյութի արդյունավետ յուրացմանը և լայն կիրառմանը հաղորդակցվելիս [3: 68–70, 97–98]:

Քաղաքագիտական լեզվանյութի դասավանդման գործընթացում ընթերցելու և ունկնդրելու կարողությունների փոխկապակցված ուսուցումը հնարավորություն է տալիս սովորողներին ձեռք բերել հմտություններ.

- ✓ **Տեքստի բովանդակության բացահայտում, ընկալում:** Սովորողները ըմբռնում են տեքստի բովանդակությունը և կարողանում են համապատասխան վերլուծություններ կատարել, կարծիքներ և մտքեր փոխանակել առաջադրված թեմայի շուրջ, լուծումներ առաջարկել տեքստում առկա այս կամ այն հարցի վերաբերյալ:
- ✓ **Տեքստի հեղինակի մտքի կռահում, կանխատեսում:** Ե՛վ ընթերցողները, և՛ ունկնդրողները երբեմն կռահում են հեղինակի միտքը՝ փորձելով ընկալել այն գաղափարը, որի մասին բացահայտ չի խոսվում առաջարկված տեքստում: Հաճախ նրանք կանխատեսումներ են անում կարդացած կամ լսած որևէ հատվածի ընկալման համար՝ հասնելով հիմնական գաղափարի ըմբռնմանը:

- ✓ **Տեքստի ընդհանուր բովանդակության ընկալում:** Ընթերցողները և ունկնդիրները կարողանում են ընկալել տեքստը և հասկանալ դրա էությունը՝ չանդրադառնալով շատ մանրամասների: Նման «ընդհանուր» ըմբռնման համար կարդալ և լսել նշանակում է կանգ չառնել յուրաքանչյուր բառի համար, չվերլուծել այն ամենը, ինչ գրողը կամ խոսողը ներառում է տեքստում: Խրախուսվում է սովորողներին արագ աչքի անցկացնել տեքստը և ընդհանուր պատկերացում կազմել, թե ինչի մասին է այն:
- ✓ **Կոնկրետ տեղեկատվության դուրսբերում:** Սովորողները կենտրոնանում են անհրաժեշտ տեղեկատվությունը փնտրելու, գտնելու վրա: Կարող են լսել նորություններ՝ կենտրոնանալով միայն այն ժամանակ, երբ հայտնվում է իրենց հետաքրքրող նյութը կամ նայել ֆիլմի ակնարկ՝ գտնելու գլխավոր հերոսի կամ դերակատարի անունը: Երկու դեպքում էլ կարևորվում է այն տեղեկությունը, որը փնտրվում է:
- ✓ **Մանրամասն տեղեկությունների ընկալում:** Սովորողներին տրվում է հատուկ առաջադրանք, որը նրանք պետք է կատարեն ընթերցելիս կամ ունկնդրելիս՝ սևեռելով իրենց ուշադրությունը մանրամասներին:
- ✓ **Տեքստի մեկնաբանում:** Սովորողներն ընթերցում կամ լսում են՝ փորձելով հասկանալ տողատակերը, որոնք արտահայտված չեն տեքստում: Նրանք մեկնաբանում են հեղինակի, գլխավոր հերոսների մտադրությունները, մտքերը, արտահայտում են սեփական կարծիքը, համադրումներ և հակադրումներ իրականացնում:

Տվյալ համատեքստում դասավանդողը կատարում է հետևյալ գործառնությունները.

- կազմակերպող,
- հետադարձ կապ ապահովող,
- քաջալերող, խթանող,
- դիտող, դիտարկող:

Ստորև ներկայացված առաջադրանքները նպատակաուղղված են զարգացնելու սովորողների քաղաքագիտական ընկալողական խոսքային կարողությունները:

- *Բացահայտել տրված եզրույթների իմաստը բառակազմական վերլուծության միջոցով (identify the meaning of the given terms through lexical analysis).*

1. authoritarian
2. autonomous
3. capitalism
4. collaboration
5. colonization
6. consumerism
7. corporation
8. corruption
9. dictatorship
10. disinformation

11. engagement
12. (the) establishment
13. federation
14. illegal
15. libertarian
16. neoconservative
17. opportunist
18. Patriotism
19. recrimination
20. unethical

- *Կռահել եզրաբառերի իմաստը՝ ելնելով բաղադրիչների իմաստից (guess the meaning of the terms based on the meaning of the components).*

Civil rights, (the) civil service, civil war, democratic socialism, domestic terrorist, election campaign, electoral college, equal rights, foreign relations, foreign aid, foreign policy, head of state, human rights, law and order, left-wing, lower class, market economy, middle class, national security, public opinion, right-wing.

- *Հետևյալ վերջածանցները կապակցել եզրաբառերին՝ ստեղծելով նոր միավորներ (connect the following suffixes to the terms to create new words).*

*-ism, -ous, -ion, -ive, ment, -ic, -or, -ance, -ant, -arian, -al*

Active..., anarchy..., autonomy..., city..., elect..., feminine..., govern..., legislate..., progress..., liberty..., reconstruct..., manage..., xenophobia..., senate..., resist..., participate..., humanity..., corporate..., relate..., integrate..., politics..., ideal..., liberal... .

- *Առաջադրված աղյուսակներում զուգահեռ լրացնել համապատասխան եզրաբառը (complete the charts).*

General noun	Person
center	centrist
city	
communism	
liberalism	

Noun/person	Verb
election	elect
nationalism	
politics	
private enterprise	

Բառակազմական վարժությունները նպաստում են մասնագիտական բառապաշարի արդյունավետ յուրացմանը: Բառակազմական վերլուծություն իրականացնելն անհրաժեշտ է տեքստերում ածանցավոր, ինչպես նաև բարդ բառերը հասկանալու և մասնագիտական բառապաշարը յուրացնելու համար:

### Եզրակացություն

Այսպիսով, սովորողների՝ քաղաքագիտական մասնագիտական լեզվանյութի ուսուցումն ու ամրապնդումը կարելի է իրականացնել նաև ընկալողական խոսքային գործունեության տեսակների և համապատասխան առաջադրանքների կիրառմամբ: Քաղաքագիտական անգլերենի դասավանդման գործընթացում ընկալողական խոսքային գործունեության տեսակները կիրառելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել սովորողների տարիքային և անհատական առանձնահատկություններն ու հետաքրքրությունները, ընկալման պայմանները (տեղեկատվության տևողությունը, հաղորդման ծավալն ու բնույթը), ներմուծվող տեքստի լեզվաբանական և ոճային առանձնահատկությունները, սովորողների լեզվական փորձն ու գիտելիքները: Մեծ նշանակություն ունեն նաև սովորողների լսելու և ընթերցելու հաղորդակցման տարբեր ազդանշանները (դադարներ, տրամաբանական շեշտ, հոետորական հարցեր) ա-



րագ իմաստավորելու, մտածական գործողության մի ձևից մյուսին անցնելու, ինչպես նաև հաղորդման թեմայի և էության մեջ ներթափանցելու կարողությունները:

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ասատրյան Ս.* Անգլերենը լեզվահաղորդակցական ուսուցման համատեքստում = English In The Communicative Language Teaching Context / Ս. Ասատրյան, խմբ.՝ Ն. Պողոսյան, գրախ.՝ Ա. Թովուզյան, Ի. Կարապետյան: – Երևան՝ Անտարես, 2019: – 384 էջ:
2. Լեզուների իմացության / իրազեկության համաեվրոպական համակարգ, ուսումնառություն, դասվանդում, գնահատում: Ծրագրի ղեկավար՝ Ս. Զոլյան, թարգմ.՝ Ս. Կարախանյան և ուրիշ., խմբ.՝ Ս. Զոլյան, Ս. Աստավաճատրյան և ուրիշ.: – Երևան՝ Նորք գրատուն, 2005: – 308 էջ:
3. *Harmer J.* How to Teach English. Pearson Education Limited, 2010. – 289 p.
4. *Nunan D.* Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher (Upper Saddle River). – New York: Prentice Hall, 1991. – 264 p.
5. *Nuttall C.* Teaching Reading Skills in a Foreign Language, Macmillan Education, 2005. – 288 p.
6. ESL Politics Spoken Vocabulary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://youtu.be/9rZ6pHsveWg> (Date of access: Nov 15, 2023).
7. Excellent ESL 4U / By Jolyon Dodgson, copyright © 2014–2020 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.excellentesl4u.com/esl-reading-worksheets.html> (Date of access: Jan 17, 2024).

**ԸՆԿԱԼՈՂԱԿԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ  
ՏԵՍԱԿՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՔԱՂԱՔԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ  
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ**

**Մ.Ա. Փիլիպոսյան**  
[marinepiliposyan@gmail.com](mailto:marinepiliposyan@gmail.com)

*Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի  
ամբիոնի լաբորանտ, ասպիրանտ,*

*Վ.Յա. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան,  
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննության է առնվում քաղաքագիտական անգլերենի ուսուցման գործընթացում ընկալողական խոսքային գործունեության տեսակների՝ ընթերցանության և ունկնդրման կիրառման հիմնախնդիրը: Ներկայացվում են համապատասխան առաջադրանքներ, որոնք առավելագույնս օգնում են սովորողներին յուրացնել մասնագիտական լեզուն՝ տվյալ պարագայում քաղաքագիտական անգլերենը: Նշվում է, որ ընթերցանական և ունկնդրական գործունեության փոխկապակցված ուսուցման պայմաններում սովորողները ձեռք են բերում այնպիսի կարողություններ և հմտություններ, որոնք նպաստում են տեքստի բովանդակության բացահայտմանը, ընկալմանը, առանձին լեզվական միավորների իմաստների կռահմանը, ընդհանուր բովանդակության ընկալմանը, կոնկրետ տեղեկատվության դուրսբերմանը, մանրամասն տեղեկությունների ընկալմանը, մեկնաբանմանը և այլն:

**Բանալի բառեր**՝ ընկալողական գործունեություն, ընթերցել, ունկնդրել, տեքստի բովանդակության բացահայտում, կանխատեսում և կռահում, ընդհանուր բովանդակության ընկալում, մանրամասն տեղեկությունների ընկալում, մեկնաբանում:

## APPLICATION OF THE TYPES OF RECEPTIVE SPEECH ACTIVITIES IN THE PROCESS OF TEACHING POLITICAL ENGLISH

**M. Piliposyan**

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

*Assistant, Postgraduate student of the Department of Pedagogy  
and Methods of Teaching Languages,  
Brusov State University,  
Yerevan, Republic of Armenia*

### **ABSTRACT**

The article touches upon the problem of using receptive speech activities (reading and listening) in the process of teaching political English. Relevant tasks are presented, which maximally help learners to master the professional language, in this case political English. It is noted that under conditions of interrelated use of reading and listening activities, learners acquire such abilities and skills that contribute to identifying the content, guessing the meaning of individual language units, understanding the general content, extracting specific information, understanding detailed information, interpretation and others.

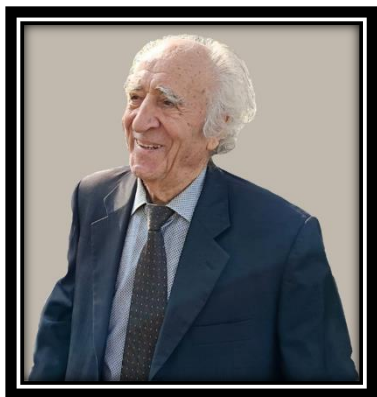
**Keywords:** receptive activity, reading, listening, identifying the content, predicting and guessing, reading and listening for general understanding, reading and listening for detailed information, interpreting.

#### ***Информация о статье:***

*статья поступила в редакцию 12 января 2025 г.,  
подписана к печати в номер 15 (19) / 2025 – 25.05.2025 г.*

## ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЛОК

### МИХАИЛ ДАВИДОВИЧ АМИРХАНЯН (1932 – 2025)



Доктор филологических наук, профессор, многолетний исследователь армянской литературы и культуры, Михаил Давидович посвятил свою жизнь служению науке и воспитанию новых поколений. Его труды и лекции вдохновляли, его доброжелательность и интеллигентность располагали, а его требовательность всегда сочеталась с уважением к личности каждого.

Он – человек глубоких знаний и чуткого сердца. Коллеги уважали его за принципиальность и мудрость, студенты – за искреннее участие, а друзья – за безмерную душевную щедрость и стремление помочь найти свой путь в науке и жизни.

Уход Михаила Давидовича – невосполнимая потеря для всех, кто знал и любил его. Но его имя, дела и добрые слова останутся с нами, продолжая жить в памяти и сердцах.

14 апреля 2025 года ушел из жизни Михаил Давидович Амирханян – выдающийся советский и армянский учёный-филолог, доктор филологических наук, профессор, просветитель, педагог, почётный профессор Российского Нового Университета и, прежде всего, Человек с большой буквы.

Родился Михаил Давидович 5 ноября 1932 года. Известный учёный прошёл путь, достойный глубокого уважения: школьные годы, служба в Советской Армии, обучение на филологическом факультете

Ереванского государственного университета, а затем десятилетия служения науке, культуре и образованию...

С 1960-х годов М.Д. Амирханян посвятил себя преподаванию и научной деятельности, пройдя путь от старшего преподавателя до заведующего кафедрой русской литературы в Ереванском государственном университете имени В.Я. Брюсова. Он был автором более 35 научных трудов, в том числе нескольких десятков фундаментальных монографий, и свыше 100 статей. Его исследования, в том числе докторская диссертация, защищённая в 1987 году в МГУ, стали огромным вкладом в понимание русско-армянских литературных связей.

Михаил Давидович был не только учёным, но и вдохновляющим организатором: долгие годы был последним, до роспуска АОКСа, председателем общества «Армения – Россия», 2009 по 2023 годы он возглавлял Центр русского языка и культуры, стал инициатором и бессменным руководителем 21-й международной конференции по теме «Русские классики: русская и национальные литературы» – уникального проекта, не имеющего аналогов в научной практике.

Его монография-антология «Армения в зеркале русской поэзии» получила признание на федеральном уровне и была поддержана Российским научным фондом. А в 2023 году к 150-летию Валерия Брюсова при содействии Союза армян России в Калининграде вышла его последняя книга – «Брюсов и Армения – первооткрыватель армянской поэзии». Как отмечают, в научной среде Михаил Давидович стал «глашаемым русско-армянского братства».

Выдающаяся роль ученого М.Д. Амирханяна в укреплении межнационального культурного и научного сообществ обобщается циклом научных конференций «Русская и национальные литературы», проводимых в рамках армяно-российского культурологического диалога. Вряд ли где-то могут вспомнить и похвастаться такой последовательностью организованных и проведенных одним человеком научных

встреч в Ереване, коих состоялось 22 (!), объединенных единой сквозной темой, связанной с творческим наследием авторов русской классики – Гоголя, Пушкина, Лермонтова (две конференции), Толстого, Достоевского, Чехова, Маяковского, Бунина, Карамзина, Гончарова, Ахматовой, Солженицына и др. На последней конференции, посвященной библейскому Арарату, Михаил Давидович сказал пророческое: «Это итоговая, последняя, организованная мной, конференция» ...

Значение и роль Михаила Давидовича Амирханяна в современной научной парадигме раскрывается в глубине и масштабности его личности. Деятельность Михаила Давидовича – это служение слову и тексту как образцу истинно человеческой мудрости. Они заняли особое место не только в общественной жизни Армении, но и в отношениях Армении с разными странами и научными центрами, дающие знания об армянской культуре, литературе и истории. Михаил Давидович тщательно готовил культурные программы, благодаря которым ученые-гости из России, Грузии, Казахстана, Украины и Беларуси, прибалтийских республик, Германии, Чехии и Словакии, Италии, Испании, Китая, Японии, США получали информацию об Армении и армянском мире своими глазами и были непосредственными участниками своих личных открытий, которые не черпаются в одних лишь учебниках и академических словарях. Его жизненный путь стал примером бескорыстного служения делу науки, своему народу, преданности высоким идеалам гуманизма и просветительства, неустанного стремления к укреплению межнациональных связей и развитию научного и, особенно важно, человеческого диалога. Его труды охватывают самые разные темы: от истории русско-армянских литературных связей до глубокого анализа отдельных произведений, от вопросов национальной идентичности до проблем перевода. Книги Михаила Давидовича «Русская художественная литература об Армении», «Лермонтов и армянский мир», «Россия и Армения: Очерки русско-армянских литературных отношений», «Нация и национализм. Голос разума и милосердия», подготовленные им издания

(В.Я. Брюсов, Поэзия Армении; П. Зубов, Карабахский астролог (два издания); выдержавший четыре издания сборник произведений русских поэтов об Армении «Армения в зеркале русской поэзии» (2019–2023) и др.) стали настольными для многих современных исследователей. Особое внимание Михаил Давидович уделял проблемам сохранения языка, культуры, традиций в условиях диаспоры, а также роли образования и семьи в передаче нравственных ценностей новым поколениям.

Однако о личности такого масштаба, как Михаил Давидович Амирханян и его миссии нельзя говорить только с позиции научных достижений.

Доктор филологических наук, профессор, начавший свой профессиональный путь с сельского учителя русского языка и литературы, впоследствии преподаватель ЕГУ и ГУ имени В.Я. Брюсова, ставший академиком Международной академии наук педагогического образования, почетным профессором РосНОУ, лауреатом медали Пушкина, М. Шолохова, М. Маштоца и целого ряда других престижных наград, посвятил себя, свою жизнь служению науке, просвещению и укреплению культурных мостов между Россией и Арменией.

Михаил Давидович оставил нам научные труды, десятки монографий, статьи, но без его человеколюбивого вклада в его большое наследие невозможно целостное представление о его личности, среди которых следует вспомнить основанный им Ереванский гуманитарный институт, в котором на высоком уровне была поставлена подготовка специалистов-переводчиков таких языков, редких в 90-е годы для Армении, как испанский, итальянский, японский, китайский, греческий, хинди, а также совершенствование образовательных процессов, подготовка и издание учебных двуязычных словарей для вузов языковых профилей, организация международных конференций и многое, многое другое.



Имя Михаила Давидовича Амирханяна в научном сообществе ближнего и дальнего зарубежья знакомо многим, но особенно дорого оно для тех, кто хоть однажды стал участником конференций «Русская и национальные литературы» в Ереване. Посвященные русско-армянским литературным связям, эти конференции

стали своеобразным межкультурным диалогом в исследовании роли русской литературы в Армении и армянской литературы в русской классике. И всё же сухой перечень научной, просветительской и организаторской деятельности Михаила Давидовича, которая стала фундаментом для диалога самого высокого уровня в культурном пространстве, не вмещает масштабности его личности. И, безусловно, особое значение в этом общении занимает цикл конференций «Русская и национальные литературы», инициированный им как долгосрочный проект и возглавляемый им с 2009 года все последующие годы. Систематическое проведение в Ереване юбилейных конференций русских классиков стало традицией, в поле которой из года в год вовлекались все новые и новые участники. Эти незабываемые конференции превратились в уникальную площадку для глубокого и откровенного разговора о месте русской словесности в культурном пространстве Армении и не только.

Многолетняя и исключительно плодотворная деятельность Михаила Давидовича дает все основания называть его крупным ученым, одарённым организатором, подвижником, настоящим патриотом своего Отечества и достойным сыном армянского народа.

Уход Михаила Давидовича Амирханяна – невосполнимая утрата для научного сообщества, для студентов и коллег, для всей армянской и русской культурной среды, для всех, кто знал и любил его. Его имя,



его дела, его доброта и светлая мудрость останутся в нашей памяти навсегда.

**От редакции**



# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

*Главный редактор*



**Саркисян И.Р.** – д.п.н., профессор, профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ).

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

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

*Составитель, технический редактор, вёрстка и дизайн*



**Акопян А.С.** – ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); доцент кафедры языков Медицинского института им. Меграбяна, Действительный член (академик) Международной Академии Нейронаук (МАН, РА).

 **ORCID:** [0000-0001-9263-6791](https://orcid.org/0000-0001-9263-6791)

**SPIN-код:** [1465-8539](#) / **Author ID:** 1045228

*Корректоры:*

**Акопян А.С., Арутюнян А.Ж., Мурадян К.Г.**

Адрес Редакции научных изданий  
Филиала Московского государственного университета  
им. М.В. Ломоносова в г. Ереване:  
0025 РА, г. Ереван, ул. Вардананц 17  
e-mail: [po@msu.am](mailto:po@msu.am)

Заказ № 22

Подписано к печати – 25.08.2025 г.

Формат 60х84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная № 1.

Объем – 23,75 печ. л. Тираж 250 экз.

📍 Республика Армения, Ереван, 0025, ул. Вардананц, д. 17  
☎ + 374 11 900 110 (вн. 101, 102)

✉ [po@msu.am](mailto:po@msu.am)

📱 [msu.yerevan](https://msu.yerevan)

🌐 [www.msu.am](http://www.msu.am)