

Армянский государственный педагогический университет имени
Хачатура Абовяна
Армянская Ассоциация „Педагогическая инициатива”
Академия педагогических и социальных наук РФ

ISSN 1829-4162

Русский язык

В

Армении

**Ռուսաց լեզուն
Հայաստանում**

Russian language in

Armenia

2024

2 (119)

Ереван – 2024

Главный редактор – А. М. АМИРХАНЯН

ORCID: 0000-0003-2810-2052

Ответственный секретарь – И. Ю. МАНУКЯН

ORCID: 0000-0002-1620-4302

Ответственный за номер – И. Р. САРКИСЯН

ORCID: 0000-0002-4377-1601

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ :	РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Председатель общ-ва „Армения-Россия”, д.ф.н., профессор М. Д. Амирханян	А.В. Акоюн (ЕГУ) А.Ж. Арутюнян (ЕГУ) Л.Г. Баласанян (АГПУ им.Х.Абовяна) Г.Г. Барикян (Французский университет в РА) А.Г. Варданян (ГУ им. В.Я. Брюсова) М.М. Геворкян (АГПУ им. Х.Абовяна) И.Б. Геворкян (ОШ №131 им. П.Яворова) М.Е. Жапанова (Евразийский НУ имени Л.Н. Гумилева, РК) О.Б. Кафанова (Санкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций, РФ) М.Ч. Ларионова (ИСЭГИ ЮНЦ РАН, РФ) В.В. Мадоян (НУАС Армении) Г.В. Маркосян („АЙБ” ОЦ) И.А. Орехова (Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина, РФ) И.В. Приорова (РосНОУ, РФ) А. Репонь Anton Repoj (Университет им. Матей Бела, Банска Быстрица, Словакия) С.Б. Самуэлян (ГУ им. В. Я. Брюсова) И.Р. Саркисян (ГУ им. В.Я. Брюсова) О.В. Спачиль (КубГУ, РФ) Е.Ю. Третьякова (КубГУ, РФ) А.Я. Хачикян (ГУ им. В. Я. Брюсова) К.И. Шарафадина (СПбГУТД, РФ) Э.Ф. Шафранская (МГПУ, РФ)
Академик РАО, вице-президент АПСН, ректор МПСУ (РФ) С. К. Бондырева	
Ректор АГПУ им.Х.Абовяна, д.п.н, профессор С. Р. Геворгян	
«Педагогический журнал» (РФ), д.п.н., профессор В. А. Доманский	
Председатель Ассоциации „Педагогическая инициатива” А. С. Испирян	
Проректор по учебно-научной работе АГПУ им. Х.Абовяна, к.п.н., доцент М. М. Испирян	
«Слово. Текст. Контекст» (РФ), д.филол.н., профессор Д. В. Ларкович	
Академик АПСН М. А. Мкртчян	

Компьютерный набор, корректура, оформление и печать М. Авагян

Խաչատրուր Արուստի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան.
«Ռուսաց լեզուն Հայաստանում». 2024. № 2 (119). – 207 էջ.

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, РА.
«Русский язык в Армении». 2024. № 2 (119). – 207 стр.

Свидетельство № 01 А 044424 выдано 16.02.1999 г.

Формат 70X100 1/16. Объем 207 стр.

Сдано в печать 24.12.2024 г.

Խմբագրության ներկայացված նյութերը գրախոսվում են: Արտատպության դեպքում
հղումն անսազրի՛ն պարտադիր է:

Лицензия № 904

Журнал «Русский язык в Армении» включён в Перечень принятых ВАК РА
рецензируемых научных журналов, в которых публикуются основные научные
результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

КЛАССИКИ АРМЯНСКОЙ СОВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И В. Я. БРЮСОВ

М. Д. АМИРХАНЫАН

ГУ им. В.Я. Брюсова

m_amirkhanyan@yahoo.com

В статье кратко рассматривается общение В. Брюсова с армянскими писателями, упоминаются встречи с классиками армянской литературы И.Ионнисяном, Ов.Туманяном, Ал.Ширванзаде и другими, затрагиваются мотивы обращения В. Брюсова к армянской истории и литературе. Особый интерес представляет история обращения В.Я. Брюсова к Армении и армянскому литературному наследию.

Ключевые слова: В.Брюсов, классики армянской литературы, Туманян, Терян, Макинцян, Цатурян, Иоаннисян, Микаелян, поэзия Армении.

Знакомство армянского читателя с поэтическим наследием В.Я. Брюсова относится к 1912—1913 гг., когда известный армянский поэт В.Терян перевел на армянский язык восемь стихотворений Брюсова («Городу», «Одиночество», «Блудный сын», «Час воспоминаний», «Благословение», «Колыбельная песня». «Լենուի ճշ Վիւր», «Побег»).

Свои переводы он тогда выслал для публикации в Венецию. В письме от 30 марта 1913 г. В.Терян писал В.Я. Брюсову:

«Все эти переводы... (и ранее напечатанные два стихотворения «Грустный вечер» и «Быть без людей» — М. А.), а также небольшую заметку о Вашей личности и поэзии посылаю в Венецию, где на о. Св. Лазаря печатается теперь издаваемый раньше в Тифлисе журнал

«Гехарвест» («Искусство»)).

В небольшом предисловии к своим переводам В.Терян в нескольких словах сделал попытку представить армянскому читателю В.Брюсова. Он писал: «Нет никакого сомнения, что имя Валерия Брюсова далеко небезызвестно и даже вполне знакомо армянам — любителям литературы. Однако в самой русской литературе этот автор еще не оценен по достоинству, хотя его имя уже занимает почетное место в ряду лучших русских писателей...»

В настоящее время Валерий Брюсов известен не только как художник-поэт, но и как критик и один из лучших пушкиноведов... Намереваясь сделать несколько переводов из новейших русских поэтов, я начал с Валерия Брюсова...

В нашей литературе весьма мало (если не сказать, что почти нет) переводов этого поэта» [1, 25-27].

А в 1916 г. В.Терян посвятил Валерию Брюсову свое стихотворение:

Я с юношеских дней любил твой строгий стих,
Холодный, северный твой сдержанный язык,
И много в нем тепла я чувствовать привык.
Под скрытым пламенем спокойных строк твоих.

.....

Ты в испытаний дни, в час страшных бурь и бед,
Когда в волнах наш челн захвачен штормом был,
Как верный друг, мой край несчастный посетил
И предсказал нам всем спасение и свет.

Спустя два года, когда в Московском Армянском комитете, как мы писали выше, назрела идея издания на русском языке большого сборника армянской поэзии, к Брюсову обратились представители этого комитета Ал.Цатурян, К.Микаэлян, П.Макинцян и В.Терян с просьбой возглавить работу по подготовке и изданию сборника армянской поэзии Брюсов сразу положительного ответа не дал. Он изъявил желание вначале ознакомиться с армянской литературой, а

затем лишь ответить.

«Надо отдать справедливость, — пишет принимавший активное участие в подготовке к изданию антологии «Поэзия Армении» Погос Макинцян, — свое обещание Валерий Яковлевич выполнил идеально. Он усердно прочитал все, что появилось на французском и русском языках из армянской литературы, и проштудировал огромный материал по истории армянской литературы. По изучении материала Валерий Яковлевич втянулся в эту работу» [1, 45].

В поэзии Армении В.Брюсов, повторимся, нашел «неиссякаемый источник высших духовных радостей... Как историк, как человек науки, я увидел в истории Армении, — пишет он, — целый самобытный мир, в котором тысячи интереснейших, сложных вопросов будили научное любопытство, а как поэт, как художник, я увидел в поэзии Армении — такой же самобытный мир красоты, новую, раньше не известную мне, вселенную, в которой блистали и светились высокие создания подлинного художественного творчества» [4, 5-6].

Заслуги Брюсова в деле пропаганды армянской литературы поистине велики. Его историко-литературный очерк «Поэзия Армении и ее единство на протяжении веков», «Летопись исторических судеб армянского народа» вот уже около ста лет остаются ценными и актуальными разработками по армянской духовной культуре, а его переводы из армянской поэзии всех времен являются образцом переводческого мастерства.

Своей переводческой и редакторской деятельностью Брюсов объединил в одно общее русло, создал и утвердил целостное представление об армянской поэзии.

Знакомство, а затем и изучение Брюсовым армянской поэзии и истории дало возможность ему выступить в 1915-1916 гг. с лекциями в Москве и Петрограде, а затем и в городах Закавказья. Очарованный не только средневековой армянской лирикой, но и поэзией своих современников — классиков армянской литературы, В.Брюсов посвятил некоторым из них проникновенные поэтические строки и написал полные душевной теплоты письма.

В январе 1916 г. Брюсов приехал в Баку по приглашению местного Общества любителей армянской словесности, для чтения лекций

об армянской поэзии.

Открывая торжественный вечер 8 января 1916 г. вступительным словом, известный армянский поэт Иоаннес Иоаннисиан, обращаясь к В.Брюсову с проникновенными словами приветствия, сказал: «Мы восхищаемся Брюсовым-поэтом и одновременно преклоняемся перед Брюсовым-человеком, который в час нашего бедствия проявил столько симпатии к народу-страдальцу.

Велико значение вашей деятельности для нас и особенно ценна она сейчас, когда мы так жаждем вытекающего из чистого источника справедливого суждения. А какой источник может быть чище народного творчества, в котором отражается весь нравственный облик каждого народа, вся его духовная жизнь?

Нет на свете воздаяния, достаточного за то начинание, которое возглавляете Вы, — начинание, направленное на ознакомление русской общественности с многовековым творчеством армянского народа» [1, 28-29].

И здесь же И. Иоаннисиан прочитал посвященное Брюсову свое полное оптимизма стихотворение:

Где раньше — глыбы руин
Видали люди в ночи,
Да между голых вершин
Слыхали — плачут сычи,—
Обрел ты, скорбный поэт,
Поющий в дальнем краю,
Седого прошлого свет —
В слезах отчизну мою.

И понял — можем мы петь,
Хотя пока мы рабы
Хоть суждено нам терпеть,
Но жребий нашей судьбы —
От древних кладбищ найти
К свободе светлой пути [1. 13].

(Пер. Л.Успенского)

В.Я. Брюсов тогда же, в январе, переполненный самыми теплыми впечатлениями от дней, проведенных в Баку, «как прекрасное видение», уехал в Тифлис, потом написал: «Не часто, даже нам, поэтам,— писал Брюсов в апреле И.Иоаннисиану,— выпадает в жизни счастье оказаться в кругу лиц, столь преданных поэзии... И еще реже — счастье встретиться с подлинным поэтом, как довелось мне встретиться с Вами» [3. 189]. И стихотворение в альбом И.Иоаннисиану.

К тебе приблизиться, то значит
Вдохнуть души прекрасный свет.
Кто удручен, кто тайно плачет, —
Тот ищет строф твоих, поэт.
В армянской новой жизни начат
Твоим напевом яркий след!

13 января 1916 г. состоялась лекция В.Брюсова об армянской поэзии в Тифлисе. Перед началом лекции в слове приветствия и благодарности председатель Общества армянских писателей Ов.Туманян отметил историческую дружбу русского и армянского народов, указал на огромное культурно-историческое значение работы, которую выполняли В.Брюсов и его товарищи в весьма трудных по тем временам условиях. Обращаясь к Брюсову, Ов.Туманян, в частности, сказал: «Вы явились первым из русских поэтов, который вместе со своими известными коллегами широко знакомит читателя с поэзией, творческой силой армянского и других братских народов и связывает эти народы узами взаимного уважения и любви.

И за это высокое и прекрасное начинание я сердечно благодарю Вас от имени Общества армянских писателей.

Мы приветствуем Вас как видного представителя русской литературы и с любовью и благоговением склоняемся перед прекрасной литературой великого русского народа — перед литературой Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Достоевского, Тургенева, Чехова, Толстого, литературой, под влиянием которой воспитывались очень и очень многие наши писатели и интеллигенты. Сами мы давно уже связаны с русской литературой и теперь очень рады, что эта связь становится взаимной. И

утверждаете ее Вы» [1, 32-33].

Ов.Туманян восхищался деятельностью Брюсова, отмечал его заслуги как в своем прозаическом, так и в поэтическом слове. Тогда же, в 1916 году, Туманян написал стихотворение «Валерию Брюсову», в котором раскрыл величие русского поэта в его благородном предприятии — сближении культур двух братских народов. Явившись «издалёка» В.Брюсов «призвал к величию духа и любви», утверждал надежду, «овладевшую людьми».

В тяжелые для армянского народа дни, Туманян призывал в своем стихотворении к гуманизму. Особо подчеркивал Туманян заслуги и правоту Брюсова, его благородную деятельность — пропаганду армянской поэзии и предвосхищение светлого завтра для армянского народа.

Явился из снегов, издалёка,
Призвал к величию духа и любви,
И стала так чиста и глубока
Надежда, овладевшая людьми.

Средь скорби, увлажняющей глаза,
Да будут наши помыслы чисты
И страны согласуют голоса
Под общим небосводом доброты.

Пусть крепнут в сердце милость и добро.
Совпав в пространстве и пропав вдали,
Пусть люди помнят, что лишь им дано
Явить собою нравственность земли.

Уж если нам соперничать в борьбе,
То лишь в одной: кто более других
Выгадывает выгоду себе,
Безмерно полюбив и одарив.

И прав поэт, что предсказал нам бег
Времен в пресветлый и желанный век
Где человека любит человек,

Где с человеком счастлив человек! [1, 15].

(Пер. Б. Ахмадуриной)

А когда была издана антология «Поэзия Армении» под редакцией В.Брюсова, это стало явлением непреходящей значимости в деле пропаганды армянской древней и новой поэзии среди русского читателя. Ов. Туманян в своей небольшой по объему, но огромной по значимости заметке искренне восторгался деятельностью Брюсова и других деятелей русской культуры, принявших участие в подготовке к изданию антологии. «Я не могу не выразить открыто,— писал Туманян, — своего бурного и искреннего восторга и благодарности нашим добрым друзьям за ту любовь, которую они проявили в этом прекрасном начинании...

Как заботливо составлена и с каким вкусом издана эта книга. Роскошь сочетается в ней со строгой простотой, и потому, кто прочтет, ее, — будь то армянин или чужестранец, — проникнется любовью и уважением к нашему народу, имевшему так много врагов и так мало друзей.

Сейчас всякому ясно значение книги «Поэзия Армении».

Мы говорили об этом и Брюсову. Поэтому не было преувеличением все то, что превратило в праздник неделю, которую пробыл Брюсов в Тифлисе. И за все это я чувствую себя обязанным лучшим сынам России, которые умеют искать и находить доброе в жизни, и хочу сказать им братское спасибо» [1, 35-37].

Общение В.Брюсова с патриархом армянской поэзии О.Туманяном оставило глубокий след. 25 февраля 1916 г. В.Брюсов написал из Москвы теплое стихотворение, посвященное О.Туманяну.

... Да будет праведно возмездие
Судьбы — и в годах и в веках:
Так! создал новое созвездие
Ты на армянских небесах.

Пусть звезды малые и крупные
Тебя кропят, пронзая тьму:

Мы смотрим в сферы недоступные,
Дивясь сиянью твоему!

Лекции В. Брюсова в Баку и Тифлисе имели особое звучание. Это были дни торжества и большого праздника армянской культуры. В отличие от лекций в Москве и Петрограде, в Закавказье слушателями В. Брюсова были люди, в той или иной степени знающие армянскую поэзию. Это, естественно, накладывало большую ответственность на русского поэта.

На одной из таких лекций В. Брюсова в Тифлисе присутствовал и классик армянской литературы Александр Ширванзаде. Он был очарован мастерством и широкими познаниями В. Брюсова. В статье «Мои впечатления» Ширванзаде описывал то духовное наслаждение, которое он пережил тогда: «Никогда не потускнеют в моей памяти те подлинно поэтические картины, которые в течение четырех часов создал тонкий мыслитель и не менее тонко чувствующий поэт могуществом своей чарующей кисти» [1, 38].

А когда завершилась первая часть лекции и Ширванзаде прошел за кулисы, чтобы поблагодарить В. Брюсова за столь интересное, последовательное и объективное представление армянской поэзии, «гость был бледен от волнения и дрожал. Он был взволнован не столько в высшей степени восторженным приемом публики, до краев заполнившей зал, сколько великолепными образами, возродившимися мощью его чудодейственной волшебной палочки. От тех обломков нашего богатого прошлого, которые имеют право жить и должны жить, если не для всего мира, то хотя бы для нас, как гордость за нашу национальную цивилизацию, за цивилизацию прошлого.

«Помилуйте, – сказал поэт своим трепетным голосом, – не вы меня должны благодарить, а я – армянский народ, который доставил мне величайшее наслаждение своими бессмертными творениями прошлого».

И, поверьте, это была не обычная скромность высокообразованного европейца и не тактичность, а присущая русской душе искренность» [2, 49-50].

Деятельность В. Брюсова нашла самый горячий отклик в литера-

турной среде и оставила глубокий след в межнациональных культурных отношениях. С годами личность его все больше и больше привлекала внимание армянских деятелей культуры.

В 1924 г. армянская общественность вместе с другими народами переживала глубокий траур по случаю кончины В.Брюсова. В статье «Валерий Брюсов», опубликованной в газете «Заря Востока» от 11 октября 1924 г. по поводу смерти поэта, П.Макинян писал: «Баку, Тифлис и Эривань помнят редактора «Поэзии Армении», который настолько освоился с материалом, что мог выступить перед армянской аудиторией с лекцией об армянской литературе.

Как книга «Поэзия Армении», так и его лекции на Кавказе имели огромное значение. Многие характеристики армянских поэтов из предисловия к «Поэзии Армении» не раз цитировались в армянской прессе...

Валерий Брюсов прошел длинный литературно-научный путь. Он... колоссальный эрудит в области западноевропейской и русской литератур, переводчик, историк литературы, комментатор, библиограф, новеллист и один из крупнейших русских поэтов конца XIX и начала XX столетий... Неустанный труд, серьезное и добросовестное отношение к своему делу были самыми ценными качествами Брюсова, и благодаря этой трудоспособности он стал любимым поэтом» [2, 48].

В 1934 г. Егише Чаренц, высоко ценивший деятельность В. Брюсова в деле сближения литератур, в связи с 10-летием со дня смерти поэта написал стихотворение «Валерию Брюсову». В своем посвящении он вспоминает трагические дни армянского народа, когда Брюсов, невзирая ни на какие трудности, приступил к работе по подготовке к изданию «Поэзии Армении».

Глубок и холоден, искусен и учен,
Историей свое питая вдохновение,—
Когда постигли нас и скорбь, и разрушенье,
Ты с нами был, в чаду неистовых времен.

Чаренц говорит, что, подавленный «страданьем» армянского народа, когда «погасло оживленье» в его домах, когда его «гений лежал

в реке забвенья», Брюсов «смело бросился в водоворот бездонный» и был восхищен «во тьме таймым кладом», открытием которого он — «мудрый плаватель», — был «опьянен».

В стране, где до поры господствовал разлад.
Народа-гения ты вынес дар бесценный —
Память о тебе останется нетленной [1, 54]
(Пер. В.Цвелов)

В.Брюсов выступал в защиту армянского народа в его самые трагические дни, когда турецкое правительство задалось целью истребить население Западной Армении, и эти преступления проводились не без одобрения и согласия правительств некоторых европейских государств, «он выступил, чтобы показать России и так называемой «цивилизованной» Европе, какое непоправимое, какое ужасное преступление совершают турецкие варвары, уничтожая один из древних классических народов...», — писал Ав.Исаакян в статье «Памяти Валерия Брюсова» в связи с 75-летием со дня рождения поэта. Он справедливо подчеркивал, что глубокое и всестороннее изучение Брюсовым армянской поэзии привело его к объективному выводу о том, что «богатая многовековая поэзия армян — драгоценный вклад Армении в сокровищницу культуры человечества». Высоко оценив деятельность Брюсова, Ав.Исаакян в заключение своей статьи отметил, что «имя Брюсова живо в сердце армянского народа. С глубокой благодарностью вспоминает он всегда своего великого и истинного друга» [1, 56].

Конечно, роль В.Брюсова в пропаганде армянской литературы в дореволюционной России, да, пожалуй, и теперь, осталась непревзойденной. Его приезд в Закавказье с лекциями, издание «Поэзии Армении» стали торжеством армянской культуры. Об этом неоднократно писалось. Не стал исключением в этой связи и классик армянской литературы Д.Демирчян. Он дважды писал о В.Брюсове. В первый раз - в связи с 10летием со дня смерти поэта в 1934 г. в статье «Одна нота из брюсовского концерта», и во второй — в воспоминаниях «Об Ованнесе Туманяне». В 1916 г. с приездом Брюсова в Тифлис дом Туманяна

«принял праздничный вид, — пишет Д.Демирчян. — Брюсов проводил там почти весь день. Туманян знакомил посетителей с гостем, представлял его армянским писателям». Тогда же Д.Демирчян присутствовал и на лекции В.Брюсова. В переполненном зале была «в массе своей армянская интеллигенция — писатели, художники, учителя, сотрудники газет, пришли и представители грузинской интеллигенции». Во время лекции Брюсов проявил широкую эрудицию и глубокие знания истории и поэзии Армении, он настолько «вжился» в армянскую духовную культуру, что читал «свой доклад с такой убежденностью, будто говорил об истине, давно принятой и одобренной». Превознося армянское средневековье - Фрика, Ахтамарци, Кучака, а затем и новый век – Овнатана и Саят Нову, не думая никого удивлять, говоря, что это – поэты превосходные... Брюсов вселил надежду на творческий ренессанс культуры Армении в ближайшие годы. И этим также велики заслуга Брюсова [1, 60-61]. .

Таким образом, краткое ознакомление с отношением классиков армянской литературы к Брюсову позволяет в рамках этой статьи сказать, что своей высокогуманистической деятельностью в самые трагические для армянского народа дни Брюсов выступил в защиту армян с широкой пропагандой их духовной культуры и созданием цикла оригинальных стихов, снискал глубокое искреннее уважение и любовь, и по достоинству своим честным трудом заслужил сердечную благодарность и высокую оценку. Именно поэтому в 1923 г. советское армянское правительство присвоило В.Я.Брюсову звание «Народного поэта Армении».

ЛИТЕРАТУРА

1. Армянские писатели о Валерии Брюсове. Сост. и ред. Г. Овнан. Ереван, 1975.
2. Брюсов и Армения. Книга II. Ер., 1989.
3. *Брюсов В.Я.* Об Армении и армянской культуре. Стихи, статьи, письма. Ереван: Изд-во Академии наук Армянской ССР, 1963.
4. Поэзия Армении с древнейших времен до наших дней. Ер., 1987.

REFERENCES

1. Armyanskiye pisateli o Valerii Bryusove. Sost. i red. G. Ovnan. Yerevan, 1975.
2. Bryusov i Armeniya. Kniga II. Yer., 1989.
3. *Bryusov V.Ya.* Ob Armenii i armyanskoy kul'ture. Stikhi, stat'i, pis'ma. Yerevan: Izd-vo Akademii nauk Armyanskoy SSR, 1963.
4. Poeziya Armenii s drevneyshikh vremen do nashikh dnei. Yer., 1987.

ՀԱՅ ՍՈՎԵՏԱԿԱՆ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱԿԱՆՆԵՐԸ

ԵՎ Վ. ԲՐՈՒՍՈՎԸ

Մ. Դ. ԱՄԻՐԽԱՆՅԱՆ

ԲՐՈՒՍՈՎԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հոդվածում համառոտ ուսումնասիրվում են Վ.Բրյուսովի փոխհարաբերությունները հայ գրողների հետ՝ հիշատակելով հանդիպումներ հայ գրականության դասականների հետ՝ Հ.Հովհաննիսյանը, Հ.Թումանյանը, Ալ. Շիրվանզադեն և ուրիշներ: Ծոշափվում են նաև Վ.Բրյուսովի հայոց պատմության և գրականության հետ առնչվելու դրդապատճառները: Առանձնահատուկ հետաքրքրություն է ներկայացնում Վ.Յա. Բրյուսովի Հայաստանին և հայ գրական ժառանգությանը վերաբերվող պատմական նյութերը:

Բանալի բառեր՝ Վ. Բրյուսով, հայ գրականության դասականներ, Թումանյան, Տերյան, Մակինցյան, Ծատուրյան, Հովհաննիսյան, Միքայելյան, Հայաստանի պոեզիա

CLASSICS OF ARMENIAN SOVIET LITERATURE

AND V. BRUSOV

M. D. AMIRKHANYAN

BRUSOV STATE UNIVERSITY

The article briefly examines V. Brusov's interactions with Armenian writers, mentioning meetings with the classics of Armenian literature such as H. Hovhannisyanyan, H. Tumanyan, Al. Shirvanzade, and others. The motives of V. Brusov's engagement with Armenian history and literature are also touched upon. Particular interest is the story of V.Ya. Bryusov's appeal to Armenia and the Armenian literary heritage.

Key words: *V. Bryusov, classics of Armenian literature, Tumanyan, Teryan, Makintsyan, Tsaturyan, Hovhannisyan, Mikaelyan, poetry of Armenia*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 20 марта 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 30.10.2024.

ПУШКИНСКИЙ ТЕКСТ И ЕГО ФУНКЦИИ В РОМАНЕ И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЫКНОВЕННАЯ ИСТОРИЯ»

В. А. ДОМАНСКИЙ

Санкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций

г. Санкт-Петербург, Россия

valerii_domanski@mail.ru

В статье рассматривается значение А.С. Пушкина в творческой судьбе И.А. Гончарова. Подробно исследуются роль пушкинского текста в романе Гончарова «Обыкновенная история». Автор вычленяет основные функции пушкинского текста в романе писателя. Он сопровождает все этапы жизненного пути Александра Адуева, является литературным контекстом развития сюжета, выполняет функции прецедентных текстов, разворачивает возможный вариант судьбы пушкинского Ленского в социокультурных условиях 1840-х годов. Статья рекомендована учителям русского языка и литературы, филологам, студентам филологических факультетов.

***Ключевые слова:** преподавание литературы, русская классика, историко-литературный процесс, литературный контекст, И.А. Гончаров, пушкинский текст, функции текста*

В старших классах школы изучаются не только отдельные литературные произведения и творчество классиков монографически, но и формируются представления учащимся об историко-литературном процессе, прослеживается смена литературных направлений и школ, влияние одних писателей на творческий метод и художественный стиль других. Особое место при изучении русской классики уделяется А.С. Пушкину, 225-летний юбилей которого отмечается в этом году. Аполлон Григорьев справедливо назвал Пушкина «наше всё», потому что тот явился родоначальником русского литературного языка, и его творчество наметило основные перспективные линии развития русской и национальных литератур XIX века. В его

творчестве были уже намечены центральные литературные хромотопы, темы и мотивы. Наиболее последовательно это явление можно обнаружить, обратившись к творчеству И.А. Гончарова, создателя образа Обломова, ставшего вечным типом в мировой литературе.

Всю свою сознательную жизнь Гончаров испытывал особое благоговение перед гением Пушкина, что очень точно подметил П.Д. Боборыкин: «... в нем жил пушкинист чистой воды, испытавший в ранней молодости обаяние нашего великого поэта, доходившее в людях его поколения до настоящего культа» [2: С. 444].

Еще более ярко об очаровании личностью Пушкина и его влиянии на формирование своих эстетических взглядов писал сам Гончаров. Он оставил воспоминания о встрече с Пушкиным в Московском университете 27 сентября 1832 г.: «Когда он вошел с Уваровым, для меня точно солнце озарило всю аудиторию: я в то время был в чаду обаяния от его поэзии; я питался ею, как молоком матери; стих его приводил меня в дрожь восторга. На меня, как благотворный дождь, падали строфы его созданий («Евгения Онегина», «Полтавы» и др.). Его гению я и все тогдашние юноши, увлекавшиеся поэзией, обязаны непосредственным влиянием на наше эстетическое образование» [3: Т. 2. С. 251–252].

Впоследствии русский писатель утверждал, что Пушкин был не только его кумиром и литературным авторитетом, но и сыграл особую, главную роль в развитии отечественной словесности: «В Пушкине кроются все семена и зачатки, из которых развились потом все роды и виды искусства во всех наших художниках» [5: Т. 8. С. 77].

Гончаров считал, что Пушкин обозначил классический, магистральный путь, по которому шла и будет дальше идти вся русская литература, о чем он рассуждал в письме к великому князю Константину Константиновичу Романову от 28 июня 1887 года, к 50-летию со дня гибели великого поэта: «Позвольте напомнить, что почти все писатели новой школы: Лермонтов, Гоголь, Тургенев, Майков, Фет, Полонский, между прочим, и я – все мы, шли и идем по проложенному Пушкиным пути, следуем за ним и не сворачиваем в сторону, ибо это есть единственный торный, законченный классический путь искусства и художественного творчества» [4: С. 201].

Создатель «Обломова» был, безусловно, прав. Еще при жизни поэта «пушкинский текст», который можно отнести к «персональным текстам», или «именным текстам», представленный в виде цитат, аллюзий, сюжетных ситуаций и микросюжетов, стал органично присутствовать в текстах русских писателей. Со временем в русскую литературу вошли пушкинский метатекст, пушкинская эстетика («прекрасное должно быть величаво»), пушкинская аксиология, пушкинский универсализм («все волновало нежный ум»), пушкинская феноменология («мой Пушкин»). Как точно отметил Ю.В. Шатин: «“Пушкинский текст”, понимаемый как художественная система, оказался не только весьма значимым в контексте русской культуры последних двух столетий, но и одним из самых гибких объектов, допускающих различные коммуникативные стратегии для его интерпретации и трансляции» [8: С. 238].

Эти мысли Ю.В. Шатина легко можно проследить на материале романа И.А. Гончарова «Обыкновенная история», произведения, которое с удовольствием читают современные старшеклассники и студенты, так как в нем прослеживается жизненный путь и испытания молодого провинциала, который отправляется в столицу, чтобы занять свое достойное место под солнцем.

Уже само название романа Гончарова «Обыкновенная история» содержит «онегинскую» аллюзию, восходящую к авторской характеристике Ленского. Автор, оплакивая своего погибшего героя, рассуждает о двух возможных вариантах его судьбы – прославленного поэта, «задумчивого мечтателя» или человека «обыкновенного удела»:

А может быть и то: поэта
Обыкновенный ждал удел.
Прошли бы юношества лета:
В нем пыл души бы охладел.
Во многом он бы изменился,
Расстался б с музами, женился,
В деревне, счастлив и рогат,
Носил бы стеганный халат;
Узнал бы жизнь на самом деле,

Подагру б в сорок лет имел,
Пил, ел, скучал, толстел, хирел,
И наконец в своей постеле
Скончался б посреди детей,
Плаксивых баб и лекарей [7: С. 529].

Одним из первых отсылку названия романа Гончарова к «Евгению Онегину» уловил В.Г. Белинский, считая создателя «Обыкновенной истории» непримиримым борцом с романтизмом, приобретшим в 1840-е гг. эпигонские черты. Впервые отчетливо об этом он сказал в письме к В.П. Боткину от 15–17 марта 1847 г., видя одну из главных удач произведения Гончарова в том, что оно нанесет «страшный удар романтизму, мечтательности, сентиментальности, провинциализму» [1: Т. 9. С. 634].

Эту мысль русский критик развил в своем обзоре «Взгляд на русскую литературу 1847 года». Сближая главного гончаровского героя с пушкинским Владимиром Ленским, Белинский представил его в ироническом свете, полагая, что романтизм себя изжил, и «люди такого закала», как Александр Адуев, «теперь уже не существуют» [1: Т. 8. С. 397].

Вместе с тем он вступил в спор с автором романа, считая неестественным его финал, в котором главные герои претерпевают неожиданные метаморфозы: романтик Александр Адуев превращается в «положительного и рассудительного» человека, а его дядя, Петр Иванович, внезапно оставляет служебную карьеру ради семейного счастья. Назвав финал романа «испорченным», русский критик оспаривал скрытый смысл названия гончаровского романа, полагая, что такие люди, как младший Адуев «никогда не делаются положительными людьми» [1: Там же].

Долгое время суждения Белинского принимались как аксиома, особенно в литературоведении советского периода. Так, А.П. Рыбасов в 1957 г. с позиций социологической критики настойчиво утверждал, что в своем творчестве «Гончаров подверг убийственной критике реакционно-романтические предрассудки и традиции в литературе» [9].

В последние десятилетия российское литературоведение от такого категорического мнения постепенно отказалось. Л.М. Лотман

справедливо отмечала, что романтизм никогда не уходил навсегда из русской литературы. «Через “искус” романтизма прошел сам Белинский, не миновали этой стадии и другие писатели его круга» [6: С. 168]. Гончаров же не только пережил в юности свой «роман» с романтизмом, но и постоянно к нему возвращался, используя его художественные средства в способах изображения мира и типизации персонажей.

В «Обыкновенной истории» Гончаров средствами реалистической поэтики изобразил все фазы превращения героя-романтика, восходящего к пушкинскому Ленскому, в прагматика, «делового человека». Этапы эволюции обусловлены, прежде всего, социокультурным контекстом и углублением психологизма героя. Любопытно однако, что все эти фазы сопровождаются ссылками на Пушкина и выражаются в цитатах и аллюзиях на его произведения. Они, по сути, становятся культурологическим контекстом романских психологических ситуаций и разных коллизий в «Обыкновенной истории».

Так, юношеская любовь Александра Адуева к деревенской соседке Софье удивительным образом напоминает поведение Ленского во время свиданий с Ольгой, что наглядно демонстрирует сцена расставания героев, в которой имеется весь набор «вещественных» и «невещественных» знаков любви – прощальный поцелуй, клятва в вечной любви, волосы и колечко девушки [5: С. 190]. Вначале герой Гончарова представлен «задумчивым мечтателем», который грезит о поэтической славе и «благородном труде» во имя человечества.

Символично посещение Адуевым Сенатской площади с памятником Петру I. Герой Гончарова «с восторженной думой» около часа рассматривал скульптуру императора на вздыбленном коне, ощущая прилив новых сил и мечтая о «благородном труде, о высоких стремлениях». Создается впечатление, что энергия строителя Петербурга передается Александру Адуеву, и он теперь «преважно выступает по Невскому проспекту, считая себя гражданином нового мира» [5: С. 206].

Кульминация любви Адуева к Наденьке разворачивается в пространственных топосах пушкинского текста «Евгения Онегина». Гончаров дает удивительное описание белых петербургских ночей,

полных очарования, неги и тайны: «Наступила ночь... нет, какая ночь! Разве летом в Петербурге бывают ночи? Это не ночь, а... тут бы надо было выдумать другое название – так, полусвет... Все тихо кругом. Нева точно спала; изредка, будто впросонках. Она плеснет легонько волной в берег и замолчит. А там откуда ни возьмется поздний ветерок, пронесется над сонными водами, но не сможет разбудить их, а только зарябит поверхность и повеет прохладой на Наденьку и Александра или принесет им звук дальней песни – и снова все смолкнет, и опять Нева неподвижна...» [5: С. 260]. Читаешь это описание ночной Невы и невольно вспоминаешь «онегинские» строки:

Перекликались часовые,
Да дрожек отдаленный стук
С Мильонной раздавался вдруг;
Лишь лодка, веслами махая,
Плыла по дремлющей реке:
И нас пленяли вдалеке
Рожок и песня удалая... [7: С. 25].

Но у Гончарова любовь имеет свои фазы развития: зарождение, развитие, угасание, заканчивающееся разрывом. Он порождает поэзию разочарований, которую передает романтический Петербург белых ночей. Его изобразил Пушкин в «Евгении Онегине», описывая прогулки Автора с разочарованным, «угрюмым» Онегиным. Ностальгические воспоминания Александра Адуева, пережившего неудачу в любви, оказываются созвучными состоянию души Онегина и самого Автора, героя романа:

Как часто летнею порою,
Когда прозрачно и светло
Ночное небо над Невою
И вод веселое стекло
Не отражает лик Дианы,
Вспомня прежних лет романы,
Вспомня прежнюю любовь,
Чувствительны, беспечны вновь,
Дыханьем ночи благосклонной
Безмолвно упивались мы!

Как в лес зеленый из тюрьмы
Перенесен колодник сонный,
Так уносились мы мечтой
К началу жизни молодой [7: С. 24].

Описывая душевное состояние Адуева младшего, Гончаров неоднократно цитирует отдельные строки из пушкинского романа. Герой даже объясняет Лизавете Александровне причину своей угрюмости и равнодушия к жизни строчками из «Онегина»: «Кто жил и мыслил,/ Тот не может в душе не презирать людей» [5: Т. I. С. 414]. Именно эти строки в пушкинском тексте предшествуют приведенной выше «ностальгической» онегинской строфе:

Кто жил и мыслил, тот не может
В душе не презирать людей;
Кто чувствовал, того тревожит
Призрак невозвратимых дней:
Тому уж нет очарований,
Того змея воспоминаний,
Того раскаянье грызёт [7: Т. 5. С. 24].

Но разочарование Адуева носит иной характер, по сравнению с «хандрой» Онегина. Если Онегин томится душою от пресыщенности жизнью, то Адуев страдает от душевной опустошенности, причиной которой является утраченная любовь, которой он отдавал все свои душевные силы.

Новая любовь Александра Адуева продемонстрировала существенные перемены в душе героя. Его бегство от Тафаевой – это бегство от самого себя, своего книжного, до приторности, романтизма, которым, как и он, была наделена Юлия. Но, самое главное, в этой новой любви Адуева не было жизни, борьбы, сильных страстей. Когда влюбленные перестали «упиваться блаженством» и восхищаться друг другом, все стало повторяться по кругу: «Желать и испытывать было нечего» [5: Т. I. 372]. Во время встреч с Тафаевой Александр Адуев начинает скучать и зевать, затем постепенно от нее отдалается и избегает встреч, несмотря на ее просьбы, слезы и уговоры. Его сердце, по признанию самого героя, становится холодным, как лед.

Новый виток петербургской истории любви Александра Адуева открывается в его взаимоотношениях с Лизой. Такое имя героини подобрано писателем неслучайно. Александру уготовлена роль Эраста из повести Карамзина), но вмешательство отца Лизы обращивается для него позором. Так, в течение нескольких петербургских лет жизни в душе героя происходят разительные перемены. Из недавнего романтика он превращается в расчетливого соблазителя неопытной юной девушки.

Кульминация романа «Обыкновенная история» – изображение духовной драмы Александра Адуева, разочаровавшегося в романтической любви и дружбе, службе и творчестве. Символично сжигание героем своих рукописей. В огне горят не только стихотворные опыты Адуева, но и его романтические мечты о высоком служении Идеалу. Идеализм утрачен и отвергнут, но время для трезвого, реалистичного отношения к жизни героя еще не наступило. Поэтому неизбежен отъезд Адуева из Петербурга, который его не принял и стал, как считает сам герой, «великолепной гробницей глубоких, сильных, нежных и теплых движений души» [5: Т. I. С. 425].

Трогательна сцена прощания Александра с Петербургом. Поражение своего племянника Пётр Иванович видит в том, что он напрасно потерял годы – «ни карьеры, ни фортуны!» [5: Т. I. С. 424]. Но герой думает иначе, считая причину краха своих жизненных планов в отрыве от природы, родной почвы в бездушном Петербурге: «Я здесь восемь лет стоял лицом к лицу с современной жизнью, но спиною к природе, и она отвернулась от меня: я утратил жизненные силы и состарился в двадцать девять лет; а было время...

Прощай, прощай, город» [5: Т. I. С. 425].

Уезжая в свое имение и прощаясь с Петербургом, герой Гончарова опять вспомнит роман Пушкина. Ему кажется, что он испытывает те же чувства, что и разочарованный и опустошенный пушкинский Евгений Онегин. Петербург теперь ему видится «городом учливой спеси, искусственных чувств, безжизненной суматохи» [5: Т. I. С. 425]. Его вновь влечет оставленная восемь лет назад его родина, родная деревня: «К вам простираю объятая, широкие поля, к вам, благодатные веси и пажити моей родины: примите меня в свое лоно,

да оживу и воскресну душой!» [5: Т. I. С. 425]. Кажется, теперь исчезли для Александра «заблужденья прежних дней», порожденные Петербургом, городом-признаком. Устремляясь к своим истокам, родным пенатам он читает стихотворение Пушкина «Возрождение», в котором имеются строки, созвучные его душевному состоянию:

Художник-варвар кистью сонной
Картину гения чернит
И свой рисунок беззаконный
Над ней бессмысленно чертит.

Но краски чуждые, с летами,
Спадают ветхой чешуёй;
Созданье гения пред нами
Выходит с прежней красотой.

Так исчезают заблужденья
С измученной души моей,
И возникают в ней виденья
Первоначальных, чистых дней [7: Т. I. С. 334].

На последних страницах «Обыкновенной истории», изображающих перерождение главного героя в реалиста, прагматика, романтический Петербург полностью исчезает. Остается лишь деловой, бюрократический топос, который и погубил романтика, превратил его жизнь, полную возвышенных порывов и высоких устремлений, в «обыкновенную историю».

Финал романа Гончарова может быть рассмотрен в контексте пушкинских размышлений о молодости, зрелости и жизненном пути обыкновенного человека, хотя писатель, в отличие от Пушкина, не защищает своего героя:

Блажен, кто смолоду был молод,
Блажен, кто вовремя созрел,
Кто постепенно жизни холод
С летами вытерпеть умел;
Кто странным снам не предавался,
Кто черни светской не чуждался,

Кто в двадцать лет был франт иль хват,
А в тридцать выгодно женат;
Кто в пятьдесят освободился
От частных и других долгов,
Кто славы, денег и чинов
Спокойно в очередь добился,
О ком твердили целый век:
N. N. прекрасный человек [7: Т. 5. С. 145–146].

Таким образом, «Обыкновенная история» – яркий пример трансформации коллизий «Евгения Онегина» в сюжете романа Гончарова. Можно вычленить основные функции пушкинского текста в романе писателя. Он сопровождает все этапы жизненного пути Александра Адуева, является литературным контекстом развития сюжета, выполняет функции прецедентных текстов, наконец, разворачивает возможный вариант судьбы Ленского в изменившихся социокультурных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белинский В.Г.* Собр. соч. в 9 т. Т. 9. М., 1982. С. 634.
2. *Боборыкин П.Д.* Воспоминания: в 2 т. Т. 2. М.: Худож. лит, 1965.
3. *Гончаров И.А.* Из университетских воспоминаний // Пушкин в воспоминаниях современников. 3-е изд., доп. СПб.: Академический проект, 1998. — Т. 1—2. Т. 2. 1998. С. 251–252.
4. *Гончаров И.А.* Письмо Романову К. К., 28 июня 1887 г. Усть-Нарва, Гунгербург // Российский Архив: История Отечества в свидетельствах и документах XVIII–XX вв.: Альманах. М.: Студия ТРИТЭ: Рос. Архив, 1994. С. 200–202.
5. *Гончаров И.А.* Собр. соч.: в 8 т. Т. VIII, М., 1955. С. 77.
6. *Лотман Л.М.* И.А. Гончаров // История русской литературы. В 4 т. Т. 3. Расцвет реализма. Л.: Наука, 1982. С. 168.
7. *Пушкин А.С.* Полн. собр. соч.: В 10-ти тт. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом). Л.: «Наука» Ленинградское отд. 1977–1979.
8. *Шатин Ю.В.* «Пушкинский текст» как объект культурной коммуникации//Сибирская пушкинистика сегодня. Новосибирск: ГПНТБ СО РАН. С. 231 – 238.
9. URL: <http://goncharov.lit-info.ru/goncharov/pisma/romanovu/pismo-romanovu-18.htm>(дата обращения 10.02.2024).

REFERENCES

1. *Belinskij V.G.* Sobr. soch. v 9 vol. Vol. 9. Moscow, 1982.
2. *Boborykin P.D.* Vospominaniya: v 2 vol. Vol. 2, Moscow: Hudozh. lit, 1965.
3. *Goncharov I.A.* Iz universitetskikh vospominanij // Pushkin v vospominaniyah sovremennikov. 3-e izd., dop. SPb.: Akademicheskij proekt, 1998. Vol. 1–2. Vol. 2, 1998.
4. *Goncharov I.A.* Pis'mo Romanovu K. K., 28 iyunya 1887 g. Ust'-Narva, Gungenburg // Rossijskij Arhiv: Istoriya Otechestva v svidetel'stvah i dokumentah XVIII–XX vv.: Al'manah. Moscow: Studiya TRITE: Ros. Arhiv, 1994, pp. 200–202.
5. *Goncharov I.A.* Sobr. soch.: v 20 vol. SPb., 1997–2024. .
6. *Lotman L.M.* I.A. Goncharov.//Istoriya russkoj literatury. V 4 vol. Vol.3. Rascvet realizma. Leningrad: Nauka, 1982. .
7. *Pushkin A.S.* Poln. sobr. soch.: V 10 vol. / AN SSSR. In-t rus. lit. (Pushkinskij Dom). Leningrad: «Nauka» Leningradskoe otd. 1977–1979.
8. *Shatin Yu.V.* «Pushkinskij tekst» kak ob'ekt kul'turnoj kommunikacii//Sibirskaya pushkinistika segodnya. Novosibirsk: GPNTB SO RAN, pp. 231 – 238.
9. URL: <http://goncharov.lit-info.ru/goncharov/pisma/romanovu/pismo-romanovu-18.htm> (data obrashcheniya: 10.02.2024)

**ՊՈՒՇԿԻՆԻ ՏԵԶՍԸ ԵՎ ՆՐԱ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ
Ի. Ա. ԳՈՆՉԱՐՈՎԻ «ՍՈՎՈՐԱԿԱՆ ՊԼՏՄՈՒԹՅՈՒՆ» ՎԵՊՈՒՄ**

Վ. Ա. ԴՈՄԱՆՍԿԻ

**ՍԱՆԿՏ-ՊԵՏԵՐԲՈՒՐԳԻ ԲԻԶՆԵՍԻ և ՆՈՐԱՐԱՐՈՒԹՅԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ
Սանկտ-Պետերբուրգ, Ռուսաստան**

Հոդվածում քննարկվում է Ա.Ս. Պուշկինը Ի.Ա. Գոնչարովի ստեղծագործական ճակատագրում: Մանրամասնորեն ուսումնասիրված է Պուշկինի տեքստի դերը «Սովորական պատմություն» վեպում: Հեղինակը նույնացնում է Պուշկինի տեքստի հիմնական գործառնությունը Գոնչարովի վեպում: Այն ուղեկցում է Ալեքսանդր Ադունի կյանքի ուղու բոլոր փուլերը, հանդիսանում է պլոժեի զարգացման գրական համատեքստը, կատարում է նախադեպային տեքստերի գործառնությունը և բացում է Պուշկինի Լենսկու

ճակատագրի հնարավոր տարբերակը 1840-ականների սոցիալ-մշակութային պայմաններում: Հոդվածը խորհուրդ է տրվում ուսաց լեզվի և գրականության ուսուցիչներին, բանասերներին, բանասիրական ֆակուլտետների ուսանողներին:

Բանալի բառեր՝ գրականության դասավանդում, ռուս դասականներ, պատմական և գրական գործընթաց, գրական համատեքստ, Բ.Ա. Գոնչարով, Պուշկինի տեքստ, տեքստային գործառնություններ:

**PUSHKIN'S TEXT AND ITS FUNCTIONS IN THE NOVEL BY
I. A. GONCHAROV «ORDINARY HISTORY»**

V. A. DOMANSKY

**SAINT PETERSBURG INSTITUTE OF BUSINESS AND INNOVATION
Saint Petersburg, Russia**

In the article discusses the significance of A.S. Pushkin in the creative fate of I.A. Goncharova. The role of Pushkin's text in Goncharov's novel «Ordinary History» is examined in detail. The author identifies the main functions of Pushkin's text in the writer's novel. It accompanies all stages of the life path of Alexander Aduiev, is a literary context for the development of the plot, performs the functions of precedent texts, and unfolds a possible version of the fate of Pushkin's Lensky in the sociocultural conditions of the 1840 s. The article is recommended for teachers of Russian language and literature, philologists, and students of philological faculties.

***Key words:** teaching literature, Russian classics, historical and literary process, literary context, I.A. Goncharov, Pushkin text, text functions.*

***Информация о статье:** статья поступила в редакцию 20 января 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 30.10.2024.*

ЛИНГВИСТИКА

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БИЛИНГВОВ

Л. С. АРЗУМАНЯН

Гимназия Ерицян филиала МГУ в Ереване
УСК-Газпром Армения

arzumanyanliya55@gmail.com

Статья посвящена исследованию особенностей интеллектуальных способностей билингвов, для индивидов, которые владеют двумя разными языками. В настоящее время наблюдается увеличение роста интереса к билингвизму, а так же влиянию данного двуязычия на интеллектуальную деятельность, что имеет отношение к глобализации и усилению миграционных потоков. Двуязычие рассматривается как лингвистическая особенность, в том числе как основной компонент, который влияет на умственное развитие, а так же на когнитивные способности. Автор рассматривает разные принципы познавательной активности, которые включают в себя память для текущих задач, а так же способность к переключению интереса и творческий подход. Билингвы обладают навыками, благодаря которым внимание с языка на язык переключается на постоянной основе, что может способствовать развитию когнитивных способностей и когнитивной адаптации в целом.

***Ключевые слова:** билингвы, когнитивные способности, билингвизм, культурный контекст, многозадачность, языковые особенности, процесс обучения, языковая среда, современное образование.*

Билингвы отличаются улучшенными познавательными способностями в сопоставлении с монолингвами, данный фактор проявляется в адаптивности мышления, а так же в способности к эффективной многозадачности и успешном решении проблем.

Исследования выявляют, что двуязычные, как правило, активно переходят с языка на язык, таким образом, требуя целенаправленного регулирования, как вниманием, так и когнитивной деятельностью, что повышает умственную активность, тем самым улучшая адаптивность к поставленным задачам, а так же происходящим изменениям в окружающем пространстве.

Билингвы (далее – Б.) активно практикуют переход с языка на язык, развивая соответствующие способности к выполнению нескольких задач одновременно, а так же быстрее реагируют на происходящие изменения на практике.

Билингвы, как правило, сталкиваются с разными культурными особенностями, а так же языковыми структурами, которые способствуют формированию креативности и творческому потенциалу, в том числе применяют различные приемы к решению соответствующих проблем, которые делают их наиболее эффективными в критических условиях.

В современном мире происходят стремительные преобразования, как в историческом, так и в социально-политическом плане. Идея глобализации, различные социально-политические катаклизмы, желание улучшить материальную составляющую отдельно взятой личности и т.д. – все приводит к тому, что человек, чтобы быстрее адаптироваться к окружающему миру, должен знать два и более языка. Новые реалии требуют того, чтобы мы быстрее и легче вливались в тот мир и в ту среду, в которой находимся. Данные факты зависят от того, насколько развиты наши когнитивные способности, то есть, как наш мозг усваивает, обрабатывает информацию об окружающем мире. Когнитивные навыки – это память, гибкость ума, сосредоточенное внимание, воображение, речь, умение рассуждать, анализировать и делать логические выводы.

В последние десятилетия изучение билингвизма стало одной из наиболее актуальных тем в области психолингвистики и когнитивной науки. Билингвы, или люди, владеющие двумя языками, представляют собой уникальную группу, позволяющую исследовать влияние языковой среды на когнитивные процессы. Данная статья рассматривает особенности когнитивных способностей билингвов, включая их

внимание, память, исполнительные функции и креативность [6, 47–52].

За последние годы научно доказано, что человек, который владеет несколькими языками – билингв, чаще всего быстрее и смелее находит себя в социуме. Конечно, адаптация к окружающему миру зависит так же от индивидуальных психологических навыков, от нейрофизиологического развития отдельно взятой личности и т.д., но человек, во-первых, соединяется с социумом через коммуникацию. В данной статье автор рассматривает основные особенности когнитивных способностей билингвов, но прежде всего необходимо определиться с лексическим значением слова «билингв». Следует отметить, что словари дают различную трактовку.

Б. определяется как способность индивида применять два языка во всевозможных контекстах. Встречаются различные типы билингвизма, как например, симметричный (одинаковый уровень владения двумя языками), а так же асимметричный (владение несколькими языками). Существующие исследования выявляют, что уровень владения языком, как правило, влияет на когнитивную деятельность, а так же на развитие определенных компетенций.

Рассмотрим различные определения:

Билингв 1. Человек, владеющий двумя языками, из которых «первый язык» (родной язык) это язык, усвоенный им в детстве, в семье (как правило, его этнический язык), «второй язык», выученный позже (реже одновременно).

При этом уровень языковой и коммуникативной компетенции обычно различается: коммуникативная компетенция в области второго языка более низкая. Язык, который Б. использует с наибольшей интенсивностью, признается для данного индивидуума «функционально первым»; им может быть как родной, так и второй язык; однако функционально активными языками в речевой деятельности билингва в разных сферах общения могут быть различные языки; выбор языка общения у Б. чаще всего зависит от коммуникативной сферы и ситуации общения [9].

2. Термин используется иногда как родовое понятие для обозначения индивида, владеющего более, чем одним языком [9].

Возрастные особенности, при учете которых индивид начинает учить второй язык, имеет ключевое значение для когнитивной деятельности [15]. Таким образом, раннее начало процесса обучения приводит к эффективному усвоению фонетики и правил грамматики другого (второго) языка, в то же время позднее начало процесса обучения связано с наиболее высокими уровнями рефлексии и понимания языковых структур [16].

Обратим внимание еще на один факт: “первым языком” может быть не родной – все зависит от того, на каком языке больше говорят в семье. В научной литературе можно найти следующую классификацию билингвизма:

- ранний одновременный (*early simultaneous bilingualism*) – ребенок учит оба языка до 3-4 лет;

- ранний последовательный (*early sequential bilingualism*) – ребенок сначала осваивает родной язык, а затем учит второй до переходного возраста;

- поздний (*late sequential bilingualism*) – взрослый целенаправленно изучает второй язык;

В зависимости от уровня владения:

- сбалансированный (*coordinate/balanced bilingualism*) – если оба языка на высоком уровне. Билингвы этого типа воспринимают каждый язык как отдельную систему, в которых понятия и грамматические структуры не пересекаются со вторым;

- несбалансированный (*subordinate/unbalanced bilingualism*) – когда один развит лучше другого. Обычно такой билингвизм развивается у взрослых, которые переехали в другую страну, и теперь их родной язык проявляется в речи в виде кальки или заимствований;

- смешанный (*compound bilingualism*) – когда языковые системы сливаются друг с другом, и человек не всегда осознает, грамматику и лексику какого языка он использует в этот момент. Чаще всего встречается у ранних билингвов.

При этом билингвы не обязательно в совершенстве владеют обоими языками. Каждый они знают на каком-то определенном уровне: на одном, например, они могут отлично говорить, изъяснять свои

мысли, а на другом больше понимают, возможно лучше читают и т.д.

«В недавнем исследовании, проведенном в России, тестируются шестилетние дети дошкольного возраста: Группа 1 (билингвальная группа) включает в себя ранних двуязычных детей, которые с рождения выучили английский и русский языки. Их сравнивают с одноязычными русскоговорящими детьми, не изучающими иностранный язык (2-я группа, одноязычная группа), и монолингвальными англоязычными детьми (3-я группа, группа погружения), которые изучают английский или немецкий иммерсивно около трех часов в день в детском саду. Выяснилось, что билингвальная группа показывает значительно лучшие результаты, чем иммерсионная и одноязычная группы, в ряде тестов. Преимущество особенно очевидно в тестах, в которых конфликт требует избирательного внимания. Различий между иммерсионной и моноязычной группами нет. Вероятно, это связано с тем, что промежуток времени был слишком коротким, чтобы показать различия в когнитивной обработке: у детей был иммерсивный контакт в детском саду только в течение шести месяцев и только полдня» [3, 19-22].

Б. автоматически переключаются с одного языка на другой, свободно включаясь в процесс коммуникации, а коммуникация – один из основных процессов, который подключает нас к окружающей реальности. Определение коммуникации (*от лат. communicare – совещаться с кем-либо*).

К.Ясперс рассматривает данный процесс, в котором Я действительно становится самим собой благодаря тому, что обнаруживает себя в другом «процесс обнаружения себя в коммуникации является той единственной в своем роде борьбой, тождественной любви: «любящая борьба», которая не смотрит на мир как на гармонию, делающую коммуникацию вообще невозможной, а ставит все под вопрос, порождает затруднения и претензии которой, при исключительной солидарности касающихся, т.о., друг друга лиц, весьма серьезны...» [17].

«Коммуникация может совершаться также и в молчании:

подобно тому как, с точки зрения Хайдеггера (и аналогично Кьёркегора), молчание образует собственную возможность речи, оно порождает также и общность, невозможную без определенной коммуникации» [17].

Когнитивные и речевые, коммуникативные возможности тесно взаимосвязаны между собой, но все же между ними есть и различия. Коммуникативная функция больше направлена на то, чтобы устанавливать общение между людьми, то есть обмениваться какой-либо информацией и т.д. Когнитивный же аспект связан с организацией информации в сознании человека, то есть это анализ, синтез того, что мы воспринимаем, слышим, видим и т.д. В данном случае язык играет не маловажную роль в процессе мышления, так как с помощью языка мы не только выражаем уже сформировавшиеся мысли, но и формируем эти мысли. Язык помогает анализировать объём поступающей информации, то есть мы делаем выводы, строим какие-либо умозаключения и т.д. Когнитивная функция языка, таким образом, играет важную роль в познании человеком окружающего мира.

Человек, владеющий несколькими языками имеет соответственно несколько картин восприятия мира, у него складывается более расширенное представление и понимание обо всем, что его окружает, так как язык и мышление неразрывно связаны между собой. В этом не только есть практическая сторона, как указывает Т.Черниговская, но это полезно и с нейрофизиологической стороны. Билингвизм становится нормой жизни на планете. Язык определяет, как мы смотрим на мир, как его определяем. Хотя о взаимосвязи между языком и мышлением существуют научные споры, так как некоторые ученые считают, что язык первичен и определяет наше мышление, а другие, доказывают, что мышление развивается независимо от языка. Однако большинство склоняется к мнению об их неразрывной взаимосвязи, потому что почти все образы и понятия мы осознаем, облекая их в языковые единицы. Поэтому мышление билингвов (полиглотов) отличается, так как они оперируют разными лексическими фреймами, единицами, то есть знание разных языков в данном случае дает нам возможность формировать новые понятия и видеть мир че-

рез призму иной культуры и т.д. Без языковых обозначений наше восприятие было бы хаотичным.

Таким образом, билингв видит картину мира, словно под иным ракурсом, расширенно, выходя за рамки одной установленной парадигмы и матрицы, так как само понятие билингвизма является сложным образованием, включающим в себя коммуникативный аспект, психологический, культурный, поэтому билингвы имеют особый склад мышления, у них развито умение оперировать разными культурологическими аспектами через познание языка.

У билингвов немного иные когнитивные способности.

Рассмотрим некоторые из них:

- улучшается память (особенно, если изучение второго языка начинается с раннего возраста);

- гибкость ума, умение быстро анализировать материал, что позволяет адаптироваться к новым условиям, менять стратегию и искать новое решения задачи. Когнитивная гибкость помогает, если следует придумать нестандартный выход из ситуации, перейти от одного вида деятельности к другому, перенести неудачу и проработать ошибки;

- слуховое и визуальное восприятие, кроме того, исследования свидетельствуют о том, что билингвы обладают *лучшей памятью и способностью к аналитическому мышлению*. Изучение двух языков требует запоминания большого объема лексики, грамматических структур и контекстуальных особенностей. Билингвы постоянно тренируют свою память, что приводит к улучшению ее работы и способности к сохранению информации. Кроме того, использование различных языковых систем позволяет билингвам *мыслить более гибко*, анализировать информацию с разных точек зрения и находить новые подходы к решению задач.

Важно отметить также, что двуязычие или мультязычие, способствует *улучшению коммуникативных навыков*. Билингвы имеют опыт работы с разными культурами и обществами, они обладают способностью легче установить контакт с представителями других языковых групп, понимать и учитывать культурные особенности данной этнической группы. Это делает билингвов более толерант-

ными, открытыми к различным точкам зрения и способствует развитию межкультурной коммуникации [7, 165-167].

Восприятие информации – скорость восприятия и обработки информации. Кто-то решает задачи быстрее, кто-то медленнее – и это ничего не говорит об умственных способностях человека, но задает некий темп его жизни. Человек, которому нужно больше времени для чтения, математических вычислений, логических рассуждений и принятия решения, просто делает это дольше, но не менее качественно. Скорость восприятия информации при необходимости можно «прокачать» и сделать вычислительные процессы в голове более легкими, свободными, что, безусловно, помогает нам в обучении и работе.

«Помимо различий в активации нейронов, билингвизм, по-видимому, влияет и на структуру мозга. Более высокий уровень владения вторым языком, а также более раннее овладение этим языком коррелируют с более высоким объемом серого вещества в левой нижней теменной коре» [12, 3455].

Автор статьи анализируют специфику формирования языковой картины у билингвов, в сознании которых соединяются два культурных кода. Высказывается предположение, что языковая картина мира билингвов отличается от картины мира носителя языка. При формировании языковой личности билингва в его сознании сливаются две культуры; многие исторические, общественные факты, испытывая влияние индивидуально-личностных взглядов, суждений, оценок, получают более яркую окраску, описываются по-другому, что дает возможность понять мировосприятие другого человека. У естественных билингвов, в отличие от искусственных, происходит соединение двух картин мира, двух культурных кодов. Однако обе картины в сознании билингва, не оторванного от одной языковой среды, соединяясь, видоизменяются и в итоге формируют еще одну, со своими специфическими особенностями.

Писатели-билингвы, в сознании которых соединяются два разных языка, используя при создании своего произведения, например, русский язык, тем не менее, находятся в системе образов родного языка, родной культуры. В результате появляются нетипичные

для носителей выражения, стилистические приемы и другие средства художественной выразительности. Так появляется новый культурный код, который требует особых языковых средств. Писатель-билингв дает оценку любому явлению с точки зрения родной культурной среды. Рассмотрены особенности творчества некоторых писателей-билингвов (Теодора Каллифатидеса, В.В. Набокова, Чингиза Айтматова, Андрея Макина). Показано, что билингвальный автор, в сознании которого соединяются два разных мира, находится ближе к системе образов родного языка, родной культуры [1].

В широком определении билингв владеет родным языком и другим языком. Сбалансированный билингв – два первых языка (мама и отец разных национальностей). Зависит насколько близки языки, к каким типам относятся. Много факторов влияет на то, как будут располагаться языки в мозгу [2, 3-17].

Каким образом язык влияет на процессы мышления? Рассмотрим основные механизмы этого воздействия. Во-первых, язык позволяет структурировать информацию. Мы используем языковые средства, чтобы разбить информацию на категории, выделить важные элементы, установить иерархические связи. Во-вторых, с помощью языка мы формируем различные понятия и устанавливаем отношения между ними. Язык дает нам возможность абстрагирования и обобщения при создании понятий. В-третьих, язык необходим для анализа информации. Мы можем интерпретировать данные, разбивать их на составляющие, находить связи и противоречия только с помощью языковых средств. В-четвертых, язык позволяет синтезировать разрозненную информацию в некую целостную картину мира. Мы конструируем модели реальности посредством языка. И, наконец, язык необходим для развития абстрактного мышления [13, 188-199].

Как правило, когнитивные навыки активнее всего формируются в детстве, когда мозг более пластичен и без труда выстраивает новые пути в нейронных сетях. Поэтому так часто говорят, что в детстве легко учиться новому.

Т.Черниговская считает, что где-то 50% населения Земли билингвы, которые говорят на двух языках, почти регулярно используют эти языки

на таком уровне, что их словарный запас позволяет эффективно вести коммуникацию и поддерживать общение.

Особенности работы мозга

Когда билингв говорит на одном из языков, второй в это время также активен. Билингвальному мозгу приходится контролировать баланс, для чего он использует исполнительные функции мозга. Это система, благодаря которой мы воспринимаем информацию, реагируем на нее и решаем, как ее применить. Постоянная практика улучшает этот механизм управления.

За исполнительные функции отвечают определенные участки головного мозга. Исследования показывают, что объем серого вещества в этих областях у билингвов больше, чем у монолингвов [8, 245-249].

Плюсы билингвизма.

В первой половине XX века исследователи считали, что билингвизм оказывал негативное влияние на интеллектуальное развитие детей: они позже начинали разговаривать, плохо успевали в школе и показывали в среднем более низкий результат по сравнению со сверстниками [11].

Современные ученые опровергли эту теорию и ввели понятие «билингвального преимущества» (*bilingual benefit*):

- у билингвов развит когнитивный контроль – функция, которая позволяет концентрировать внимание на важном и игнорировать ненужное. Поэтому они ставят более конкретные цели и лучше решают разные задачи;

- улучшение когнитивных функций влияет и на процесс обучения. Например, взрослые билингвы быстрее учат третий язык, чем монолингвы второй. Они фокусируются на новом языке и уменьшают вмешательство тех, которые уже знают;

- билингвизм уменьшает риск развития возрастных заболеваний мозга и помогает сопротивляться влиянию деменции. Знание нескольких языков делает вклад в так называемый когнитивный резерв (*cognitive reserve*). Суть идеи в том, что в течение жизни люди накапливают знания и создают резерв умственных способностей, который защищает мозг в старости. Это можно сравнить с накоплением мышечной массы: сначала мы выполняем физические упражнения для ее

роста, а затем при дефиците калорий или с возрастом теряем ее. Чем больше мышц было в начале, тем дольше мы остаемся в форме.

Минусы билингвизма:

- дети-билингвы позже начинают разговаривать: ближе к 3 годам. Однако это легко понять: им приходится запоминать сразу два набора звуков и слов для одного понятия;

- языковые навыки зачастую развиваются неравномерно. Один язык становится основным: на нем человек говорит, пишет, читает; а второй использует только как разговорный;

- тот факт, что у билингвов активированы оба языка во время общения, имеет и негативное влияние: они чаще делают паузы в предложениях и дольше подбирают выражения, особенно когда переключаются между языками.

Первоначальное знакомство двуязычного человека с обоими языками может начаться в раннем детстве (например, до 3 лет), но знакомство может начаться и позже в жизни. Часто предполагается, что билингвы должны в равной степени владеть своими языками, но уровень владения обычно зависит от предметной области. Например, двуязычный человек может лучше владеть терминами, связанными с работой, на одном языке и терминами, связанными с семьей, на другом языке [14, 87-100].

Двуязычие, многоязычие и полиглотизм могут использоваться как синонимы одного и того же явления.

Исследования, изучающие взаимодействие между первым языком и вторым языком двуязычных людей, показали, что оба языка влияют друг на друга и на когнитивные функции вне языка [10, 28-31]. Данный факт мы рассмотрим ниже. Например, исследования исполнительных функций, таких как рабочая память, восприятие, контроль внимания и торможения, показали, что билингвы имеют когнитивные преимущества по сравнению со своими одноязычными сверстниками.

Психологические и культурологические исследования выявили различия между многоязычными и двуязычными говорящими при разговоре на иностранном языке. Например, Эрвин обнаружил, что англо-французские билингвы демонстрируют разные характеристики

и эмоции, когда рассказывают истории (на основе теста тематической апперцепции) на английском и французском языках [5, 114-118].

Кроме того, у билингвов есть преимущества, связанные с возрастом. Владение более чем одним языком, по-видимому, помогает пожилым людям уменьшить снижение когнитивных функций, и некоторые исследования показали, что двуязычие может отсрочить начало болезни Альцгеймера. Следует отметить, что существуют серьезные разногласия по поводу того, как следует интерпретировать выводы о когнитивных преимуществах. Систематические обзоры и мета-анализы исследований выявили смешанные доказательства когнитивных преимуществ у здоровых взрослых.

Обсуждения только тех исследований, которые демонстрируют положительные когнитивные преимущества билингвизма может привести к искаженному представлению о доказательствах. Хотя результаты неоднозначны, они подтверждают наличие когнитивных, психологических и культурных различий в опыте двуязычных и полиязычных людей.

Однако до настоящего времени не существует единой точки зрения относительно влияния раннего билингвизма и двуязычного обучения на развитие когнитивных способностей, креативности, речи и личности детей. Всестороннее изучение учеными, с одной стороны, и понимание педагогами дошкольного учреждения, с другой, феномена билингвизма с целью создания условий для развития языковых компетенций, способствующих мобильности и успешности глобализированного мира, становится совершенно необходимым [4]. Научные исследования в области филологии и лингвистики последнего десятилетия постепенно вносят ясность в проблему билингвизма, однако полная определенность в вопросах влияния билингвизма на развитие когнитивно-коммуникативных особенностей ребенка еще требует обобщения и уточнения.

Таким образом, билингвы характеризуются наиболее значительными результатами в задачах, которые связаны с организационными способностями, в сопоставлении с монолингвами. Применение двух разных языков способствует усовершенствованию когнитивной адап-

тации, а так же улучшает способности проблемно-ориентированного мышления.

Результаты проведенного исследования доказывают гипотезу относительно того, что двуязычие стимулирует когнитивные способности, существенные последствия в образовательном и социальном пространствах.

Проведенное исследование открывает новые перспективы для дальнейших исследований в сфере психолингвистических исследований, а также нейропсихологии, может являться основой для разработки различных методик процесса обучения и воспитания будущего поколения в билингвальных контекстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилева И.Б.* Формирование языковой картины мира у билингвов // Полилингвильность и транскультурные практики. 2022. № 4 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-kartiny-mira-u-bilingvov> (дата обращения 27.08.2024).
2. *Башиева С. К.* Билингвизм: тенденции и особенности изучения (краткий обзор) // Язык: история и современность. – 2022. – № 1. – С. 3-17.
3. *Бекоева И. Д.* Формирование языковой личности в условиях билингвизма // Полилингвильное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. – 2022. – № 9. – С. 19-22.
4. *Ведмеш Н.А.* Билингвизм. URL: <https://psihomed.com/bilingvizm/> (дата обращения 27.08.2024).
5. *Залевская А.А.* Проблематика двуязычия в зарубежных публикациях последних лет: обзор // Вопросы психолингвистики. – 2008. – № 7. – С. 114–118.
6. *Богус М. Б.* Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 7. – С. 47–52.
7. *Кидиралиева Н.М.* Научные подходы к дефиниции «билингвизм» // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 7-1 (121). – С. 165-167.

8. Магомедова А.Н. Функциональный аспект билингвизма в лингвистике // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3. – № 6. – С. 245-249.
9. Михальченко В.Ю. Словарь социолингвистических терминов. М., 2006 // URL: <http://sociology.niv.ru/doc/dictionary/sociolinguistics/index.htm> (дата обращения 27.08.2024).
10. Мурадымов Н.М. История развития билингвизма (двуязычия) в духовно-культурной жизни человечества // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. – 2022. – № 1 (29). – С. 28-31.
11. Николаева А.-М.Ю. Представление о когнитивных способностях детей-билингвов в научной литературе. Опыт оценки когнитивного потенциала билингвальных образовательных программ // Наука и школа. 2016. № 3 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-o-kognitivnyh-sposobnostyah-detey-bilingvov-v-nauchnoy-literature-opyt-otsenki-kognitivnogo-potentsiala-bilingvalnyh> (дата обращения: 27.08.2024).
12. Радова С.А., Калмык О.А. Когнитивные способности билингвов // Стольпинский вестник. 2022. № 6. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-sposobnosti-bilingvov> (дата обращения 27.08.2024).
13. Саркисов Э.Э. К вопросу о «чистом» билингвизме, или Возможен ли билингвизм без интерференции? // Актуальные проблемы англоязычной филологии, лингвистики и межкультурной коммуникации: Сборник избранных статей по филологии и лингвистике за 2021-2022 гг.. – Ростов-на-Дону: Профпресслит, 2022. – С. 188-199.
14. Твардовская А.А. Билингвизм и регуляторные функции у дошкольников: обзор исследований // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 164. – № 1-2. – С. 87-100.
15. Хамраева Е.А. Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика. – М.: Билингва, 2015.
16. Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2007.
17. Brecht F. J. Einführung in die Philosophie der Existenz. Publisher, Maria Schmidt-Carstens, 1948.

REFERENCES

1. *Afanas'eva N.D., Zaharchenko S.S., Mogileva I.B.* Formirovanie yazykovoj kartiny mira u bilingvov // Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki. 2022. №4. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-kartiny-mira-u-bilingvov> (data obrashcheniya 27.08.2024).
2. *Bashieva S.K.* Bilingvizm: tendencii i osobennosti izucheniya (kratkij obzor) // YAzyk: istoriya i sovremennost'. – 2022. – № 1. – S. 3-17.
3. *Bekoeva I.D.* Formirovanie yazykovoj lichnosti v usloviyah bilingvizma // Polilingval'noe obrazovanie kak osnova sohraneniya yazykovogo naslediya i kul'turnogo raznoobraziya chelovechestva. – 2022. – № 9. – S. 19-22.
4. *Vedmesh N.A.* Bilingvizm. // URL: <https://psihomed.com/bilingvizm/> (data obrashcheniya: 27.08.2024).
5. *Zalevskaya A.A.* Problematika dvuyazychiya v zarubezhnyh publikacijah poslednih let // Voprosy psiholingvistiki. – 2008. – № 7. – S. 114–118.
6. *Bogus M.B.* Vliyanie bilingvizma na intellektual'noe razvitie lichnosti obuchaemyh // Vestn. Adygejskogo gos. un-ta. Ser. 3: Pedagogika i psihologiya. – 2008. – № 7. – S. 47–52.
7. *Kidiralieva N.M.* Nauchnye podhody k definicii «bilingvizm» // Mezhdunarodnyj nauchnoissledovatel'skij zhurnal. – 2022. – № 7-1 (121). – S. 165-167.
8. *Magomedova A.N.* Funkcional'nyj aspekt bilingvizma v lingvistike // Pedagogicheskoe obrazovanie. – 2022. – T. 3. – № 6. – S. 245-249.
9. *Mihal'chenko V.Yu.* Slovar' sociolingvisticeskikh terminov. M., 2006. // URL: <http://sociology.niv.ru/doc/dictionary/sociolinguistics/index.htm> (data obrashcheniya 27.08.2024).
10. *Muradymov N.M.* Istoriya razvitiya bilingvizma (dvuyazychiya) v duhovno-kul'turnoj zhizni chelovechestva // Aktual'nye problemy social'no-gumanitarnogo i nauchno-tehnicheskogo znaniya. – 2022. – № 1 (29). – S. 28-31.
11. *Nikolaeva A.-M.Yu.* Predstavlenie o kognitivnyh sposobnostyah detej-bilingvov v nauchnoj literature. Opyt ocenki kognitivnogo potentsiala bilingval'nyh obrazovatel'nyh programm // Nauka i shkola. 2016. № 3 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-o-kognitivnyh-sposobnostyah-detey-bilingvov-v-nauchnoj-literature-opyt-otsenki->

[kognitivnogo-potentsiala-bilingvalnyh](#) (data obrashcheniya 27.08.2024).

12. *Radova S.A., Kalmyk O.A.* Kognitivnye sposobnosti bilingvov // Stolypinskij vestnik. 2022. № 6. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-sposobnosti-bilingvov> (data obrashcheniya 27.08.2024).
13. *Sarkisov E.E.* K voprosu o «chistom» bilingvizme, ili Vozmozhno li bilingvizm bez interferencii? // Aktual'nye problemy angloyazychnoj filologii, lingvistiki i mezhkul'turnoj kommunikacii: Sbornik izbrannykh statej po filologii i lingvistike za 2021-2022 gg.. – Rostov-na-Donu: Proffpresslit, 2022. – S. 188-199.
14. *Tvardovskaya A.A.* Bilingvizm i reguljatornye funkcii u doshkol'nikov: obzor issledovanij // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2022. – T. 164. – № 1-2. – S. 87-100.
15. *Hamraeva E.A.* Russkij yazyk dlya detej-bilingvov. Teoriya i praktika. – M.: Bilingva, 2015.
16. *Chernichkina E.K.* Iskusstvennyj bilingvizm: lingvisticheskij status i karakteristiki. Avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Volgograd, 2007.
17. *Brecht F.J.* Einführung in die Philosophie der Existenz, 1948.

ԵՐԿԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Լ. Ս. ԱՐԶՈՒՄԱՆՅԱՆ

ՄՊՀ Մասնաճյուղի Երիցյան Վարժարան Գազարոս Արմենիայի Ուսումնա-սպորտային համալիր

Հոդվածը նվիրված է երկլեզուների ինտելեկտուալ կարողությունների առանձնահատկությունների ուսումնասիրությանը երկու տարբեր լեզուներով խոսող անհատների համար: Ներկայումս աճում է երկլեզվության նկատմամբ հետաքրքրությունը, ինչպես նաև երկլեզվության ազդեցությունը մտավոր գործունեության վրա, ինչը կապված է գլոբալացման և միգրացիոն հոսքերի ավելացման հետ: Երկլեզվությունը դիտվում է որպես լեզվական հատկանիշ, այդ թվում՝ որպես մտավոր զարգացման, ինչպես նաև ճանաչողական կարողությունների վրա ազդող հիմնական բաղադրիչ: Հեղինակը ուսումնասիրում է ճանաչողական գործունեության տարբեր սկզբունքներ, ինչը ներառում է հիշողություն ընթացիկ առաջադրանքների համար, ինչպես նաև հետաքրքրությունն ու միտքը փոխելու ունակությունը:

Երկլեզուներն ունեն հմտություններ, անընդհատ տարբերում են լեզուները, ինչը կարող է նպաստել ճանաչողական կարողությունների և ընդհանրապես ճանաչողական հարմարվողականության զարգացմանը:

Բանալի բառեր՝ երկլեզուներ, ճանաչողական ունակություններ, երկլեզություն, մշակութային համատեքստ, բազմաբնույթ առաջադրանք, լեզվական առանձնահատկություններ, ուսուցման գործընթաց, լեզվական միջավայր, ժամանակակից կրթություն:

FEATURES OF COGNITIVE ABILITIES OF BILINGUALS

L. S. ARZUMANYAN

Yeritsyan Gymnasium of the Moscow State University Branch
Gazprom Armenia Educational-sport complex

The article is devoted to the study of the features of the intellectual abilities of bilinguals, for individuals who speak two different languages. Currently, there is an increase in the growth of interest in bilingualism, as well as the influence of this bilingualism on intellectual activity, which is related to globalization and increased migration flows. Bilingualism is considered as a linguistic feature, including as a main component that affects mental development, as well as cognitive abilities. The author considers various principles of cognitive activity, which include memory for current tasks, as well as the ability to switch interest and creativity. Bilinguals have skills that allow attention to switch from language to language on an ongoing basis, which can contribute to the development of cognitive abilities and cognitive adaptation in general.

***Key words:** bilinguals, cognitive abilities, bilingualism, cultural context, multitasking, language features, learning process, language environment, modern education.*

***Информация о статье:** статья поступила в редакцию 14 июля 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 30.10.2024.*

МОРФОЛОГИЯ ПЕРСУАЗИВНОСТИ

С. П. ЛАМБАРДЖЯН

ЕГУ

anna.khizantsyan@gmail.com

Исследование посвящено морфологическому аспекту модусной категории персуазивности. Анализу подвергаются знаменательные и служебные части речи, а также морфологические категории с точки зрения их персуазивного потенциала, т.е. способности выражать значения из семантических областей уверенности/неуверенности информации. Исследование убедительно доказывает, что многие морфологические категории, знаменательные и служебные части речи способны выражать значения из областей уверенности/неуверенности, являются прямыми выражениями этих значений, сигнализаторами сложнейших персуазивных смыслов или же содержат персуазивный компонент в своем семантическом спектре.

Ключевые слова: персуазивность, морфология модусных категорий, персуазивы – знаменательные части речи, персуазивы – служебные части речи.

В современной лингвистике уделяется большое внимание способам и средствам представленности исследуемого языкового явления.

Цель предлагаемой работы – анализ **морфологического аспекта модусной (субъективной) категории персуазивности**.

Под персуазивностью в современной русистике понимают модусную категорию, входящую в число **обязательных** компонентов смысловой структуры предложения; ее формируют два блока значений – **уверенность и неуверенность** (см.: [2], [9], [10] и мн.др.).

Это значит, в частности, что персуазивность признается в качестве категории предложенческого уровня, т.е. в кругу **синтаксических** явлений, а также в **модусном** блоке значений (согласно уче-

нию Ш. Балли) о модусно-диктумной организации смысловой структуры предложения (см. [1]).

Многолетние наблюдения над **персуазивностью** убеждают в мысли, что это дискурсивная («надпредложенческая») категория. Аргументов в пользу ее дискурсивности много; приведем один из самых веских: предложение персуазивно **многозначно**, для точной семантизации требуется гораздо более широкий контекст.

Рассмотрим контексты.

- 1) – Ты уверен, что Петр приехал?
– Конечно, приехал: я только что разговаривал с ним.
- 2) – Ты уверен, что Петр приехал?
– Конечно, приехал; у него обратный билет на сегодня.
- 3) – Ты уверен, что Петр приехал?
– Конечно, приехал; у него сегодня экзамен.

Из приведенных примеров ясно, что уверенность реализована только в примере 1): «Я уверенно констатирую, что Петр приехал; я очевидец».

«Уверенность», представленная в контекстах 2) и 3), основана на косвенных данных; следовательно, это значение из области неуверенности.

Наблюдения над языковым материалом свидетельствуют о том, что персуазивность, будучи «надсистемной», дискурсивной категорией, представлена, тем не менее, весьма богато и разнообразно в разных уровнях системы: лексическом, морфологическом, синтаксическом. Персуазивно «чистым» можно считать только фонетический уровень, так как он ни прямо, ни косвенно не ассоциируется с семантическими полями уверенности/неуверенности. Все же остальные уровни, можно сказать, персуазивно насыщены.

И задача данного исследования – раскрыть некоторые грани морфологического аспекта персуазивности.

Подчеркнем, что когда речь заходит о категории персуазивности, взоры всех авторов обращаются, вслед за основополагающими трудами В.В. Виноградова и его последователей, в сторону вводно-модальных слов типа *конечно*, *может быть*, *видимо*, *кажется* и под.

и модальных частиц *якобы, вряд ли, едва ли, разве, неужели* и под. (см.: [3], [4]).

С этим взглядом трудно спорить, но попытаемся показать, что морфология обладает множеством и других ресурсов как в кругу **частей речи**, так и **категорий**.

Итак: **глагол** в персуазивном освещении.

Глагол представлен весьма богато и разнообразно в выражении значений уверенности/неуверенности. Всю массу глаголов можно разделить на две большие группы: 1) прямо не ассоциирующиеся с уверенностью/неуверенностью; 2) ассоциирующиеся (прямо и косвенно) с персуазивностью.

К **первому** классу можно отнести многие глаголы конкретной семантики: *читать, рисовать, обедать, вышивать* и под. Ко **второму** классу относятся глаголы, в семантическом объеме которых наличествует персуазивная составляющая: *предполагать, догадываться, сомневаться, казаться, колебаться, маяться, метаться, шататься* и мн. др.

Приведенный перечень показывает, что это неоднородная группа. Здесь можно выделить две подгруппы: 1) **глаголы-персуазивы**, первичная функция которых – передача значений из семантических областей **уверенности и неуверенности** (*предполагать, догадываться, сомневаться, казаться* и под.); глаголы, выражающие указанные значения во вторичной функции (*мечтать, надеяться, маяться, метаться, шататься* и под.)

Глаголы-персуазивы (первая группа) служат реализации значений уверенности/неуверенности и именно благодаря этому служат в качестве метаязыка описания при семантизации сигнализаторов персуазивности.

Например: *Может быть, сегодня мы увидим Антона*. Данную информацию можно комментировать следующим образом: ‘*Я не знаю, я только предполагаю, что сегодня мы увидим Антона*’.

Глаголов, выражающих персуазивные значения во вторичной функции, огромное количество. Они отражают самые разнообразные стороны «конкретной» и психоментальной деятельности человека. А во вторичной функции выражают значения уверенности/неуверенности.

Рассмотрим примеры: *мучиться, мерещиться, чудиться*. Приведенные глаголы отражают тяжелые психоэмоциональные состояния, связанные с нервными расстройствами, зрительными галлюцинациями. В их смысловой структуре наличествуют компоненты **неустойчивости, нестабильности**. А эти смысловые доли входят в ядро поля неуверенности.

Подобная картина наблюдается и в семантике глаголов *колебаться, шататься, метаться, маяться* и под. Но данные глаголы выражают значения неуверенности **через колебательные движения**, хотя «итоговая картина» опять приводит к идее **нестабильности, неустойчивости**. В обеих приведенных группах наблюдается состояние **сна-яви**, но в первой группе она, естественно, представлена ярче, четче, чем во второй.

Иная картина представлена в семантике глагола **ревновать**: 'Сомневаюсь, не уверен в верности'. То есть неуверенность основана на эмоции.

Анализ персуазивного потенциала глагола перспективен и в аспекте коммуникативных возможностей: без какой-либо дистрибуции, в изоляции он способен отражать сложные ситуации общения с четко очерченными позициями коммуникантов.

Рассмотрим пару *убеждать/убедить*. Несовершенный вид отражает следующую персуазивную ситуацию: инициатор стремится рассеять сомнения адресата; коммуникация носит длительный характер, исход которой неясен. Совершенный вид отражает иную картину: говорящий одерживает победу над адресатом, заставив последнего принять достоверность его видения положения дел.

Видовая пара *обманывать/обмануть* персуазивно интересна тем, что инициатор преднамеренно навязывает адресату недостоверную картину мира: совершенный вид отражает ситуацию полной победы говорящего в коммуникации (Подробнее: см. [6]).

Существительное в персуазивном прочтении. Данная часть речи также поставляет большое количество персуазивов в русский язык. Здесь можно выделить (условно) две группы: существительные-персуазивы **в первичной функции/существительные-персуазивы во вторичной функции**. Первая группа составляет ядро «персуа-

живной» грани существительного: участвует в экспликации сложных смысловых комплексов, то есть является одним из средств **метаязыка** описания.

Это существительные *уверенность/неуверенность, достоверность/недостоверность, предположение, догадка, прогноз, сомнение* и под. Многие из них, как видно из примеров, отглагольные и отадъективные. К этой же группе можно отнести существительные *определенность/неопределенность, нерешительность, убедительность/неубедительность* и под. В этих существительных персуазивный компонент находится в числе ядерных. Кроме этих «ядерных» существительных есть большое количество языковых единиц, которые вплотную подходят к центру. Это существительные типа *истина, правда, ложь, обман, басня, сказка, легенда, вымысел, домысел, бойка, слух, факт* и под. Конечно, это неоднородная группа. Во многих из них персуазивность представлена и в **прямом**, и в **переносном** значении. В прямом значении слова типа *легенда, сказка, басня* уже содержат сигнал о том, что это нечто недостоверное. Но искомым компонент значения резко «увеличивается в объеме», когда они выступают в коммуникации: *байка (байки), слух (слухи), сказка (сказки)* – это реакция адресата на информацию, которая свидетельствует о высокой степени недоверия к ее достоверности.

Интересно отметить и то, что в коммуникации многие «члены» данной группы выступают во множественном числе, что отражает усиление перлокутивного эффекта. Так, реакция адресата намного чаще звучит следующим образом: *Не рассказывай сказки/басни/легенды*. И это можно эксплицировать как: *‘Я открыто признаю, что не доверяю достоверности твоей информации’*. Итак, категория существительного (в данном случае – **число**) играет определенную роль в акцентировании персуазивного значения.

Интересно в свете *уверенности/неуверенности* и существительное *факт*. Оно, как известно, ассоциируется с не обсуждаемой достоверностью. И это зафиксировано в психоментальности русского выражения: *Факт – упрямая вещь. Против фактов не поправишь*.

[Диалог между капитаном Дукалисом и журналисткой Зоей]

Зоя: *Я уверена, что Вовчик не утонул. Его убили.*

Дукалис: *Одной твоей уверенности, Зоенька, мало: нужны факты.* /Т/с «Опера. Хроники убойного отдела» т/к ОРТ/

Но и здесь не все столь однозначно. Рассмотрим дискурс из фильма «Гот самый Мюнхаузен»: *Нет, это не факт, это больше чем факт: так было на самом деле.* Или: *Факт факту – рознь.*

Отсюда следует, что и *факт* не дает шансов быть абсолютно уверенным: и здесь можно найти лазейку для сомнения.

Интересны в персуазивном аспекте и существительные типа *шанс, туман, тревога, боязнь, надежда, мечта, маета* и под. Всех их объединяет смысловой компонент из области неуверенности. Но основания для неуверенности разные. В существительных *тревога, боязнь, надежда, мечта, маета* и под. смысловой компонент из области неуверенности обусловлен психоэмоциональными состояниями, порой тяжелыми. В словах же *дым, туман, мираж* и под. можно усмотреть компонент «нечеткость зрительного восприятия». Сравним: *Синий туман/похож на обман.*/В. Добрынин/

Заслуживает внимания и существительное типа *шанс*. Оно отражает картину **полной неопределенности**, но у субъекта есть внутреннее желание на положительный исход. Рассмотрим пример:

[Генерал – подчиненные]

Генерал: *Но есть хоть какая-то уверенность, что преступление будет раскрыто?*

Майор Касаткина: *Уверенности нет, но есть шанс, что преступник обнаружит себя.* /Т/с «Косатка», т/к «РТР-Планета»/

Итак, существительное активно представлено в системе средств выражения уверенности/неуверенности.

Прилагательное. Эта часть речи, как глагол и существительное, весьма богата персуазивными ресурсами. И здесь наблюдаются персуазивы в первичном и вторичном значениях. Приведем «ядерные» прилагательные: *уверенный/неуверенный, достоверный/недостоверный, предположительный, сомнительный...* Персуазивов-прилагательных во вторичной функции (переносном значении) большое количество. Они в основном отражают сложные психоментальные состояния. Главный семантический компонент этих прилагательных – из области уверенности/неуверенности. Рассмотрим примеры:

шаткий, неустойчивый, нестойкий и под. Здесь знания из области неуверенности ассоциируются с движением.

А в прилагательных *мутный, смутный, неясный, туманный* и под. персуазивное прочтение обусловлено нечеткостью в зрительном восприятии. Прилагательные *бредовый, мнительный, подозрительный* и под. отражают психические состояния человека. Прилагательные *надежный/ненадежный, правдивый, лживый* содержат персуазивный компонент, характеризующий личностные качества Я – Эго.

Как видим, и прилагательное – весьма богатая часть речи в плане персуазивности.

Причастие. Эта гибридная часть речи предлагает весьма богатый набор персуазивов.

Приведем примеры: *предполагающий (предполагаемый, предположенный)*; *догадывающийся (догадавшийся)*; *сомневающийся (сомневавшийся)*; *доверяющий (доверявший)*; *колеблющийся, доказывающий (доказавший, доказанный)* и под.

Приведенные примеры ясно показывают, что персуазивный арсенал причастия богат и многогранен. Здесь, как и в случае глагола, большую роль играет категория вида: несовершенный вид свидетельствует о неопределенности коммуникативного результата, а совершенный свидетельствует о победе инициатора, например: *доказывавший – доказавший*.

Залог причастия, как и глагола, персуазивно значим.

Так, причастие *убедивший* отражает ситуацию победы инициатора, а *убедившийся* – признание адресата в принятии персуазивной позиции говорящего как достоверной, соответствующей истинному положению дел.

Местоимение также имеет персуазивную грань, которая, в первую очередь соотносится с **неопределенными местоимениями**. Это обусловлено наличием в их семантике компонента **неясности, неопределенности, нечеткости**, что приводит к неуверенности в представлениях.

Так, местоимение *кто-то, что-то, как-то, когда-то, кто-нибудь, какой-нибудь* и под. свидетельствуют и о неопределенности, и о

нечеткости, неясности в представлениях, что приводит к неуверенности в позиции.

Подчеркнем, что неопределенные местоимения – это «языковое поле», на котором максимально сближаются категории **персуазивности и определенности/неопределенности**.

Весьма сложны и разнообразны взаимоотношения между персуазивностью и **личными местоимениями**: *Я* – это, как известно, позиция говорящего, *ты* – слушающего. Наличие данных местоимений накладывает определенные запреты при реализации того или иного значения из областей уверенности/неуверенности. Так, при наличии предиката конкретного действия высказывание типа *Я, кажется/может быть, видимо читаю* может быть конкретным лишь в случае психических перенапряжений, расстройств, сомнамбулических состояний.

В случае же предиката, физического или психического состояния запреты с реализацией значений из областей уверенности/неуверенности снимаются: *Я видимо/кажется/наверно, заболеваю/ревную*.

Эти высказывания не требуют оговорок, дополнительных условий для обеспечения корректности, т.к. не только «*Чужая душа – потемки*», но и *своя душа*, и не только: *тело* тоже.

Определенные условия требуются и при оценке конкретных действий адресата: *Ты*. В случае наличия предиката конкретного действия высказывания типа *Ты, может быть, наверно, видимо, конечно читаешь* с необходимостью требуют, чтобы общение было *заочным*; и в этом случае на призыв «*Угадай, чем я занят*», говорящий начинает *предполагать*.

Тайных механизмов координации **личное местоимение – персуазивное значение типов предиката** множество, но они, как видим, рассматриваются исключительно на уровне дискурса, а не морфологии, поэтому ограничимся приведенными примерами (Подробно: [5]).

Числительное. Эта часть речи персуазивно «чиста», она не поставляет языковых средств, которые прямо или косвенно соотносятся с уверенностью/неуверенностью говорящего в достоверности информации. Хотя и здесь можно найти ситуации, где наблюдается

идея неопределенности, неуверенности в точности. Например: – *Сколько потребуются средств? – Около миллиона.*

Наречие. Эта часть речи обладает большим арсеналом средств выражения значений уверенности/неуверенности: *уверенно/неуверенно, нестойко, доказательно, мутно, смутно, туманно, убедительно/неубедительно, странно, понятно/непонятно, сомнительно, предположительно* и т.д. Этот ряд можно удвоить, но и приведенных примеров достаточно, чтобы убедиться в широких персуазивных возможностях наречия.

И здесь наблюдаются персуазивы в первичной функции (*предположительно, сомнительно, уверенно/неуверенно, достоверно/недостоверно* и под.) и персуазивы во вторичной функции (*мутно, смутно, странно, туманно, документально* и под.).

Приведем примеры: *Он говорил уверенно. / Андрей вел себя странно, говорил туманно.*

Категория состояния также персуазивно значима.

На сердце было тревожно.

В голове туманно, сумбурно.

Как видим, наречие относится к «персуазивным» частям речи.

Вводно-модальные слова. Когда речь заходит о средствах выражения значений уверенности/неуверенности, взоры лингвистов обращаются в сторону **вводно-модальных слов** и **модальных частиц**.

Вводно-модальные слова как часть речи вызывают ряд проблем. И первая проблема – в каком уровне языковой системы их рассматривать. О них говорят и в **морфологии**, и в **синтаксисе**. Естественно, это, в первую очередь, синтаксическое явление, но и морфология рассматривает их как часть речи. Так морфологическим явлением их признает И.Г. Милославский: «<...> представляется логичным рассматривать в качестве **особой части речи** неизменяемые слова – модальные слова ...» [7: 354].

Как особую часть речи рассматривают вводно-модальные слова и петербургские лингвисты (См. [8: 626]).

Следовательно, в анализ представленности персуазивности в частях речи, можно включить и **вводно-модальные слова**.

Теперь обратимся к «степени важности» вводно-модальных слов как выразителей персуазивности. Они традиционно считаются главными экспликаторами значений уверенности/неуверенности. Интерес к этим средствам резко возрос после основополагающих трудов В.В. Виноградова: «О категории модальности и модальных словах в русском языке» [3], [4].

Естественно, с представленной устоявшейся точкой зрения трудно спорить, так как единственная роль вводно-модальных слов и модальных частиц в русском языке – это реализация персуазивных значений. Но выражают они данные значения **специфическим образом**: не **прямо** (в первичной функции) или **переносно** (во вторичной функции), а **иначе**. Они не выражают, а **сигнализируют** о сложных персуазивных смысловых комплексах, где персуазивность играет главную роль. Рассмотрим примеры: *Может быть, Анна уехала*. Вводно-модальное слово *может быть* сигнализирует о следующем субъективном блоке смыслов: *‘Я не уверен, так ситуация мне неизвестна; я только предполагаю, что Анна уехала’*.

Субъективная информация сигнализатором которой является *может быть* обширнее, чем диктуемая (объективная): *Анна уехала*.

А в высказывании: «*Вижу, что тут у вас комедия! А может быть, не смеяться, может, плакать надо?!*» /В. Шукшин. До третьих петухов/, *может быть* реализует **категорическое утверждение** в эмоциональной форме: «*Милиционер возмущен разгильдяйством пьяных мужиков и хочет их отрезвить*»; прямое высказывание будет иметь следующий вид: «*Вам не смеяться, вам плакать надо; и не сомневайтесь!*»

Следовательно, вводно-модальное слово *может быть*, которое причислено к выразителям значения из области неуверенности, способно сигнализировать о значении из противоположного лагеря – **категорической уверенности**.

Еще пример: *Кажется, гости заскучали*. Здесь *кажется* сигнализирует о реализации значения: **сомнение в точности понимания ситуации**.

А в предложении-высказывании: *Кажется, вас никто не просил выразить свое мнение!* вводно-модальное слово сигнализирует реа-

лизацию категорического утверждения в эмоциональной форме: гневно утверждается неуместность «включения в контекст» (Подробнее: [5]).

Можно (исходя из многолетних наблюдений) смело утверждать, что любое вводно-модальное слово **биполярно**, способно сигнализировать о смысловых блоках как из области уверенности, так и неуверенности. Причем, именно сигнализирует, а не реализует значения прямо или переносно.

Любопытно отметить и следующее: некоторые из реализаторов значений из области **неуверенности** по семантическим параметрам связаны с областью уверенности: *очевидно*, то есть *очам видно* (самая сильная позиция для выражения уверенности), *видимо* (*видеть*), *наверно* (то есть *нечто верное*).

Итак, анализ персуазивных возможностей знаменательных частей речи показал, что «чистым» является только числительное (и то с оговорками); все остальные части речи широко представлены в средствах выражения и сигнализаторах значений из семантических областей уверенности/неуверенности.

Анализ убеждает в мысли, что такой сложнейший смысловой феномен, как **персуазивность**, не допускает чисто **морфологического анализа**.

Служебные части речи в свете персуазивности.

Служебные части речи обладают большим арсеналом средств реализации персуазивных значений. Наиболее перспективны в этом плане **союзы** и **модальные частицы**.

Союзы. Значения **уверенности** и **неуверенности** реализуются и **сочинительными**, и **подчинительными** союзами.

Наиболее интересными **сочинительными** союзами являются разделительные повторяющиеся союзы *или ... или, то ли ... то ли, не то ... не то*. Они одновременно выполняют две функции – **союзную** и **персуазивную**.

Как и вводно-модальные слова, союзы являются сигнализаторами, а не выразителями значений уверенности/неуверенности. Рассмотрим примеры:

а) *Родила царица в ночь*

Не то сына, не то дочь;

Не мышонка, не лягушку,

А неведому зверюшку. /А.С. Пушкин. Сказка о царе Салтане./

б) То ли снится, то ли мнится,

Показалось что невесть?

То ли иней на ресницах,

То ли вправду что-то есть? /А. Твардовский. Василий

Теркин./

в) Сам порою сомневаюсь,

То ли есть я, то ли нет. /Л. Филатов. Про Федота-стрельца./

г) [Дверь никто не открывал.] Или никого дома не было, или со мной не хотели встречаться, или что-то случилось...

Во всех приведенных примерах разделительные союзы можно заменить вводно-модальными словами:

Может, снится,

Может, мнится ...

Родила царица в ночь нечто непонятное: может, сына, может, дочь...

И союзы, и вводно-модальные слова данных групп отражают ситуацию *Икс*, а в этом случае возможно реализовать только **предположение**.

Из подчинительных союзов персуазивно значимым является условный союз *если*.

Если Антон рассказал/расскажет правду, ситуация нормализуется. Если включает в семантический объем идею выбора: «Может, А, может, не А».

Частицы. Модальные частицы вместе с вводно-модальными словами формируют ядро **сигнализаторов** персуазивных значений.

Изучение модальных частиц – большая многогранная тема, которая не может быть освещена в пределе одной статьи. Остановимся на некоторых аспектах.

Частицами-персуазивами являются *вряд ли*, *едва ли*, *разве*, *неужели*, *якобы*, *будто (бы)*; *мол*, *де*, *дескать*, *чай*, *как бы*, *вроде (бы)* и др. Каждая из единиц данного весьма внушительного ряда модальных частиц являет собой сложнейшие семантические комп-

лексы, где представлены и коммуникативные, и дискурсивные компоненты, но главным из них являются значения из областей уверенности/неуверенности. Покажем сказанное на примере модальной частицы *якобы*.

Якобы Анна рассталась с Андреем. Якобы здесь реализует следующие смыслы: 1) *Не я* – источник информации;

2) *Я сомневаюсь в ее достоверности*;

3) *И тебе советую не доверять ей*.

Как видим, здесь есть и отражение позиции говорящего, и воздействие его на реципиента (*И ты сомневайся!*), и указание на источник информации (авторство).

Синонимичны *якобы* частицы *мол*, *де*, *дескать*, *вроде* и др.

Подчеркнем еще раз, что, как и вводно-модальные слова, рассматриваемые частицы – сигнализаторы (указатели) сложных смысловых комплексов, которые необходимо эксплицировать.

Некоторые из этих модальных частиц **биполярны**: в зависимости от контекста могут указывать на значения как из области уверенности, так и из области неуверенности.

Рассмотрим примеры:

Разве Петр уехал? Я его, кажется, видел сегодня. В данном контексте *разве* сигнализирует о **сомнении** говорящего, недоверии.

Разве так поступают? Разве это честно? В данном контексте имеем дело с риторическим вопросом, то есть утверждением в категорической эмоциональной форме.

Как видим, рассматриваемые служебные слова (модальные частицы) в персуазивном освещении предстают как сложно устроенные смысловые комплексы, раскрывающиеся на уровне дискурса, в этом ракурсе они намного интереснее в общем-то прозрачных знаменательных частей речи. Модальных частиц много, и рамки статьи, естественно, не разрешают рассматривать все их в полном объеме.

Предлоги. Эти служебные слова (хотя хотелось бы назвать их персуазивно «чистыми»), требуют тщательного изучения. Это, в первую очередь, относится к производным (вторичным) предлогам: *около* (*в районе*) *шести вечера*; *в пределах* (*около*) *тысячи рублей* и под. Эти вторичные предлоги привносят значение приблизительности,

неточности, неопределенности, что, естественно, сигнализирует о **неуверенности**. Данная тема также может стать темой отдельного исследования.

Большой интерес представляют и **морфологические категории**.

В исследовании были приведены примеры, свидетельствующие о персуазивных возможностях **числа** существительного, **вида**, **залога глагола**. Широкими возможностями в реализации значений уверенности и неуверенности обладает и категория **наклонения**, но иллюстрация этих возможностей требует обращения к широкому контексту, а в работе хотелось по возможности представить персуазивный потенциал морфологических феноменов в пределах морфологии.

То же можно сказать и о категории глагольного **времени**. И здесь наблюдаются интересные взаимодействия между персуазивностью и временем, но и здесь необходимо обращение к дискурсу (См. подробно: [5]).

Подведем некоторые **итоги**.

Дискурсивная субъективная категория персуазивности широко и многогранно представлена морфологическими средствами, в первую очередь, частями речи; последние выражают значения из областей **уверенности/неуверенности** в прямых, переносных реализациях, могут быть и **сигнализаторами** сложных смысловых блоков, где **ядро** – искомые значения.

Чисто морфологический анализ персуазивности – это дело бесперспективное, так как без обращения к смысловому плану не представляется возможным.

И тем не менее, подобные исследования необходимы, чтобы инвентаризировать возможности единиц того или иного уровня языковой системы (в данном случае – **морфологического**) в реализации значений категорий, входящих в круг дискурсивных, как персуазивности, например.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Изд. иностр. литературы, 1955.

2. Белошапкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис. – М.: Высшая школа, 1981.
3. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. Труды института русского языка. – М.: изд. АН СССР, 1950, вып. II.
4. Виноградов В.В. Русский язык. – М.: Высшая школа. 1972, изд. 2-ое.
5. Ламбарджян С.П. Персуазивность в зеркале антропоцентризма. – Ереван: Лимуш, 2017.
6. Ламбарджян С.П. Наблюдения над персуазивной фактурой русского глагола. – Вестник Ереванского университета (Русская филология). №2 (14). Ереван: 2019.
7. Современный русский язык /Под ред. В.А. Белошапковой / ч. Морфология Милославский И.Г. – М.: Высшая школа, 1981.
8. Современный русский язык. Морфология. Учебник для студентов филологических факультетов вузов. С.И. Богданов, М.Д. Воейкова, В.Б. Евтюхин и др. – С-П.: Изд. СПбГУ, 2008.
9. Филипповская И.А. Модальность предложения. – Душамбе: ТаджГУ, 1978.
10. Шмелева Т.В. Смысл и формальная организация двухкомпонентных инфинитивных предложений в русском языке. – М.: АКД, МГУ, 1979.

REFERENCES

1. Balli Sh. Obschchaya lingvistika i voprosy frantsuzskogo yazyka. – М.: Izd. inostr. literatury, 1955.
2. Beloshapkova V.A. Sovremennyy russkiy yazyk. Sintaksis. – М.: Vysshaya shkola, 1981.
3. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nykh slovakh v russkom yazyke. Trudy instituta russkogo yazyka. – М.: izd. AN SSSR, 1950, vyp. II.
4. Vinogradov V.V. Russkiy yazyk. – М.: Vysshaya shkola. 1972, izd. 2-oye.
5. Lambardzhyan S.P. Persuazivnost' v zerkale antropotsentrizma. – Yerevan: Limush, 2017.
6. Lambardzhyan S.P. Nablyudeniya nad persuazivnoy fakturoy russkogo glagola. – Vestnik Yerevanskogo universiteta (Russkaya filologiya). №2 (14). Yerevan: 2019.
7. Sovremennyy russkiy yazyk /Pod red. V.A. Beloshapkovoy / ch. Morfologiya Miloslavskiy I.G. – М.: Vysshaya shkola, 1981.

8. Sovremennyy russkiy yazyk. Morfologiya. Uchebnik dlya studentov filologicheskikh fakul'tetov vuzov. S.I. Bogdanov, M.D. Voyeykova, V.B. Yevtyukhin i dr. – S-P.: Izd. SPbGU, 2008.
9. *Filippovskaya I.A.* Modal'nost' predlozheniya. – Dushambe: TadzGU, 1978.
10. *Shmeleva T.V.* Smysl i formal'naya organizatsiya dvukhkomponentnykh infinitivnykh predlozheniy v russkom yazyke. – M.: AKD, MGU, 1979

ՊԵՐՍՈՒԱԳՉԻՎ ԿԱՐԳԻ ՁևԱՐԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ս.Պ. ԼԱՄԲԱՐՋՅԱՆ

ԵՊՀ

Հոդված նվիրած է պերսուազիվ կարգի ձևաբանությանը: Ուսումնասիրությունը ապացուցում է, որ համոզվածության/կասկածի (պերսուազիվ) իմաստները լայնորեն ներկայացված են խոսքի մասերում: Առաջատար է այ հարցում բայը, բայց պերսուազիվ իմաստներ արտահայտում են նաև անունները և մասնիկները: Հոդվածը լուսավորում է մի շարք հարցեր, որոնք ապացուցում են, որ պերսուազիվ իմաստները ունեն ուշադրության արժանի ձևաբանական նկարագիր:

Բանալի բառեր. պերսուազիվ կարգ, ձևաբանություն, խոսքի մասեր, պերսուազիվ իմաստներ-խոսքի մասեր հարաբերություններ:

THE MORPHOLOGY OF PERSUASIVENESS

S. P. LAMBARJYAN

Yerevan State University

The article is devoted to the problem of morphology aspect of semantic category persuasiveness. The author analyzes abilities of parts of speech in expressing the meanings of confidence and doubt.

Key words: *persuasiveness, morphology, parts of speech, the meaning of confidence/doubt.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 12 февраля 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 30.09.2024.

ЛИНГВОПОЭТИКА

В. Я. БРЮСОВ: НЕБЕСНЫЕ ТЕЛА И ЭПИТЕТЫ К НИМ

А. А. ПИВАЗЯН
ЕГУ

manukyanarus@mail.ru

В статье проанализированы особенности употребления эпитетов к небесным телам: звезда, небо/небеса, луна/месяц, солнце – в поэтическом тексте В.Я. Брюсова. Полученные методом сплошной выборки данные способствуют углублению знаний о характеристиках и особенностях, единиц, которые номинируют небесное пространство в языке поэзии. Важным объектом исследований лингвостилистики является эпитет, один из древнейших и эффективнейших стилистических приёмов. Эпитет привносит индивидуальную оценку автором описываемого предмета, его отношение к нему, эмоции, испытываемые автором в связи с ним. Рассматриваются семантическая и морфолого-синтаксическая характеристики эпитетов небесных тел в поэзии В.Я. Брюсова.

Ключевые слова: антропоцентризм, эпитет, классификация, небесные тела, поэзия, Валерий Брюсов.

Исследование индивидуально-авторского мироощущения и мировосприятия, равно как и интерпретации мира, – актуальное направление в рамках антропоцентрической научной парадигмы, которая на первое место выводит человека с его важнейшими определяющими. Важнейшим определяющим, по мнению Х.-Г. Гадамера, является язык, так как «на языке основано и в нем выражается то, что для человека вообще есть мир <...> тут бытие мира есть бытие языковое» [4: 123]. В рамках текстового пространства поэтические образы, являясь результатом отражения реалий в языке и аккумуля-

цией особенностей авторского мировосприятия, дают возможность провести анализ соотношений "язык-человек-культура".

Образ космоса в качестве важного фрагмента русской поэтической картина мира нашел свое отражение как в научной сфере, так и в искусстве. Особое значение и художественное осмысление он приобрел в различных жанрах устного народного творчества, а также художественной литературы.

Особо часто к нему прибегали поэты Серебряного века, в творчестве которых «космические номинации имеют особый эстетический смысл, специфическую семантическую и экспрессивную нагруженность» [3: 12].

Номинации небесных тел в творчестве В.Я. Брюсова активно функционируют в составе многочисленных тропов и фигур, и регулярное использование подтверждает их ценность для поэтического мира поэта. Наиболее часто Брюсов использует эпитеты, олицетворения, сравнения, с помощью которых достигается эффект выразительности и нестандартности слова.

Выбор «космической» темы в творчестве Брюсова для исследования такого художественного тропа, как эпитет, не случаен, так как эпитет является одним из наиболее распространенных и значимых приемов создания выразительности в идиостиле поэта.

Прежде всего следует определить, что эпитет – троп, который представляет собой образное определение, дает художественную характеристику предмету или какому-нибудь явлению. Можно сказать, что эпитет – это скрытое сравнение, которое выражается именем существительным, прилагательным, числительным, глаголом и наречием. Классификация эпитетов в поэзии В.Я. Брюсова по семантическому признаку нам представляется следующей. Эпитеты к словам «звезда/созвездие», «солнце», «луна/месяц/диск», «небо/небеса/небосклон/небосвод», можно разбить на несколько групп, в основном: дименсиональные, темпоральные, эмоционально-оценочные, колоративные. Данные эпитеты позволяют поэту выдвинуть на первый план наиболее существенный в данную минуту для него признак, «привлекая к нему внимание читателя и отражая в самом

выборе того или иного признака свое субъективное отношение к предмету...» [6: 67].

По категории размерности небесные тела квалифицируются как «малая» и «крупная», а эпитеты в основном относятся к словам «звезда» или «солнце»:

Пусть звезды малые и крупные
Тебя кропят, пронзая тьму... («Да будет праведно возмездие...»)¹

И солнце — малая звезда —
Чуть заблестит нагим пустыням... («Предвещание»)

Н.Д. Арутюнова отмечает, что время «порождено восприятием изменений в мире. Его основной источник – космическое время – смена времен дня и сезонов года» [1: 51]. Время, когда возникают небесные светила на небе, выражается с помощью разнообразных темпоральных эпитетов: ранний, вечерний, последний, ночной. Временные признаки, которые описывают небесные тела, наличествуют в поэзии В.Я. Брюсова, в основном, при описании вечера и ночи.

Проплыл, — и обернулся я
К Звезде Вечерней... («Вечерняя звезда»)

На черно-безжизненный сад,
Из вышины,
Последние звезды глядят
И серп луны. («Утренняя звезда»)

И на небе розоватом
Дышит ранняя луна. («Светлым гаснущим закатом...»)

¹ Здесь и далее строки из стихотворений цитируются по сайту: <https://slova.org.ru/briusov/>. В круглых скобках – названия произведений.

Ночное небо даль ревниво ждало,
Но разубрался в звездах небосклон.
(«Ночное небо даль ревниво ждало...»)

Наличие большого количества эмоционально-оценочных эпитетов является отличительной чертой идиостиля В.Я. Брюсова. Набор эмоционально-оценочных эпитетов является весьма разнообразным, выделяются характерные как для традиционной русской поэзии (ясный, светлый, медленный, мгновенный, туманный, холодный и др.), так и для символизма (бесстрастный, беспощадный, вещий, взнесенный и др.).

Сжаты в душе и восторг и печаль.
Ясное солнце — без прежней мятежности... («Ранняя
осень»)

В дни юности, на светлом небе,
Признал я вещую звезду,
И принял выпавший мне жребий,
И за моей звездой иду. («Звезда»)

Над глубиью бездны перекинут,
Повис дрожащий узкий мост.
Над ним в холодном небе стынут
Лучи всегда бесстрастных звезд. («Два врага»)

Вдруг глянул месяц серповидный. («Два врага»)

Полмира, под таинством ночи,
Вдыхает стихийные чары
И слушает те же напевы
Во храме разверстых небес. («Приветствие»)

Ее диск туманный,
Как саван обманнный («Моя вечерняя звезда»)

Так! создал новое созвездие
 Ты на армянских небесах.
 («Да будет праведно возмездие...»)

В стихотворных строках поэта есть такие образы, где наименования одних небесных тел выступают эпитетами к другим:

И все мне казалось обманным,
 Банальным, как лунная ночь. («В тиши задремавшего парка...»)

Туманней дали берега, туманней дальний лес;
 Под небом, чуть звездящимся, мир отошел, исчез... («В лодке»)

Звездное небо плывет надо мной.
 Чистым сияньем сверкают планеты («Астролог»)

Колоративные эпитеты в творчестве Брюсова многочисленны и разнообразны. Как отмечает А.С. Атанесян, «поэзия Брюсова на всем протяжении его творческого пути отличалась живописностью. Художественная выразительность его стихов во многом обусловлена мастерским владением приемами цветописи» [2: 273].

Эпитеты к словам «звезда/созвездие», «солнце», «луна/месяц/диск», «небо/небеса/небосклон/небосвод/купол/твердь», наделены цветами: синим, голубым, красным, белым, черным, алым, розовым, золотым, багряным.

Потом иссякнет и вода,
 Свод неба станет ясно синим... («Предвещание»)

Камни, ветер, воду, пламя
 Ты смирил своей уздой,
 Взвил ликующее знамя
 Прямо в купол голубой. («Хвала Человеку»)

На голубом небосклоне

Сонм зажигается звезд. («Вечером перед церковью»)

Из стихотворных отрывков видно, что поэт при описании небесных тел наделил их цветовыми характеристиками, которые присущи небу и небесам. Здесь мы имеем в виду два основных цвета: синий и голубой. Но нельзя забывать о том, что В.Я. Брюсов – любитель многоцветных образов и цветового контраста. Следовательно, небо и небеса в его творчестве приобретают дополнительные оттенки: черный, розовый, красный.

Хочу полюбоваться я на твой багряный свет:
Цветы в крови, трава в крови, и в небе красный след. («Фонарики»)

Все было тихо. Небо черно. («Крестная смерть»)

Светлым гаснущим закатом
Даль небес озарена,
И на небе розоватом
Дышит ранняя луна. («Светлым гаснущим закатом...»)

В поэзии Брюсова одним из доминирующих цветов является красный. В синонимическом словаре русского языка слово «багряный» имеет ряд синонимов: алый, пурпурный, красный и т.д. В представленных нами примерах для описания луны, месяца, солнца поэт наделяет небесные светила именно этим цветом, при этом создавая различные образы.

И красный месяц сзади встал над бором,
Провел по волнам яркую черту,
На них взглянул неумолимым взором. («На пляже»)

В неизвестном мире, на иной планете,
Под сенью скал, под лаской алых лун... («Земле»)

Взоры открою: закатное поле,

Призрак огнистый с мечами в руках,
Солнце — багряно... Но ясен до боли
Девичий образ в усталых глазах! («На закатном поле»)

Звезда у поэта наделена одним из его любимых цветов — белым. И, как оттенки белого, используются поэтом эпитеты «жемчужный» и «серебряный»:

Белых звезд, в высоте замерцавших чредой,
Протянулась вечерняя тишь... («Вечеровое свидание»)

Белых звезд прозрачное дыханье... («Восход луны»)

Поблек предзакатный румянец.
На нитях серебряно-тонких
Жемчужные звезды повисли,
Внизу — ожерелье огней, («Приветствие»)

Эпитеты-колоративы, наряду с эмоционально-оценочными, являются самыми частотными в «космической» картине мира поэта. Поэт употребляет нетрадиционные, необычные эпитеты-определения для обозначения цвета: блестящий, побледневший, бледный, электрический.

Холодная ночь над угрюмою Сеной,
Да месяц блестящий в раздробленной влаге... («В старом Париже»)

* * *

Месяца свет электрический
В море дрожит, извивается... («Фонарики»)

* * *

Побледневшие звезды дрожали... («Побледневшие звезды
дрожали...»)

* * *

Но бледная луна не слышит этих слов,
Она не для людей рисует арабески... («Я свечку погасил — и прямо
под окном...»)

При анализе поэзии Брюсова можно заметить, что в его творчестве есть как традиционные цветовые односложные эпитеты, которые характерны для поэзии вообще, особенно романтической. Но можно отметить, что «более сложной формой брюсовского цветового мировидения <...> является употребление сдвоенных прилагательных, одно из которых содержит понятие цвета: странно-алые краски стыдливой зари, черно-безжизненный сад» [5: 67].

* * *

Солнца уголь кругло-красный
Бросил отблеск на снега. («Уголек»)

* * *

Был небосвод бесцветно-сер... («В старом Париже»)

* * *

Белых звезд прозрачное дыханье;
Сине-бархатного неба тишь... («Восход луны»)

Как тонко заметил Ю.Тынянов: «Он (Брюсов – А.П.) пользуется и оттенками, как красками. Брюсовские «оттенки» там, где он их употребляет, принципиальны, намеренны, и этой намеренностью сказываются; они также обнажены, как краски. Они в первую очередь живописны, а не музыкальны» [7: 271].

Представляет интерес частеречная принадлежность эпитетов в творчестве поэта. В.Я. Брюсов в своей поэзии использует в качестве эпитетов прилагательные, причастия, существительные, местоимения, наречия, числительные. Чаще всего поэт прибегает к прилагательным.

Выражены прилагательным:

На голубом небосклоне
Сонм зажигается звезд. («Вечером перед церковью»)

* * *

Не встречаются звезд алмазных
Утомленные мечты. («Осеннее чувство»)

Нередко поэт обращается к причастиям, действительным и страдательным:

Над озером, о Индия, застыл твой метеор.
Взнесенный, неподвижен он, в пространствах- брат звезде...
(«Фонарики»)

* * *

Звезды в ясном небе слабо вздрагивающие... («Ночь»)

Достаточно часто В.Я.Брюсов употребляет в качестве эпитета разные разряды местоимений:

* * *

В безвестном мире, на иной планете,
Под сенью скал, под лаской алых лун... («Земле»)

* * *

И принял выпавший мне жребий,
И за моей звездой иду. («Звезда»)

Используются и существительные в функции эпитета:

* * *

Волшебница-луна, ты льешь лучи напрасно
(«Я свечку погасил — и прямо под окном...»)

* * *

Вижу, что миру я
Был кем-то назначен,
Как назначены эллипсы солнц и планет.
«(Дни для меня незамысловатые фокусы...»)

* * *

Вот из-за крыш луна-химера
Приозарила светом высь. («Белеет ночь...»)

* * *

Люблю я землю: тень ее лесов,
И моря ропоты, и звезд узоры... («Земле»)

Обратим внимание на использование наречий:

* * *

Тонкая луна
Стоит на небе сиротливо...
(«Ранняя весна»)

* * *

Звезда затеплилась стыдливо...
(«Звезда затеплилась стыдливо...»)

Числительное в качестве эпитета в творчестве поэта встречается крайне редко:

* * *

Первая звездочка! око вечернее,
Привет тебе!
(«Первая звездочка»)

Лингвистическая форма эпитета В.Я. Брюсова реализуется в трех типах: простых, сложных и составных. Простые эпитеты выражены однокорневыми частями речи, примеры которых мы привели выше. Сложные выражены, как правило, двухкорневыми именами прилагательными:

* * *

Но бледная луна не слышит этих слов,
Она не для людей рисует арабески
И гордо тайная, плывет в волшебном блеске...
(«Я свечку погасил...»)

Звезды яркие, как алмаза
Грани, в тверди слишком синей.
(«Ангел бледный»)

Составными эпитетами являются те, где при одном определяемом слове имеется или группа слов, или не менее двух определений.

* * *

И вдруг все станет так понятно:
 И жизнь земли, и голос рек,
 И звезд магические пятна, —
 И золотой настанет век.
 («И вдруг все станет так понятно...»)
 * * *

Ангел бледный, синеглазый,
 Ты идешь во мгле аллеи.
 Звезд вечерние алмазы
 Над тобой горят светлее. («Ангел»)
 * * *

Дышат звезды белые — прерывно;
 Синий бархат неба — побледнел... («Восход луны»)
 * * *

Здесь, где к прудам нависают ракиты,
 Уток узорный навес,
 Что нам застылые в сини ракеты
 Вечно неведомых звезд? («Пленный лев»)

Небесные тела в поэтических текстах Брюсова характеризуются с двух сторон. С одной стороны, они отличаются уникальностью и неповторимостью, с другой – обобщенностью, собирательностью, так как каждый отдельный «космический образ», при всей своей неповторимости, воспринимается как часть космического ареала и ярче проявляется в совокупности с остальными.

Эпитет в поэзии В.Я. Брюсова, выступая в качестве особого приёма придания образности и экспрессивности, а также в качестве способа выражения личностного, субъективного отношения поэта, играет весьма значимую роль в создании авторской картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999.
2. Атанесян А.С. Цветовая символика в сборнике В. Брюсова «В такие дни» // ЁԹ-ԿՊԻ «ՀԱՆՐԱՊԵՏ», 2023, № 25.

3. Биль О.Н. Образ космоса в поэтическом слове К. Бальмонта, В. Брюсова, М. Волошина, Н. Гумилева. Автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Белгород, 2011. – 23 с. // URL: <https://www.dissercat.com/content/obraz-kosmosa-v-poeticheskom-slove-k-balmonta-v-bryusova-m-voloshina-n-gumileva> (дата обращения 12.05.2024).
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.
5. Геворкян А.В. К вопросу о цвете в поэзии В.Я. Брюсова // URL: http://www.old.yasu.am/files/07A_Gevorgyan_r.pdf. (дата обращения 12.05.2024).
6. Козлянинова Ж.П. Стилистическая роль эпитета в поэзии Джона Китса // Германські мови, 2019, Том 30 (69), № 1, Ч. 1.
7. Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка. М.: Советский писатель, 1965.

REFERENCES

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. 2-e izd., ispr. M.:Yazyki russkoi kul'tury, 1999.
2. Atanesyan A.S. Tsvetovaya simbolika v sbornike V. Bryusova «V takie dni» // ԵԹԿՊԻ «ՀԱՆՐԱԵՍ», 2023, N25.
3. Bil' O.N. Obraz kosmosa v poehticheskom slove K. Bal'monta, V. Bryusova, M. Voloshina, N. Gumileva. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.01. – Belgorod, 2011. – 23 s. // URL: <https://www.dissercat.com/content/obraz-kosmosa-v-poeticheskom-slove-k-balmonta-v-bryusova-m-voloshina-n-gumileva>
4. Gadamer H.-G. Istina i metod: Osnovy filosofskoy germenevtiki. M.: Progress, 1988.
5. Gevorkyan A.V. K voprosu o tsvete v poehzii V.Ya. Bryusova // URL: http://www.old.yasu.am/files/07A_Gevorgyan_r.pdf.
6. Kozlyaninova Zh.P. Stilisticheskaya rol' ehpiteta v poehzii Dzhona Kitsa // Germans'ki movi, 2019, Tom 30 (69), № 1, Ch. 1.
7. Tyntyanov Yu.N. Problema stikhotvornogo yazyka.M.: Sovetskii pisatel', 1965.

**Վ. Յա. ԲՐՅՈՒՍՈՎ. ԵՐԿՆԱՅԻՆ ՄԱՐՄԻՆՆԵՐԸ ԵՎ ՆՐԱՆՑ
ՄԱԿԴԻՐՆԵՐԸ**

Ա. Ա. ՊԻՎԱԶՅԱՆ

ԵՊՀ

Հոդվածում վերլուծվում են երկնային մարմինների՝ աստղ, երկինք/երկնականար, լուսին/ամիս, արև – մակդիրների օգտագործման առանձնահատկությունները Վ.Յա. Բրյուսովի պոետիկ տեքստում: Շարունակական նմուշառման մեթոդով ստացված տվյալները նպաստում են պոեզիայի լեզվով երկնային տարածությունը նշանակող միավորների բնութագրիչների և առանձնահատկությունների մասին գիտելիքների խորացմանը: Մակդիրը լեզվաոճաբանության հետազոտությունների կարևոր օբյեկտ է, ամենահին և ամենաարդյունավետ ոճական միջոցներից մեկը: Մակդիրը ներկայացնում է նկարագրվող առարկայի հեղինակի անհատական գնահատականը, նրա վերաբերմունքը դրա նկատմամբ, դրա հետ կապված հեղինակի ապրած հույզերը: Դիտարկվում են երկնային մարմինների մակդիրների իմաստային և ձևաբանական-շարահյուսական բնութագրերը Բրյուսովի պոեզիայում:

Բանալի բառեր՝ մարդակենտրոնություն, մակդիր, դասակարգում, երկնային մարմիններ, պոեզիա, Վալերի Բրյուսով:

V. Ya. BRYUSOV: HEAVENLY BODIES AND EPITHETS TO THEM

A. A. PIVAZYAN

YSU

The article analyzes the features of the use of epithets for heavenly bodies: star, sky/heaven, moon/month, sun – in the poetic text of V.Ya. Bryusov. The data obtained by the continuous sampling method contribute to deepening knowledge about the characteristics and features of the units that nominate heavenly space in the language of poetry. An important object research in linguistic stylistics is an epithet, one of the oldest and most effective stylistic devices. The epithet introduces the author's individual assessment of the subject being described, his attitude towards it, the emotions experienced by the author in

connection with it. The semantic and morphological-syntactic characteristics of epithets of heavenly bodies in the poetry of V.Ya. Bryusov are considered.

Key words: *anthropocentrism, epithet, classification, heavenly bodies, poetry, Valery Bryusov.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 20 апреля 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 30.10.2024.

СОПОСТВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

ВОЗВРАТНЫЕ И ВЗАИМНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В АСПЕКТЕ КОГНИТИВИСТИКИ

(на материале английского, армянского и русского
языков)

Л. А. БАЗИКЯН

Государственный университет ИМ. В. Я. Брюсова

loretta2579@gmail.com

В статье рассматриваются структурные и семантические особенности взаимных и возвратных конструкций в свете когнитивной лингвистики. Сопоставительный анализ выявил, что опущение возвратных местоимений характерно для возвратных глаголов английского, армянского и русского языков, поскольку возвратный глагол уже носит в себе значение возвратности. Однако, бывают случаи, когда опущение возвратных местоимений приводит к двусмысленности передаваемой информации. В сочетании с соответствующими местоимениями английские возвратные глаголы часто приобретают новые коннотации, которые не имеют аналогов в армянском и русском языках. Подобным образом обстоит дело и со взаимными глаголами: отсутствие объекта может привести к неоднозначности данного контекста. Сравнительный анализ также показал функциональные, синтаксические и семантические сходства и различия взаимных местоимений в английском, армянском и русском языках.

Ключевые слова: когнитивный подход, возвратный глагол, возвратное местоимение, актант, взаимный глагол, взаимное местоимение, коннотация, семантические особенности.

Современный этап научного познания характеризуется смещением фокуса внимания исследования в разных областях науки на ког-

нитивные аспекты лингвистических явлений. Сама когнитивная наука, под эгидой которой возникла когнитивная лингвистика, все больше дробится не только на разные школы, но и на разные когнитивные науки, среди которых – когнитивная психология, когнитивная социология, когнитивная политология, нейронауки, антропология. Задачей когнитивной лингвистики, как и когнитивной науки в целом, является «получение данных о деятельности разума» [1, 13], а исследование сознания составляет общий предмет когнитивных наук [1, 10].

Когнитивное направление наибольшее развитие получило в США в 1970 г., где оно и зародилось, хотя там его чаще называют «когнитивная грамматика», что объясняется расширительным пониманием термина «грамматика» в англоязычной лингвистике.

В русской литературе вместо когнитивной лингвистики нередко используется термин «когнитивная семантика», указывающий на один из источников данного исследовательского начинания. В связи с этим появился «Краткий словарь когнитивных терминов», созываются международные конференции по когнитивной лингвистике, выходит журнал «Cognitive Linguistics». В России представители когнитивной лингвистики активно выступают с пропагандой собственного течения как радикально отличающегося от всех прочих «других лингвистик» [6, 193].

Когнитивная лингвистика базируется на положении о том, что поведение и деятельность человека в значительной степени определяются его знаниями, а языковое поведение – языковыми знаниями. Ее главной отличительной чертой является чисто методологическое изменение познавательных установок. Составными частями этого теоретического сдвига были, в основном, возникновение генеративной грамматики Н.Хомского с ее понятием «глубинной структуры» и лингвистической семантики американских лингвистов Л.Талми и Р.Лангакера [6, 194-197].

В России в области когнитивной лингвистики известны следующие лингвисты: В.З. Демьянкова, А.Н. Баранова, А.Е. и А.А. Кибрик, Н.М. Кобозева, Е.С. Кубрякова, Е.В. Рахилина и др.

В Армении к когнитивной лингвистике отметим отметим Г.Гаспарян, К.Абраамян, Л.Бругян, Л.Хачатрян, А.Исаакян и др. По

определению В.З. Демьянкова и Е.С. Кубряковой, в когнитивной лингвистике язык можно рассматривать как «когнитивный инструмент – систему знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и трансформировании информации» [2, 53-55].

Таким образом, можно говорить о фоновых знаниях, «культурной памяти» – фреймах, которые хранятся в памяти человека. Когда происходит декодирование того или иного текста, языковая структура «отправляет» нас к фреймам, которые, трансформировавшись в многоплановую когнитивную единицу, вызывают у нас ряд различных образов или понятий [3, 52-57].

По мнению Дж.Лакоффа и М.Джонсона большая часть концептуальной системы человека метафорична [4, 213] и поэтому из-за чрезмерной «метафоричности» некоторые ученые считают когнитивную лингвистику самой субъективной наукой. Оправдать вторжение когнитивной лингвистики в область субъективного и бессознательного пытается Е. С. Кубрякова, которая считает, что некоторые из процессов мышления протекают на сознательном (осознаваемом) уровне, то есть приобретают характер рационального мышления [1, 20].

Так или иначе, когнитивная лингвистика, балансируя между субъективным и объективным, является одним из самых интересных и актуальных направлений науки о языке, охватывая все новые и новые сферы деятельности, а также играет важную роль при изучении разных лингвистических конструкций языка.

Объектом данного исследования является когнитивный подход к изучению структурных, семантических и синтаксических особенностей взаимных и возвратных конструкций в английском, армянском и русском языках.

Целью нашего исследования является выявление структурных особенностей английских возвратных и взаимных конструкций, изучение семантических значений возвратных и взаимных глаголов в разных контекстах, а также проведение сопоставительного анализа данных конструкций на базе трех изучаемых языков с целью выделения их сходств и различий.

Возвратные и взаимные глаголы представляют собой особый класс как в английском и армянском, так и в русском языке. Подобные лексические единицы сходны по своей семантике во всех трех языках, но различны по своим морфологическим и синтаксическим признакам. В английском языке возвратные и взаимные глаголы выражаются или одним глаголом, или употребляются с возвратными местоимениями *-self* и взаимными местоимениями *each other* и *one another*. В армянском языке данные глаголы обозначены посредством суффикса «վ», а также могут употребляться со взаимными местоимениями *իրար* и *միմյանից*. В русском языке морфологическим средством образования данных глаголов является суффикс *-ся*, а синтаксическим – возвратные местоимения *сам, себя* и взаимное местоимение *друг друга*.

Тенденция к опущению возвратных местоимений характерна для возвратных глаголов всех трех языков, поскольку возвратный глагол уже носит в себе значение возвратности. Сравним: *to wash=to wash oneself*, *to dress=to dress oneself*; *լվացվել=իրար լվացվելց, հագնվել=իրար հագնվելց*; *помылся=помыл себя, оделся=одел себя* и т. д.

В этом случае они выражают своё первоначальное лексическое значение повседневных действий, обычную рутину. Приведем следующие примеры:

Wash, shave, put on perfume, and dress...
(<http://biblegateway.com>, 12.12 2021)

Լվացվիր, ւիմրվիր, օծանելիր ցանիր և հագնվիր...

Умойся, побрейся, подушись духами и оденься...

Как видно из вышеприведенных примеров, английские глаголы *wash, shave* и *dress*, русские глаголы *умойся, побрейся* и *оденься*, армянские глаголы *լվացվիր, ւիմրվիր* и *հագնվիր* равнозначны в семантическом плане, но различны по своим морфологическим признакам.

Анализ данных конструкций также выявил, что в сочетании с возвратными местоимениями соответствующие английские глаголы часто приобретают новые коннотации, для придания контексту большей экспрессивности. Так, например, как отмечают Р.Картер и М.Макарти, возвратные глаголы употребляясь с соответствующими

местоимениями могут обозначать «неожиданное действие» или «неспособность, неумение человека совершать какие-либо действия» [7, 385-386]. Наши исследования показали, что, кроме вышеупомянутых значений, в сочетании с возвратными местоимениями данные глаголы могут выражать также «тщательно или по особому случаю выполненное действие», «подражание какому-то персонажу», «упрек или приказ».

В английском языке эти значения передаются возвратными местоимениями *-self*, в армянском – могут выражаться посредством наречия «հիմնականում», а в русском – возможны употребления с возвратными местоимениями «сам, себя». Приведем пример со значением «*тщательно или по особому случаю выполненное действие*»:

You also can't *dress yourself* this way anymore.
(<http://context.reverso.net>, 05.06.2024)

Դու նաև չպետք է այլևս այսպես գուզվես:

Ты также не должна больше *напрягаться* подобным образом.

А теперь рассмотрим примеры со значением «*неспособность, неумение человека совершать какие-либо действия*»:

Child tries to *dress herself*. (<http://123rf.com>; 12.08.2015)

Երեխան փորձում է *հիմնականում հագնվել*:

Ребенок пытается *одеться сам*.

Рассмотрим пример со значением «*подражание какому-то персонажу*».

I came in to find my daughter *had dressed herself up* in my clothes. [Longman Language Activator]

Ես ներս մտա և տեսա, որ աղջիկս *հագել էր* իմ հագուստը:

Я пришел и обнаружил, что моя дочь *оделась* в мою одежду.

Приведем пример со значением «упрек или приказ».

“*Dress yourself, the way you always do.*” [Last, Wolfswinkel 1996, 58]

«*Ծմ'ն հագնվիր*, այնպես, ինչպես միշտ ես անում»:

«*Одевайся*, как ты всегда это делаешь».

Как видно из вышеприведенных примеров, английский глагол «*dress oneself*» остается неизменным в грамматическом плане во всех значениях, но меняет свое лексическое значение под воздействием контекста. Соответствующие русские и армянские глаголы приобретают новые коннотации в первом и втором значениях, а именно «наряжаться, գրվել», «*հնքնուրույն հագնվել*» и «одеться сам», а в последующих значениях практически не меняют смысл, а возвратный глагол становится обычным переходным глаголом.

В английском языке особый интерес представляют случаи опущения возвратных местоимений, что ведет к двусмысленности передаваемой информации. Приведем следующие примеры:

Media all over the world have prominently run the shocking pictures of *drowned* three-year-old Aylan Kurdi, whose body washed up on a Turkish beach this week. (<http://newobserver.com>, 03.09.2015)

СМИ по всему миру постоянно передают шокирующие снимки трехлетнего *утонувшего* мальчика по имени Айлан Курди, чье тело вынесло на берег Турции на этой неделе.

Ամբողջ աշխարհի լրատվամիջոցները անընդհատ հաղորդում են *խեղձված* երեք տարեկան Այլան Բուրդիի ցնցող նկարները, որի մարմինը ալիքները բերել էին Թուրքիայի ափերը այս շաբաթ:

Вышеприведенные причастия «*drowned*» (образованно от возвратного глагола «to drown») и «*խեղձված*» (образованно от возвратного глагола «*խեղձվել*») могут быть растолкованы следующим образом: или мальчик сам утонул, или его утопили, т. е. неясно, кто инициатор данного действия. По сравнению с английским и армянским, в русском языке слова «*утонувший*» и «*утопленный*» сами указывают на то, что случилось с мальчиком. Как известно, Айлан Курди – сирийский трехлетний мальчик, беженец курдского происхождения, который трагически погиб вместе с несколькими родственниками 2 сентября 2015 года, при попытке семьи пересечь Средиземное море. Фотографии его тела, вынесенного на побережье Турции вблизи города Бодрум, были опубликованы во многих СМИ и привлекли большое внимание как символ трагедии беженцев. Таким образом, принимая во внимание данную информацию (имя пострадавшего) мы можем предположить, что случилось с мальчи-

ком, поскольку в английском и армянском языках семантика причастий «*drowned*» и «*խեղդված*» размыта, в отличие от русского, где оно выражает точечное значение события.

Помимо этого, по закону экономии языковых средств русский глагол «*утонуть*» и английский глагол «*to drown*», обозначающие «*заполнять жидкостью, закончить существование в жидкости: молоке воде, соке и т. д.*», указывают на место совершенного действия. В армянском же языке глагол «*խեղդվել*» не указывает на место совершенного действия, но с помощью поясняющего слова он может подсказать не только чем оно было совершено, но и из-за чего и где: *խեղդվել հիւնով, սիրտով, սուրտով; խեղդվել ծխից, հոտից; խեղդվել ցրտով, կրակի մեջ* и т. д.

Подобным образом обстоит дело и со взаимными глаголами. Представляя двух участников действия, данные глаголы очень похожи на возвратные глаголы, но в этом случае оба участника воздействуют друг на друга симметрично, являясь одним и тем же агенсом и пациенсом, например, *to divorce-բաժանվել-разводиться, to face-տեղեկվել-столкнуться, to fight-կռվել-бороться, to hug-գրկախառնվել-обниматься, to kiss-համբուրվել-целоваться, to meet-հանդիպվել-встречаться, to quarrel-կռվել-ссориться, to unite-միավորվել-объединяться* и т. д. Как уже было сказано, взаимные глаголы в английском языке могут употребляться как со взаимными местоимениями (*each other* и *one another*), так и без них. В армянском и русском языках наличие взаимных местоимений (*իրար* и *միմյանից; друг друга*) предполагает употребление глаголов в действительном залоге. Необходимым условием для образования взаимных глаголов в вышеупомянутых языках является наличие одушевленного объекта, в том числе выраженного местоимением **друг друга** (*իրար/ միմյանից*) при производном глаголе. Кроме того, невозвратный переходный глагол должен обозначать действие, которое по своему лексическому значению не может замыкаться в субъекте этого действия, например, целовать — целовать кого-либо, но не себя; встретить = встретить кого-либо, но не себя. Для проявления взаимного значения у соответствующего глагола необходимо наличие у него формы множественного числа, например,

They *hugged*. / They *hugged each other*.

They *kissed*. / They *kissed each other*.

Նրանք *գրկախառնվեցին*: / Նրանք *գրկեցին իրար*:

Նրանք *համբուրվեցին*: / Նրանք *համբուրեցին իրար*:

Они *обнимались*. / Они обнимали друг друга.

Они *целовались*. / Они целовали друг друга.

Все вышеприведённые примеры глаголов показывают симметричные действия участников ситуаций, поэтому опущение объекта в них не может привести к каким-либо семантическим изменениям контекста. Тем не менее, как заявляет Ч. Крайдлер такое положение не всегда соответствует действительности [8, 107-109].

Проверим это положение на следующих примерах:

1. Forty three mostly elderly people died when *a bus and a truck collided head-on...* (The Sydney Morning Herald, 24.10.2015)

2. In the worst traffic disaster in the last 33 years in France, *a truck collided head on with a bus...* (The New York Times, 23.10.2015)

1. Сорок три человека, в основном пожилых людей, скончалось, когда *автобус и грузовик столкнулись лоб в лоб*.

2. В самой страшной автомобильной аварии за последние 33 года *грузовик лоб в лоб столкнулся с автобусом* (<http://газета, ru>, 23.10.15)

1. Զւառառններէք տարեց մարդ է զոհվել, երբ *ավտոբուսը և բեռնատարը բախվել են*: (<http://galatv.am>, 23.10.2015)

2. Ֆրանսիայի վերջին 33 տարվա ամենատարածվելի ավտովթարի ժամանակ *բեռնատարը բախվել է ավտոբուսին*:

Как мы видим, во всех трех языках примеры идентичны как в семантическом, так и в синтаксическом плане. Во втором примере мы не можем утверждать, что действия участников столкновения симметричны: грузовик столкнулся с автобусом, тоже самое нельзя сказать и об автобусе. Что касается первого примера, то здесь неясно кто с кем столкнулся. Возможно также, что автобус и грузовик столкнулись с такси: а) The truck collided with a taxi, б) The bus collided with a taxi.

В грамматическом плане в данном случае мы имеем дело с типичным эллипсисом, когда опущение какого-либо элемента предложения влияет на его содержание. В когнитивном плане столкнове-

ние участников аварии подразумевает параллельность действия, однако здесь неясно кто является инициатором происшествия. Если действия участников столкновения не симметричны, то опущение объекта не происходит, вследствие чего глагол больше не считается взаимным. Приведем примеры:

Kerry Katonais *divorced* George Kay, her husband of 11 months.

Three weeks ago Madonna *kissed* Drake onstage at Coachella.

Кэри Катона *подаёт на развод* с Джорджем Кейи, в браке с которым уже 11 месяцев.

Три недели назад *Мадонна поцеловала Дрейка* на сцене в Коачела.

Քերի Քատոնայն ամուսնալուծուցեց Զորջ Բեյքային, որը 11 ամիս նրա ամուսինն էր:

Երեք շաբաթ առաջ Մադոննան *համբուրեց Դեյքին* ընթիվ վրա Բոաշելայում:

Глаголы «divorce» и «kiss» во всех вышеприведенных примерах являются обычными транзитивными глаголами, требующими дополнения.

Что касается выбора между взаимными местоимениями *each other* и *one another*, многие лингвисты находят между ними единственное различие: *each other* относится к двум лицам, *one another* употребляется, когда число лиц или предметов, о которых идет речь, больше чем два. Однако, наши наблюдения показали, что все же с когнитивной точки зрения есть разница между *each other* и *one another*: в человеческих отношениях *each other* может выражать дружелюбие, близость, а *one another*, напротив, дистанцию, холодность. Сравним:

They struggle more to come up with three positive words to describe *one another*, and they are visibly upset with *each other's* choices. (<http://defamer.gawker.com>; 02.04.2015)

When we are together the atmosphere is electric. We read *each other's* thoughts and share *each other's* interests.

Многие лингвисты не видят также никакого различия между армянскими взаимными местоимениями «իրար» и «միմյանց» (друг

друга), но по нашим наблюдениям իրար подразумевает близкие отношения и чаще уподобляется в СМИ, а «միմյանց» в основном, выражает дистанцию между людьми и часто встречается в художественной и научной литературе. Приведем примеры из армянских СМИ и научной литературы:

Հիմա ՀՀԿ-ն ու ԲՀԿ-ն թվացյալ, իմիտացիոն պայքար են տանում, սակայն այդ պայքարը մի սահմանագիծ ունի՝ նրանք իրար չպետք է հոշոտեն: (<http://Ա1+>, 24.09.2014)

Մաթեմատիկայի այդ չորս ուղղութիւնները սերտորեն առնչվում են *միմյանց*...(<http://mes.gov.ge>)

Приведем таблицу частотности и семантических значений взаимных местоимений.

Таблица 1. Частотность и семантические значения взаимных местоимений

Местоимения	Частотность	Межличностные отношения (2000 примеров)		Употребление с неодушевленными предметами
		официальные, холодные отношения	близкие, теплые отношения	
each other	10202	73	363	64
one another	2635	249	113	139
իրար	1516	21	158	320
միմյանց	399/57	406	65	29

Как известно, русскому взаимному местоимению *друг друга* тоже присуще значение множественности, которое выражает отношение к двум и более лицам или предметам. В большинстве случаев оно имеет положительную коннотацию, поскольку по степени удаленности участников ситуации в пространстве оно выступает как двое субъектов максимально приближенных друг к другу. Согласно нашим исследованиям, при употреблении в пассивной конструкции в предложении с отрицательным значением местоимение *друг друга*

позволяет смягчить конфликт, возникший между участниками ситуации, например,

Мы до того *отравлены друг другом*,

Что можно и погибнуть невзначай...

[А. Ахматова, <https://www.culture.ru/poems>]

Тысячи людей убиты. *Уничтожены друг другом*.

Лишены смысла. [В. Голованов. Остров, или оправдание бессмысленных путешествий, 2002]

Как видно из примеров, оба участника ситуации были в близких, доверительных отношениях друг с другом и, вероятно, в будущем наладят свои отношения. В данном случае местоимение *друг друга* имеет положительную коннотацию.

Следует также отметить, что в некоторых случаях, когда в предложении подлежащее и антецедент местоимения *друг друга* имеют форму множественного числа, то предложение приобретает двоякий смысл. Приведём пример:

Они вели тогда бессмысленные *бои друг с другом*. [В. Аксенов. Пора, мой друг, пора, 1963]

Вскоре *мы* увидели четыре хорошие *юрты друг возле друга* и немного в стороне еще одну. [В. Обручев. В дебрях Центральной Азии, 1951].

В данных примерах можно увидеть некую двусмысленность от различной соотнесенности синтаксической функции *друг друга*. Если антецедентом местоимения *друг с другом* мы считаем дополнение *бои*, а антецедентом *друг возле друга* – *юрты*, то здесь мы имеем дело с несогласованным определением с точки зрения их взаиморасположенности, а предложение приобретает иной смысл. Если соотнести *друг с другом* с подлежащим *они*, а *друг возле друга* – с *мы*, то здесь приходится говорить об обстоятельстве, а трактовка предложения будет совершенно иной, что не соответствует идее автора.

В русском языке особый интерес представляет также группа русских глаголов, которая имеет значение *действия повторительного характера*. В невозвратной форме данные глаголы подразумевают участие трех и более актантов, а в возвратной – наличие только двоих. Следует отметить, что наличие второго актанта всегда руко-

водствуется первым, который обычно является активным участником действия, наделенным волей и сознанием. Пассивный участник ситуации обычно выражается с помощью **предлога с**. К ним относятся глаголы несовершенного вида, например, *ссорить-ссориться, мирить-мириться, сталкивать-сталкиваться, разводить-разводиться, познакомить-познакомиться, соединить-соединиться, сводить-сводиться, сближать-сближаться, отдалить-отдалиться, объединить-объединиться, связать-связаться* и т.д. В качестве примера обратимся к глаголу «объединиться» (перех. гл. несов. вида), образованный от глагола «объединить». Сравним:

Мировые лидеры после парижских терактов условились *объединить* усилия в борьбе с терроризмом. (<https://rbc.ru>, 15.11.2015)

After the terrorist attacks in Paris, the world leaders agreed *to join* forces in the fight against terrorism.

Փարիզի ահաբեկչություններից հետո համաշխարհային առաջնորդները համաձայնել են *միավորվել* ուժերը ահաբեկչության դեմ պայքարում:

США готовы *объединиться с* Россией для борьбы с ИГИЛ. (<https://joinfo.ua>, 06.12.2015)

The USA is ready *to unite with* Russia to fight ISIS.

ԱՄՆ-ը պատրաստ է *միավորվել* Ռուսաստանի հետ՝ ԴՊԻՇ-ի դեմ պայքարելու համար:

Как видно из вышеприведенных примеров, глагол «объединить» подразумевает участие нескольких участников действия, а глагол «объединиться» – участие двух актантов, первый из которых является агенсом действия. Следует отметить, что соответствующие английские и армянские глаголы тоже аналогичны русским по количеству участников действия, а также по семантическим признакам глаголов.

Итак, подводя итог нашего исследования, следует отметить, что опущение возвратных местоимений характерно для возвратных глаголов английского, армянского и русского языков, поскольку возвратный глагол уже носит в себе значение возвратности. Однако, бывают случаи, когда опущение возвратных местоимений приводит к

двусмысленности передаваемой информации. В сочетании с соответствующими местоимениями английские возвратные глаголы часто приобретают новые коннотации, которые не имеют аналогов в армянском и русском языках. Подобным образом обстоит дело и со взаимными глаголами: отсутствие объекта может привести к неоднозначности данного контекста. Сравнительный анализ также показал функциональные, синтаксические и семантические сходства и различия взаимных местоимений в английском, армянском и русском языках.

Таким образом, когнитивный подход взаимных и возвратных конструкций не только дает языковым фактам и языковым категориям психологическое объяснение, но и занимается сверхглубинной семантикой и интересуют его в первую очередь содержательные аспекты языковых форм. Проанализировав данные конструкции, мы видим, что слово в определенном контексте может менять не только свое лексическое значение, но и синтаксический статус. Это положение созвучно с мнением Дж. Ферса, который считал, что значение слова уточняется контекстом ситуации. Он придавал большое значение факту «сосуществования» взаимообусловленной сочетаемости слов [5, 62-66].

Однако, как правдиво отмечают лингвисты, вне контекста слово не имеет смысла. Слова определяются на основе концептуальной системы и понять их можно, только имея когнитивные знания о конкретной концептуальной системе – образе жизни, опыте, видении мира, национальном характере, системы ценностей и т. д., когда наш опыт, наши представления о мире, жизненных событиях и их взаимозависимости играют большую роль в кодировании языкового материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. - 560 с.
2. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Лузина Л.Г., Панкрац Ю.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во Московского государственного университета, 1996. - 245 с.

3. *Лукишик Л.* Когнитивный подход к проблеме интертекстуальности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2010. № 4. С. 52-59.
4. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с пред. А. Н. Баранова. 2-е изд.-М. Издательство ЛКИ, 2008. - 256 с.
5. *Пальмер Ф.Р.* Семантика. - М.: Высшая школа, 1981. - 111 с.
6. *Чурилина Л.Н.* Актуальные проблемы современной лингвистики. М.: Изд-во «Флинта»: Изд-во «Наука», 2010. - 416 с.
7. *Carter R., McCarthy M.* Cambridge Grammar of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. - 973 p.
8. *Kreidler Ch.* Introducing English Semantics. London, New York: Routledge, 2002. - 345 p.
9. *Last D., Wolfswinkel R.* Anne Frank and After. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996. - 184 p.

REFERENCES

1. *Kubryakova E.S.* Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoi tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira. М.: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2004. - 560 s.
2. *Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Luzina L.G., Pankrats Yu.G.* Kratkii slovar' kognitivnykh terminov. М.: Izd-vo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta, 1996. - 245 S.
3. *Lukshik L.* Kognitivnyi podkhod k probleme intertekstual'nosti // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya, 2010. № 4. S. 52-59
4. *Lakoff Dzh., Dzhonson M.* Metafory, kotorymi my zhivem: Per. s angl. / Pod red. i s pred. A.N. Baranova. 2-e izd. -M. Izdatel'stvo LKI, 2008. - 256 s.
5. *Pal'mer F.R.* Semantika. -M.: Vysshaya shkola, 1981. - 111 s.
6. *Churilina L.N.* Aktual'nye problemy sovremennoi lingvistiki. М.: Izd-vo «Flinta»: Izd-vo «Наука», 2010. - 416 s.
7. *Carter R., McCarthy M.* Cambridge Grammar of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. - 973 p.
8. *Kreidler Ch.* Introducing English Semantics. London, New York: Routledge, 2002. - 345 p.
9. *Last D., Wolfswinkel R.* Anne Frank and After. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996. - 184 p.

**ԱՆԴՐԱԴԱՐՁ ԵՎ ՓՈԽԱԴԱՐՁ ԿԱՌՈՒՅՑՆԵՐԻ ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ
ՀԱՅԵՑԱԿԵՐՊԸ
(անգլերենի, հայերենի և ռուսերենի զուգադրությամբ)**

Լ. Ա. ԲԱԶԻԿՅԱՆ

Վ. ԲՐՅՈՒՄՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Մույն հոդվածը ուսումնասիրում է անդրադարձ և փոխադարձ կառույցների կառուցվածքային և իմաստային առանձնահատկությունները ճանաչողական լեզվաբանության լույսի ներքո: Չուգադրական վերլուծությունը ցույց է տվել, որ անգլերենի, հայերենի և ռուսերենի անդրադարձ բայերը կիրառվում են առանց համապատասխան դերանունների, քանի որ անդրադարձ բայերն արդեն իսկ պարունակում են անդրադարձ իմաստ: Սակայն, որոշ դեպքերում անդրադարձ դերանունների բացակայությունը հանգեցնում է փոխանցվող տեղեկատվության երկիմաստության: Համապատասխան դերանունների հետ զուգակցվելիս անգլերենի անդրադարձ բայերը տարբեր համատեքստերում դրսևորում են զանազան իմաստներ, որոնք միշտ չէ, որ գտնում են իրենց համարժեքները հայերենում և ռուսերենում: Համեմատական վերլուծությունը ցույց է տվել նաև գործառական, շարահյուսական և իմաստային նմանությունները և տարբերությունները փոխադարձ բայերի և համապատասխան դերանունների միջև զուգադրվող լեզուներում:

Բանալի բառեր. ճանաչողական մոտեցում, անդրադարձ բայ, անդրադարձ դերանուն, ակտանտ, փոխադարձ բայ, փոխադարձ դերանուն, իմաստաբանական առանձնահատկություններ:

**COGNITIVE ASPECT OF REFLEXIVE AND RECIPROCAL
CONSTRUCTIONS
(WITH SPECIAL REFERENCE TO ENGLISH, ARMENIAN AND RUSSIAN)**

L. A. BAZIKYAN

BRUSOV STATE UNIVERSITY

The paper examines the structural and semantic distinctive features of reflexive and reciprocal constructions in cognitive linguistics. The contrastive analysis shows that English, Armenian and Russian reflexive verbs are used without respective pronouns, because reflexive verbs already contain a reflexive meaning. However, in some cases, the absence of reflexive pronouns leads to the ambiguity of the information being conveyed. When combined with the corresponding pronouns, English reflexive verbs in different contexts show different meanings, which do not always find their equivalents in Armenian and Russian. The comparative analysis also reveals functional, syntactic and semantic similarities and differences between reciprocal verbs and respective pronouns in English, Armenian and Russian languages.

Key words: *cognitive approach, reflexive verb, reflexive pronoun, agent, reciprocal verb, reciprocal pronoun, connotation, semantic peculiarities*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 14 июня 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 30.09.2024.

СОЦИОЛИНГВИСТИКА

СОИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ КИТАЯ В КОНТЕКСТЕ МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ-АРМЯН

Статья выполнена в рамках Проекта Фонда «Совместный иностранный специальный проект 2022 года по международным исследованиям в области китайского образования, проводимый Центром китайско-иностранного обмена и сотрудничества Министерства образования Китая». Номер проекта: 22YH34ZW

И. Р. САРКИСЯН

Государственный университет им. В.Я. Брюсова
Российско-Армянский университет
innasargsyan@gmail.com

ХАН МИНЖИЕ

Даляньский университет иностранных языков
г. Далянь, Китайская Народная Республика
tolik.boy.89@mail.ru

В настоящее время обучение любому иностранному языку (в том числе и китайскому) предполагает обязательное знакомство с культурой страны изучаемого языка, ее историей, основными национальными традициями, нравами и обычаями. Сегодня мы уверенно рекомендуем методистам-синологам, делающим первые шаги в образовательном пространстве Республики Армения, активно использовать в процессе обучения китайскому языку принцип соизучения языка и культуры. Придерживаться этого принципа следует в контексте объективных глобальных изменений, которые активно происходят в нашем обществе.

Ключевые слова: соизучение языка и культуры, китайский язык, культура Китая, поликультурное обучение и воспитание, методисты-синологи, социокультурная компетенция.

В настоящее время обучение любому иностранному языку (в том числе и китайскому) предполагает обязательное знакомство с культурой страны изучаемого языка, ее историей, основными национальными традициями, нравами и обычаями. Этого необходимого условия на протяжении долгих лет придерживались методисты Республики Армения, что нашло свое реальное воплощение в различных учебниках и учебных пособиях, методических разработках, наглядных материалах как для школ, так и для вузов РА. Одни из основоположников этого востребованного на сегодняшний день подхода (лингвострановедение) к обучению иностранным языкам исследователи Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров убедительно определяют его как определенный ракурс преподавания иностранного языка, в котором лингводидактически реализуется именно кумулятивная функция языка и тем самым проводится аккультурация адресата [2: 32].

На современном этапе в Республике Армения актуальные методические идеи лингвокультурологического подхода, разработанные в трудах как российских авторов (Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.В. Воробьева, С.Г. Тер-Минасовой и других исследователей) [3], так и в научно-методических работах армянских методистов-практиков, оказались весьма интересными и востребованными, получив широкое распространение в системе как школьного, так и вузовского обучения иностранным языкам в РА.

Сегодня мы уверенно рекомендуем методистам-синологам, делающим первые шаги в образовательном пространстве Республики Армения, активно использовать в процессе обучения китайскому языку принцип соизучения языка и культуры. Придерживаться этого принципа следует в контексте объективных глобальных изменений, которые активно происходят в нашем обществе, а также быстрых изменений отношений (политических, экономических, дипломатических, культурных, военных и др.) нашей страны с другими странами ближнего и дальнего зарубежья (в том числе и Китая), что естественным образом повлекло за собой активизацию диалога

культур. Отмеченные стремительные процессы настоящего этапа развития армянского общества настоятельно диктуют необходимость более глубокого понимания поликультурности мира и ценности каждой отдельно взятой уникальной этнокультуры, что незамедлительно находит свое отражение непосредственно в научном и образовательном пространстве.

Сегодня в мононациональном и монолингвальном армянском обществе назрела насущная потребность и необходимость подготовки (в образовательных учреждениях школах и вузах) поликультурной личности. Грамотная и адекватная реализация этой идеи возможна в том числе и в процессе школьного и вузовского обучения китайскому языку. При этом необходимую социокультурную компетенцию учащихся-армян следует рассматривать в системе коммуникативной компетенции.

Отметим, что рассматриваемая социокультурная компетенция, которая исследуется всегда в составе коммуникационной компетенции в начале XXI столетия оказалась по объективным и субъективным причинам в центре внимания специалистов иностранных языков и экспертов в сфере лингводидактического тестирования. Этому есть несколько объяснений, а именно:

- возобладавшее в современной лингводидактике справедливое представление о коммуникативной компетенции как о совокупности компетенций-составляющих вызывает острую необходимость их детального изучения и описания с целью включения в процесс обучения иностранным языкам (в том числе и китайского языка) и, как следствие, в процесс лингводидактического тестового контроля.

Компетентностный подход к решению проблемы измерения коммуникативной компетенции неизбежно приводит к вопросу контроля отдельных ее аспектов, в том числе и социокультурного.

- мы говорим об определенной методологической категории, содержательно связанной с активно изучаемым целым комплексом лингвистических наук, феноменом взаимодействия языка, культуры и общества. Представление о языке как «зеркале

культуры» [5: 7] фокусирует внимание на социокультурной компетенции, проецирующей в общение знания о реальности и условиях жизни в стране изучаемого языка, менталитете и традициях его носителей [6: 102-107].

- социокультурная компетенция сегодня является весьма спорным и неоднозначно интерпретируемым компонентом в составе коммуникативной компетенции.

Понятие социокультурной компетенции явилось своеобразным методическим коррелятом культурантропологического направления в лингвистике (работы Ф.Боаса, В.Малиновского, Д.Р.Ферта, Э.Сепира, В.Уорфа и др.), главной идеей которого стало признание устойчивых связей между этническим языком и культурой данного народа. Представляется, что возникновение понятия “социокультурная компетенция” следовало бы связывать с именем американского лингвиста Делла Хаймса, основоположника дисциплины “этнография коммуникации” и автора компетентностного подхода к описанию феномена владения языком. Именно в статьях Хаймса [7] впервые высказывается идея о социокультурном измерении, без учета которого описание языковой способности (*linguistic competence*), предложенное Н.Хомским, было бы неполным, замкнутым в границах абстрактного грамматического механизма. Д.Хаймс решительно и аргументированно критикует узость взглядов Н.Хомского на интересы лингвистики и на модель языковой компетенции, обосновывает необходимость включения этнографического контекста в рамки лингвистических исследований, а в модель языковой компетенции – компонента, ответственного за адекватное языковое употребление.

“Расширение” языковой компетенции Н.Хомского привело к появлению новых структурных и терминологических образований, которые фиксируются формулой *communicative competence + competence for grammar + competence for use*. Здесь *communicative competence* – это лежащая в основе адекватного речевого поведения когнитивная структура, секторами которой являются системные языковые знания (*competence for grammar*), “прилаживающие” грамматически правильные языковые конструкции к внешним условиям и установленным социальным (не грамматическим) нормам употреб-

ления лингвистических форм (competence for use) [8: 278-281].

Учитывая все вышесказанное, мы предлагаем методистам-синологам реальный дискурс в процессе вузовского обучения русско-му языку с профессиональной направленностью в аспекте кросскультурного подхода и развития социокультурной компетенции на филологических факультетах.

В современной научно-методической литературе встречается большое количество описаний этого подхода, различных теоретических и практических рекомендаций, а также конкретных предложений. Так, в числе практических рекомендаций, способствующих повышению эффективности процесса обучения китайскому языку в рамках реального дискурса мы выделяем следующие факторы:

- ✓ приближение учебного материала к окружающей действительности, а языка учебных пособий (китайского) – к естественному разговорному китайскому языку;
- ✓ отбор наиболее актуальных в настоящее время ситуаций общения;
- ✓ разработка текстовых материалов по китайскому языку и китайской культуре на основе общепринятых принципах толерантности и взаимопонимания, эффективно способствующих социокультурной адаптации учащихся в процессе восприятия китайской культуры.

Данные рекомендации мы советуем реализовать в процессе обучения китайскому языку на филологических факультетах (факультет русской филологии, факультет армянской филологии, факультет иностранных языков).

Предлагаемый нами дискурс основан на сопоставительном изучении языков (билингвальном: китайский и армянский; трилингвальном: китайский, армянский, английский) в рамках программы профессионально-ориентированного обучения русскому языку на филологических факультетах.

Сопоставительная типология языков дает реальную возможность построения эффективной модели обучения китайскому языку с профессиональной направленностью в аспекте межкультурной коммуникации. Методическая система в данном случае строится таким

образом, что студенты в процессе обучения получают не только профессиональные знания, приобретая навыки сопоставительно-го/контрастивного билингвального или трилингвального анализа языкового материала. Весь учебный процесс, базирующийся на «внешнем» сопоставлении языкового материала, строится в рамках кросскультурного подхода, при котором эффективно обеспечивается взаимопроникновение языковых миров (китайский, армянский, английский) и культур, толерантности этнических менталитетов и их языковых систем.

При сравнении языковых систем родного (армянского) и изучаемого (китайского) языков (на основе специально разработанных билингвальных и трилингвальных упражнений, которые представляют собой лингвистические задачи-кейсы) обеспечивается глубокое осмысление ценностей народа изучаемого китайского языка, осуществляется попытка проникновения в образ мышления китайцев, познание особенностей национальной китайской психологии, структуры повседневного общения, поскольку язык и мышление тесно связаны друг с другом.

Как справедливо отмечает С.Г. Тер-Минасова, «между языком и объективной действительностью стоит мышление человека. Мышление, в свою очередь, оперирует не самим предметом реальности, а понятием, которое абстрагировано от этого конкретного предмета. Модель объективной действительности, окружающей человека, представлена в трех формах:

- реальная картина мира,
- культурная (понятийная) картина мира,
- языковая картина мира» [5: 40-41].

В данном случае можно по-новому взглянуть на страноведческий компонент в сфере преподавания китайского языка на филологических факультетах, основанный именно на определенных фактах сопоставительно-типологического или контрастивного анализа языкового материала. При этом обеспечивается стабильный профессиональный мотивационный уровень учебного процесса, базирующийся на познавательном интересе, развивается профессиональное мышление учащихся, формулируются навыки научного поиска,

сопоставительно-типологического и контрастивного анализа языкового материала, что в конечном итоге приводит как к развитию личности, так и к профессиональному развитию учащихся в аспекте кросскультурного подхода, обеспечивающего формирование новой, «второй» языковой личности.

В последнее время в научной литературе появилось много исследований, посвященных проблеме языковой личности. Нас интересует формирование новой, «второй» языковой личности в процессе изучения китайского языка в армянской аудитории. По мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность прежде всего предстает как *homo loquens* вообще, а сама способность пользоваться языком – как родовое свойство человека (вида *homo sapiens*). Структура и содержание языковой личности при таком рассмотрении оказываются безразличными к национальным особенностям языка, которым эта личность пользуется [4: 29]. Однако на современном этапе приходится признать, что овладение новым (китайским) языком возможно только с постижением новой картины мира.

В большинстве случаев в научной литературе языковая личность рассматривается в аспекте антропоцентризма, который определяет новый этап развития современной науки в целом.

А н т р о п о ц е н т р и ч е с к и й п о д х о д становится общим научным принципом решения наиболее актуальных проблем в различных областях исследовательской деятельности. Идеи антропоцентризма эффективно реализуются при обучении второму (китайскому) языку, то есть при формировании «второй» языковой личности. При указанном подходе предполагается обязательный учет национальных особенностей родного языка в сопоставлении с изучаемым, что в настоящее время представляется нам весьма актуальным.

С позиций антропоцентризма в лингвистике, а также в методике преподавания иностранных языков (в том числе и РКИ) основное внимание уделяется не собственно языковой системе, а языковой личности, человеку, который становится центром языковой действительности. Антропоцентризм современного языкознания и методики преподавания языков открывает возможность прибли-

зиться к такому описанию языка, которое восстанавливает единство языка с его носителем.

Ключ к глубокому пониманию многих языковых проблем, которые не могут быть объяснены традиционной грамматикой, лежит в исследовании языка с позиции его носителя – человека, жизнедеятельность и культурный ареал которого неразрывно связаны с данным языком. При этом усвоенный язык, будучи достоянием отдельной личности, индивидуален [2: 7].

В соответствии с принципом антропоцентризма знания о мире организуются не только через реальность бытия, но и через язык и через него познающим мир человеком. Человек осознается как вершина эволюции, он становится создателем осмысленного бытия. При этом принцип антропоцентризма решает и проблему усвоения, понимания и осознания языка носителем иного языкового сознания, иной культурной среды.

Рассмотрим язык как средство общения и как объект обучения. В первой сфере язык выполняет кумулятивную функцию, наука представляет его в модели языковой картины мира, согласно которой понимание мира этноориентировано [1: 42].

На уроках русского языка на филологических факультетах основными лингвистическими принципами отбора как лексического, так и грамматического материала, подлежащего сопоставительно-типологическому (или контрастивному) изучению в национальной (армянской) аудитории, мы считаем следующие:

- частотность языкового явления в его конкретном речевом употреблении;
- сочетаемость слов и грамматических категорий внутри конструкций;
- необходимость потенциальной наличности данной модели в сознании учащихся для осуществления общения на определенных этапах обучения,
- возможность усвоения отобранных моделей на данном этапе языкового мышления учащихся.

Не вызывает сомнений, что языковая личность, для которой китайский язык является вторым компонентом, существенно

отличается от языковой личности, для которой китайский язык является первым, исходным компонентом. Возникает вопрос о формировании «второй» языковой личности при изучении китайского языка. Представляется, что уместнее всего говорить о формировании иной языковой системы для того, чтобы обслуживать иноязычную личность в иной, неродной для него языковой среде.

Таким образом, языковая личность всегда одна, она находится в состоянии постоянного развития, а иностранные языки человек выучивает после освоения своего родного языка через соотнесение изучаемого языка с теми универсальными языковыми правилами, которые реализованы на основе грамматики родного языка [5: 47]. При изучении второго языка складывается только вторая языковая система, которая является инструментом в коммуникативной деятельности на новом языке для языковой личности, которую обозначают термином «инофон». Инофон в коммуникативных целях переходит с родной языковой системы на другую, приобретенную (китайскую). Поэтому при обучении второму (китайскому) языку в аспекте антропоцентрического кросскультурного подхода необходимо учитывать данные сопоставительно-типологического анализа родного и изучаемого языков.

Сейчас результаты контрастивных и сопоставительно-типологических исследований по-прежнему остаются исходным материалом для совершенствования механизмов обучения иностранным языкам. Нередко преподаватель, исходя из целей и задач учебного процесса в целом, а также целей и задач определенных его промежутков и этапов, вынужден сам заниматься подобными исследованиями нужного ему аспекта для интенсификации и оптимизации обучения иностранному языку.

Таким образом, лингвистическое обоснование методики преподавания китайского языка в армянской аудитории на филологических факультетах должно вытекать как из изучения и описания самого языка, так и из сопоставления китайского языка с системой и нормой родного языка учащихся. В данном случае в аспекте развития профессионального мышления учащихся мы не исключаем возможности трилингвального (китайский, армянский, английский) анализа

языкового материала. При этом целесообразно опираться на данные таких отраслей языкознания, как нормативная и функциональная грамматика китайского языка, статистика речи, сопоставительная типология китайского и родного языков. Лингвистика, обращаясь к вопросам, связанным с методикой преподавания иностранного языка, изучает речь не только с точки зрения познания ее внутренних законов, но и с точки зрения отбора языкового материала, необходимого для осуществления процесса овладения иноязычной речью.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Атаян Э.Р.* Коммуникация и раскрытие потенциалов языкового сознания (Цикл лекций). Ер.: Издательство Ереванского университета, 1981.
2. *Верещагин Е.Г., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
3. *Верещагин Е.Г., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990; *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004; *Анисимова Е.К.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация. М., 2003; *Белл Р.* Социолингвистика: Цели, методы и проблемы. М.: Международные отношения, 1980; *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004; *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987; *Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур. /Иностранные языки в школе. 2000. – № 5, с. 3-6; *Леонтьев А.А.* Язык не должен быть чужим. Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996 и др.
4. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
5. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004.
6. *Ek van J., Trim J.L.M.* Threshold Level .1990. Strasbourg, 1991.
7. *Hymes D.* On Communicative Competence // J.B. Pride, J. Holmes {Eds.}. Sociolinguistics. Harmondworth, 1972.
8. *Hymes D.* Models of interaction of language and Social life // J. Gumperz, G. Hymes {Eds.}. Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication> NY, 1972.

REFERENCES

1. *Atayan E.R.* Kommunikatsiya i raskrytiye potentsiy yazykovogo soznaniya (Tsikl lektsiy). Yer.: Izdatel'stvo Yerevanskogo universiteta, 1981.
2. *Vereshchagin Ye.G., Kostomarov V.G.* Lingvostranovedcheskaya teoriya slova. M., 1980.
3. *Vereshchagin Ye.G., Kostomarov V.G.* YAzyk i kul'tura. Lingvostranovedeniye v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 1990; *Ter-Minasova S.G.* YAzyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. M., 2004; *Anisimova Ye.K.* Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. M., 2003; *Bell R.* Sotsiolingvistika: Tseli, metody i problemy. M.: Mezhdunarodnyye otnosheniya, 1980; *Karasik V.I.* YAzykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs. M., 2004; *Karaulov Yu.N.* Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. M.: Nauka, 1987; *Kostomarov V.G., Burvikova N.D.* Ob odnoy iz yedinits opisaniya teksta v aspekte dialoga kul'tur / Inostrannyye yazyki v shkole. 2000. – № 5, s. 3-6; *Leont'yev A.A.* YAzyk ne dolzhen byt' chuzhim. Etnopsikhologicheskiye aspekty prepodavaniya inostrannykh yazykov. M., 1996 i dr.
4. *Karaulov Yu.N.* Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. M.: Nauka, 1987.
5. *Ter-Minasova S.G.* YAzyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. M., 2004.
6. *Ek van J., Trim J.L.M.* Threshold Level .1990. Strasbourg, 1991.
7. *Hymes D.* On Communicative Competence // J.B. Pride, J. Holmes {Eds.}. Sociolinguistics. Harmondworth, 1972.
8. *Hymes D.* Models of interaction of language and Social life // J. Gumperz, G. Hymes {Eds.}. Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication> NY, 1972

ՉԻՆԱՍՏԱՆԻ և ՉԻՆԱՍՏԱՆԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀԱՅ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԲԱԶՄԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ և ԴԱՏՏԻԱԲԱԿՈՒԹՅԱՆ ՌԻՍԿԵՐԸ ՆՎԱԶԵՑՆԵԼՈՒ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Հոդվածը գրվել է Հիմնադրամ "Չինաստանի կրթության ոլորտում միջազգային հետազոտությունների 2022 թվականի համատեղ արտասահմանյան հատուկ նախագիծ, որն իրականացվում է Չինաստանի կրթության նախարարության Չինաստան-արտաքին փոխասանկման և համագործակցության կենտրոնի կողմից" ծրագրի շրջանակներում: Ծրագրի համարը: 22YH34ZW

Ի. Ռ. ՍԱՐԳՍՅԱՆ

**Վ. ԲՐՅՈՒՄՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ՌՈՒՄ-ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

ՀԱՆ ՄԻՆՁԻԵ

**ԴԱԼԻԱՆԻ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ԴԱԼԻԱՆ, ՉԻՆԱՍՏԱՆԻ ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆ**

Ներկայումս ցանկացած օտար լեզվի (այդ թվում ` չինարենի) ուսուցումը ենթադրում է պարտադիր ծանոթություն ուսումնասիրվող լեզվի երկրի մշակույթին, նրա պատմությանը, հիմնական ազգային ավանդույթներին, բարքերին և սովորույթներին: Այսօր մենք վստահաբար խորհուրդ ենք տալիս Հայաստանի Հանրապետության կրթական տարածքում առաջին քայլերն անող մեթոդիստներին չինարենի ուսուցման գործընթացում ակտիվորեն օգտագործել լեզվի և մշակույթի համաուսուցման սկզբունքը: Այս սկզբունքին պետք է հավաստարիմ մնալ օբյեկտիվ գյոբալ փոփոխությունների համատեքստում, որոնք ակտիվորեն տեղի են ունենում մեր հասարակության մեջ :

***Բանալի բառեր.** լեզվի և մշակույթի համատեղ ուսումնասիրություն, չինարեն լեզու, Չինաստանի մշակույթ, բազմամշակույթային ուսուցում և կրթություն, մեթոդիստ-չինագետներ, սոցիալ-մշակույթային իրավասություն:*

**LEARNING THE CHINESE LANGUAGE AND CULTURE OF CHINA
IN THE CONTEXT OF MINIMIZING THE RISKS OF MULTICULTURAL
EDUCATION AND UPBRINGING OF ARMENIAN STUDENTS**

The article was written within the framework of the Foundation's Project "Joint Foreign Special Project 2022 on International research in the field of Chinese education, conducted by the Center for Chinese-Foreign Exchange and Cooperation of the Ministry of Education of China." Project Number: **22YH34ZW**

I. R. SARGSYAN

**V.Y. BRYUSOV STATE UNIVERSITY:
RUSSIAN-ARMENIAN UNIVERSITY**

KHAN MINJIE

**Dalian University of Foreign Languages,
Dalian, People's Republic of China**

Currently teaching any foreign language (including Chinese) involves mandatory acquaintance with the culture of the country of the language being studied, its history, the main national traditions, customs and customs. Today, we confidently recommend that methodologists-psychologists who are taking their first steps in the educational space of the Republic of Armenia actively use the principle of co-learning of language and culture in the process of teaching Chinese. This principle should be adhered to in the context of objective global changes that are actively taking place in our society.

Key words: co-study of language and culture, Chinese language, Chinese culture, multicultural education and upbringing, methodologists, sinologists, socio-cultural competence.

Информация о статье: статья поступила в редакцию 20 сентября 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 30.10.2024.

ВНЕДРЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ВНЕДРЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО, ФРАНЦУЗСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

Статья подготовлена в рамках Проекта Фонда «Совместный иностранный специальный проект 2022 года по международным исследованиям в области китайского образования, проводимый Центром китайско-иностранный обмена и сотрудничества Министерства образования Китая». Номер проекта: 22YH34ZW

ХАН МИНЖИЕ,
АН РАН

Даляньский университет иностранных языков
Далянь, Китайская Народная Республика

tolik.bov.89@mail.ru

В настоящее время в Республике Армения наблюдается активная конкуренция иностранных языков. По нашему мнению, сегодня китайский язык имеет большие перспективы и может распространиться в Армении, как распространились в данном регионе английский (в наибольшей степени), французский и немецкий (в наименьшей степени), которые успешно интегрировали в общественную и политическую жизнь страны. С развитием межгосударственных взаимоотношений и ростом влияния Китая на мировой арене и укреплением экономических связей между Китаем и Арменией, интерес к изучению китайского языка в РА будет увеличиваться. Однако при этом не стоит забывать о языковой политике, которая в настоящее время функционирует в РА. При интегрировании иностранных языков (в том числе и китайского) следует непременно учесть ее особенности и разрабатывать свою политику в унисон с языковой ситуацией в Армении.

Ключевые слова: китайский язык, английский язык, французский язык, немецкий язык, распространение китайского языка в Армении.

Currently, there is an active competition of foreign languages in the Republic of Armenia. We believe that today the Chinese language has great prospects and can spread in Armenia, as English (to the greatest

extent), French and German (to the least extent) have spread in this region, which have successfully integrated into the social and political life of the country. This can happen through several key mechanisms. Like English, French and German, Chinese in Armenia can be integrate through various cultural, economic and educational mechanisms. Let us look at the historical perspective of how the above-mentioned languages introduced into the public life of Armenia.

The English language began to integrate into Armenia in the XIX-XX centuries. This can be attributed to the political, economic and cultural influence of English-speaking countries, in particular, England and the USA, as well as the demand for the English language in various spheres of public and political life, as well as modern trends in globalization. Here are some key points related to the introduction of the English language in Armenia:

XIX century: During the Turkish domination and the period of the First World War, the English language began to integrate into Armenia through trade relations, diplomatic relations and cultural exchange. During this period, English became an important means of communication for Armenians wishing to establish contacts outside the region.

Soviet period: During the period when Armenia was part of the Soviet Union, English began to teach in educational institutions, especially in higher education institutions related to technology and international relations. This was due to the growing influence of English-speaking countries and their significant progress in science and technology.

Modernity: In modern Armenia, English used in a very wide range of fields, such as business, international relations, science, technology and tourism. In all schools of the Republic of Armenia, as well as in higher educational institutions, English is studied as a foreign language moreover various English language courses, English-language textbooks and educational materials are actively advertised. Specialists who know English are in high demand in the labor market. The Embassies of Great Britain and the United States play an important role in the distribution of English in the territory of Armenia.

The Internet and popular culture: The popularity of English-language films, music and books both on the Internet and on television

also contributes to an increase in interest in learning English among young people and society as a whole.

Today English plays an important role in intercultural communication, education and business in Armenia, which really reflects the importance of its integration into Armenian culture and daily life.

The French language has had a significant impact on Armenia in different historical periods, mainly due to political, cultural and educational ties with France. Here are some key points in the history of the introduction of the French language in Armenia:

Before the XIX century: The French language began to penetrate Armenia during the Ottoman Empire due to cultural and trade ties with France. French has become the language of education and culture for the Armenian elite.

XIX century: In the XIX century, the French language gained some popularity due to the missions of foreign Catholic missionaries and the introduction of the French language into school curricula. French has become the language of education and diplomacy for many Armenians.

Soviet period: During the Soviet Union, French maintained its position as one of the main foreign languages studied in schools and universities. It also remained an important language for diplomacy and international relations.

Modernity: Currently, French remains in demand in Armenia, especially in the fields of culture, diplomacy and international relations. French is taught in many schools and universities. The International Organization of French-speaking Countries (OIF) (French organization internationale de la Francophonie (OIF)) is very active. The cultural events of this organization are very popular among the Armenian population.

The history of the introduction of the French language into Armenia reflects the importance and relevance of French-Armenian cultural and educational ties, which have had a significant impact on the development of education and culture in the country.

German language. XIX century: At the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, the German language gradually began to be introduced into Armenia through educational and cultural ties. Some

universities and schools in Armenia began to study German, and German cultural centers held interesting events.

Soviet period: During Armenia's stay in the Soviet Union, German retained its importance as the language of education and science. Many Armenian students and scientists received education and work experience in Germany (GDR) and other German-speaking countries.

Modernity: Currently, the German language remains in demand in Armenia, especially in the fields of science, technology and business. German companies in Armenia actively cooperate with local specialists. However, it should be noted that the German language did not have such a wide influence on Armenian culture as English or French, while its importance in the fields of science, education and business remains important for Armenia.

To summarize, we can state the following.

- The integration of the English language in Armenia can serve as an example of the promotion of a foreign language: English has become in demand in the field of intercultural communication and actively used in various fields, including business, science, technology, politics and diplomacy, as well as in personal contacts. Armenia has various interesting educational programs in English, and English-speaking countries offer well-designed textbooks and other popular educational materials. The exchange of students has been noticeably intensified.

- The history of the introduction of the French language into various cultures, including the Armenian culture, can serve as an example for the development of measures for the introduction of the Chinese language in Armenia. The French language successfully integrated into the educational space of Armenia, as well as into the cultural life of the country.

- The experience of introducing the German language into education and business can also serve as an example, since the German language is in demand in the field of science, technology and trade. Studying the approaches used to promote the German language can help in developing effective strategies for introducing the Chinese language to Armenia.

- Speaking about the introduction of languages into the public life of Armenia, one cannot ignore the Russian language. The Russian language also has quite deep and powerful roots here. This fact is the result of Armenia's historical ties with Russia. In 1828, Armenia became part of the Russian Empire, and then it was part of the Soviet Union for more than 70 years. Therefore, Russian remains an important and in-demand language for interpersonal communication, diplomacy and education in the modern Republic of Armenia [1].

Studying these examples can help create an effective strategy for the introduction of the Chinese language in Armenia so that it becomes an actual means of communication in the fields of business, education, culture and politics.

We propose the following ways to introduce the Chinese language into the named region:

- Bilingual Armenian-Chinese schools introduced into the educational space of the Republic of Armenia. This requires the development of appropriate programs and training materials. Moreover, it is necessary to consider the possibility of introducing the Chinese language into the university educational space. It is possible to activate the work of special centers for teaching Chinese. It is possible to recommend the involvement of teachers and university professors from China to teach Chinese in local educational institutions. This will increase interest in learning the language, thereby increasing the motivation level. The dissemination of Chinese language courses at universities and schools, the creation of specialized educational and cultural programs and the exchange of Armenian students with Chinese educational institutions can increase the interest of the Armenian society in the study of Chinese language and culture.

The development of trade and economic relations between Armenia and China can stimulate interest in learning Chinese among entrepreneurs, investors.

- The organization of cultural events, such as festivals, exhibitions and concerts related to Chinese culture, can contribute to the intensification of interest in learning Chinese language and culture among

the Armenian population, as well as contribute to the strengthening of friendly cultural ties.

- Making Chinese feature films and documentaries, national and contemporary music, books accessible via the Internet and television can also increase interest in learning Chinese among young people and society as a whole.

- The development of tourism ties between China and Armenia can stimulate the flow of Chinese tourists, which, in turn, can increase the demand for Chinese language skills among local residents. Moreover, an increase in the tourist flow from China may contribute to an increase in demand for knowledge of the Chinese language among workers in the tourism industry, as well as among guides and translators.

On the other hand, the Chinese language can really expand its influence in Armenia, especially in connection with the expansion of economic ties between Armenia and China. The growth of the Chinese economy and its influence on the world stage may also contribute to increasing interest in learning Chinese among the Armenian population.

In general, we believe that three foreign languages (English, Chinese and Russian) will be in demand on the territory of Armenia, each in its own sphere of influence, since globalization and international relations require the functioning of several languages on the territory of a mono-national and monolingual state. The presence of the above-mentioned three languages in the territory of Armenia is justified and has objective and subjective reasons.

Chinese is a very difficult language for Armenians. Therefore, in order to develop appropriate curricula, special attention should be paid to comparative typological studies, which should become the linguistic basis for building a competent methodology for teaching Chinese to Armenian students, taking into account interference and transposition [2]. These studies will reveal the similarities and differences between these languages, as well as understand their features, realize the uniqueness of the Armenian and Chinese languages.

It is also necessary to specify the historical ties of our countries. The history of China and Armenia has several important points of contact, although direct historical contact between the two peoples has been

limited. Despite this, some important fragments of the intersection of the history of China and Armenia can play a role in the promotion of the Chinese language in the Republic of Armenia [3, 4, 5, etc.].

It is difficult to predict possible ways of spreading the Chinese language in Armenia due to a variety of objective and subjective factors. However, given the trends of globalization and the strengthening of ties between China and other countries, including Armenia, it is highly likely that the spread of the Chinese language in Armenia depends on a number of factors, including political and diplomatic relations, economic ties, cultural events and educational strategies.

We believe that with the growing influence of China on the world stage and the strengthening of economic ties between China and Armenia, interest in learning Chinese in Armenia will increase. However, at the same time, one should not forget about the language policy that is currently functioning in Armenia. When integrating foreign languages (including Chinese), it is necessary to take into account its peculiarities and develop its policy in unison with the language situation in Armenia [6].

Currently, it is important that educational and cultural programs being developed in Armenia take into account the real competition of languages in order to ensure the effective functioning of foreign languages in Armenia, taking into account the needs of national and international markets.

REFERENCE

1. *Sargsyan I.R.* General characteristics of Armenian-Russian bilingualism in the Republic of Armenia in synchrony and diachrony. International Scientific Congress "Russian language in the CIS countries: situation, functioning, communication" (November 1-3, 2022). Collection of materials Part II The Russian language in the field of scientific and public-state communications of the CIS countries. Moscow, 2022, pp. 48-50.
2. *Sargsyan I.R.* Linguistic foundations of teaching multilingualism in the Republic of Armenia. The Russian language in Armenia: challenges and prospects. International scientific and Practical Conference. Yerevan: YSU Publishing House, 2023, pp. 401-407 <http://publishing.y-su.am/hy/1700820723>
3. *Hansen V.* "The Silk Road: A New History. 2017. <https://www.amazon.com/Silk-Road-New-History/dp/0190218428>

4. Hewsen R.H. Armenia: A Historical Atlas. 2014. <https://armenianprelacy.org/product/armenia-a-historical-atlas/>
5. Harutyunyan A.Z. Ancient China according to the data of "Ancient Armenian Geography" or "Ashkharatsuyts"-U. MIASK, Issue 9, 2017, pp. 367-376.
6. Harutyunyan A.Z., Sargsyan I.R. The basic principles of the language policy of Armenia. Culture. Translation. Tolerance. Collection of materials of the correspondence scientific conference. Stavropol, 2013, pp. 160-165.

**ՉԻՆԱՐԵՆԻ ԻՆՏԵՂՐՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ
ԿՐԹԱԿԱՆ ՏԱՐԱԾՔՈՒՄ ԱՆԳԼԵՐԵՆ, ՖՐԱՆՍԵՐԵՆ և ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆ
ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԻՆՏԵՂՐՄԱՆ ՕՐԻՆԱԿՈՎ**

Հոդվածը գրվել է Հիմնադրամ "Չինաստանի կրթության ոլորտում միջազգային հետազոտությունների 2022 թվականի համատեղ արտասահմանյան հատուկ նախագիծ, որն իրականացվում է Չինաստանի կրթության նախարարության Չինաստան-արտաքին փոխանակման և համագործակցության կենտրոնի կողմից" ծրագրի շրջանակներում: Ծրագրի համարը: 22YH34ZW

**ՀԱՆ ՄԻՆՉԻԵ,
ԱՆ ՌԱՆ**

**ԳԱԼՅԱՆԻ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ԴԱԼԻԱՆ, ՉԻՆԱՍՏԱՆԻ ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆ**

Հայաստանի Հանրապետությունում նկատվում է օտար լեզուների ակտիվ մրցակցություն: Մենք կարծում ենք, որ հենց այսօր չինարենը մեծ հեռանկարներ ունի և կարող է տարածվել Հայաստանում, ինչպես այս տարածաշրջանում տարածվել են անգլերենը (առավելագույն չափով), ֆրանսերենը և գերմաներենը (նվազագույն չափով), որոնք հաջողությամբ ինտեգրվել են երկրի հասարակական և քաղաքական կյանքին: Մենք կարծում ենք, որ համաշխարհային ասպարեզում Չինաստանի ազդեցության աճի և Չինաստան-Հայաստան տնտեսական կապերի ամրապնդման հետ մեկտեղ ՀՀ-ում չինարեն սովորելու նկատմամբ հետաքրքրությունը կմեծանա: Սակայն չպետք է մոռանալ լեզվական քաղաքականության մասին, որը ներկայումս գործում է ՀՀ-ում: Օտար լեզուների (այդ թվում՝ չինարենի) ինտեգրման գործընթացում պետք է անպայման հաշվի առնել լեզուների առանձնահատկությունները և մշակել սեփական քաղաքականությունը՝ համահունչ Հայաստանի լեզվական իրավիճակին:

Բանալի բառեր. չինարեն լեզու, անգլերեն լեզու, ֆրանսերեն լեզու, գերմաներեն լեզու, չինարենի տարածումը Հայաստանում:

**THE INTRODUCTION OF THE CHINESE LANGUAGE INTO THE
EDUCATIONAL SPACE OF THE REPUBLIC OF ARMENIA ON THE
EXAMPLE OF THE INTRODUCTION OF ENGLISH, FRENCH AND GERMAN
LANGUAGES**

The article was written within the framework of the Foundation's Project "Joint Foreign Special Project 2022 on International research in the field of Chinese education, conducted by the Center for Chinese-Foreign Exchange and Cooperation of the Ministry of Education of China." Project Number: 22YH34ZW

**KHAN MINJIE,
AN RAN**

**DALIAN UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES,
DALIAN, PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA**

Currently, there is an active competition of foreign languages in the Republic of Armenia. We believe that today the Chinese language has great prospects and can spread in Armenia, as English (to the greatest extent), French and German (to the least extent) have spread in this region, which have successfully integrated into the social and political life of the country. We believe that with the growing influence of China on the world stage and the strengthening of economic ties between China and Armenia, interest in learning Chinese in Armenia will increase. However, at the same time, one should not forget about the language policy that is currently functioning in Armenia. When integrating foreign languages (including Chinese), it is necessary to take into account its peculiarities and develop its policy in unison with the language situation in Armenia.

Key words: *Chinese, English, French, German, the spread of the Chinese language in Armenia.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 20 сентября 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 30.10.2024.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

ЦИФРОВОЙ ЭТИКЕТ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОНЛАЙН- ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

М. Е. БЕЛОМЕСТНОВА

**Московский государственный университет спорта и туризма
m.kurdakova@gmail.com**

К. И. ШАРАФАДИНА

**Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов
belkaklara@mail.ru**

Статья посвящена проблеме онлайн-взаимодействия преподавателей и студентов высших учебных заведений. Приводится анализ научных исследований по вопросам сетевого и цифрового этикета. Представлены результаты проведенного авторами опроса студентов и преподавателей высших учебных заведений, посвященного формированию цифровых компетенций. Анализируются основные ошибки, допускаемые в общении между студентами и преподавателями, а также предлагаются рекомендации по эффективному онлайн-взаимодействию в образовательном процессе. По мнению авторов, обучение цифровому этикету можно рассматривать как часть подготовки к будущей профессиональной деятельности, т.к. знание правил цифрового этикета позволяет повысить эффективность работы, улучшить взаимоотношения с участниками учебного процесса и коллегами, улучшить деловую репутацию.

***Ключевые слова:** цифровой этикет, нетикет, высшее образование, цифровые технологии, цифровые коммуникации, цифровые компетенции*

Распространение цифровых технологий ведет к качественным изменениям во всех значимых сферах, в том числе в высшем образовании. Фактически, цифровая грамотность является ключевым фактором успеха в сегодняшней жизни Интернет-общества [17]. Современные студенты, или «цифровые аборигены», всегда были рядом с такими вещами, как Wi-Fi и Яндекс, Apple и Android. Они использовали технологии столько, сколько себя помнят. В идеальном мире родителям не пришлось бы беспокоиться об онлайн-взаимодействиях своих детей. Родители будут чувствовать себя в безопасности, зная, что их дети обладают навыками уважительного онлайн-взаимодействия со своими сверстниками и могут противостоять неуважению, когда оно происходит. К сожалению, для большинства, это не так.

Поэтому в условиях все более распространяющейся цифровизации в различных сферах жизнедеятельности актуальным является развитие культурной составляющей социума, неотъемлемым компонентом которой является этикет. В современном мире важно наряду с формированием навыков цифровой грамотности, говорить и о цифровом этикете.

Цифровой мир все больше проникает в сферу высшего образования, при этом технологии используются для предоставления образования, передачи знаний и навыков инновационными способами. Дизайн обучения в цифровую эпоху в университетах определяется не только событиями за пределами университетов, но и внутренними драйверами.

Технологии, при правильном использовании, могут принести пользу в качестве инструмента эффективного обучения, создавая при этом равенство в получении знаний из различной удобной, быстрой и актуальной мировой информации без ограничений в обучении.

Дискуссии о правилах участия в социальном поведении в онлайн-взаимодействии вращаются вокруг двух ключевых областей: цифровой компетентности (иногда также называемой цифровой грамотностью) и цифрового этикета (т.е. цифровых социальных норм поведения в данной среде). В последние годы цифровой этикет становится все более интересной темой. В литературе и интернет-

источниках можно встретить такие понятия как онлайн-этикет, сетевой этикет, цифровой этикет, нетикет, сетикет.

Было предпринято немало попыток определить общие стандарты сетевого этикета (Scheuermann&Taylor, 1997 [16]; Shea, 1994 [15] и пр.) – недавний систематический обзор литературы (Soler-Costa et al., 2021[19]) и резюмирует дискурс в этой области. Ранние работы по сетевому этикету впервые дали определение понятия, а также предоставление первых руководств. В этих работах цифровой этикет часто определяется как набор правил, регулирующих взаимодействие в Интернете.

Первая книга о поведении в Сети – «Нетикет» Вирджинии Ши – вышла в 1994 г. в Сан-Франциско и содержит десять заповедей о том, как вести себя в киберпространстве. К основным принципам, которые сформулировала В. Ши, относятся следующие: «помните о человеке» (нельзя оскорблять чувства других людей); «придерживайтесь тех же стандартов поведения в сети, которым вы следуете в реальной жизни»; «уважайте время и возможности других людей»; «делитесь экспертными знаниями»; «помогайте держать флейм под контролем»; «уважайте частную жизнь других людей» и др.

Основные правила этикета в Интернете были предложены во многих статьях и функциях, которые включали в себя использование правильного языка, обдумывание перед публикацией, принятие на себя постоянства, всегда проверяйте орфографию и грамматику, избегайте флейма и угроз другим, уважение, авторское право и интеллектуальная собственность, стараться быть вежливым и уважать других как людей, никогда никому не предоставлять личную информацию и иметь здравый смысл/

Однако в настоящее время вопрос о том, как вести себя в интернете и как взаимодействовать с гаджетами в различных социальных кругах встал еще острее. Безусловно, на это повлияла эпидемия COVID-19. В период пандемии именно цифровой деловой этикет стал важным инструментом интерактивного взаимодействия во многих жизненно важных сферах деятельности современного социума, включая международную [4].

В ряде исследований на основе эмпирических данных разрабатываются руководящие принципы для конкретных практикующих сообществ, документируется, как эти сообщества формируют правила и руководящие принципы и какое влияние они оказывают на пользователей (Bauler, 2021; Mistretta, 2021).

S. Mistretta, например, предоставляет обновленный список рекомендаций для учителей, столкнувшихся с трудностями при переходе от очного к дистанционному обучению во время пандемии за считанные недели [14]. С.V. Bauler предоставляет учителям руководство по сетевому этикету, чтобы они могли эффективно обучать своих учеников с помощью онлайн-технологий дистанционного обучения [9].

Анализ научных работ зарубежных авторов по проблемам цифрового этикета показал, что чаще всего исследования посвящены тому, как появился цифровой этикет и что это такое; анализу регламентов в социально-сетевом пространстве; правилам общения в соц-сетях и программах видео-конференц-связи и пр. При этом недостаточно внимания уделяется анализу особенностей цифрового этикета в высших учебных заведениях, в цифровом взаимодействии между студентами и преподавателями, что имеет свою специфику.

Проблемы цифрового делового этикета в организациях высшего образования исследуют в своих трудах российские авторы Р.И. Мамина [3,4,5], Е.В. Пирайнен [4], О.В. Лукинова [2] (автор книги «Цифровой этикет. Как не бесить друг друга в интернете»), Г.В. Валеева [1], С.Н. Почебут [8], белорусский исследователь Т.А. Мейкшане [6] и пр.

Цифровой этикет – это новый вид этикетной коммуникации, становление которого происходит в пространстве Всемирной Глобальной паутины третьего поколения. Предтечей цифрового этикета был сетевой этикет или нетикет (неологизм, который произошел от слияния англ. «network» - сеть и франц. «etiquette» – этикет), который формировался на начальных этапах развития Web 1.0 и определял правила поведения в сети и правила ведения электронной переписки.

Цифровой этикет часто называют термином «сетевой этикет», который относится к протоколам или руководствам для соответ-

ствующим действиям, которые позволяют людям взаимодействовать через цифровую платформу. Цифровой этикет напрямую связан с понятием вежливости. Фундаментальная концепция цифрового этикета заключается в том, чтобы «относиться к другим так же, как к себе, когда вы участвуете в цифровой и онлайн-деятельности».

Определение сетевого этикета включает в себя стандарты самопрезентации, нормы поведения и общепринятые формы самовыражения. Правильный сетевой этикет поможет вам не обидеть друзей, работодателей и других людей в вашей социальной сети. Сюда входят электронная почта, социальные сети, онлайн-чат, форумы, комментарии на веб-сайтах, многопользовательские игры и другие способы общения в Интернете.

В Рамке цифровых компетенций для граждан Европейской комиссии сетевой этикет определяется как компетенция, благодаря которой граждане должны «знать поведенческие нормы и ноу-хау при использовании цифровых технологий и взаимодействии в цифровой среде» и «адаптировать стратегии коммуникации с конкретной аудиторией и осознавать культурное разнообразие и разнообразие поколений в цифровой среде» [10].

Сетевой этикет или нетикет рассматривается Р.И. Маминой как свод определенных правил поведения в сети, имеющих в основном этическую направленность [3]. Сетевой этикет был ориентирован на письменный формат на этапе Web 1.0 и Web 2.0. Цифровой же этикет является, по мнению учёных, более широким понятием, чем сетевой этикет, поскольку он формируется как нормативно-этический регулятор коммуникативного взаимодействия в сети при помощи всех форм этикетной коммуникации: письменной, поведенческой и речевой и отражает специфику Web 3.0 [5].

Принято считать, что цифровой этикет – это сочетание «интернета» и этикета – это восприятие онлайн-культуры как производной от офлайн-культуры. То есть онлайн-этикет является разновидностью офлайн-этикета и поэтому должен восприниматься по отношению к своему аналогу. Соответственно, цифровой деловой этикет, отражает в сети Интернет свой аналоговый эквивалент – это деловой этикет [4].

Однако Heitmayer M.&Schimmelpfennig R. (2023) обращают внимание, что для того, чтобы понять цифровые взаимодействия, нам необходимо освободить цифровой этикет от условностей офлайн-этикета и представить его как независимую сущность. Этому будет способствовать установление цифрового этикета в качестве цифровых социальных норм [12]. Иными словами, на онлайн-взаимодействие влияет широкая сеть внешних факторов и факторов окружающей среды, одним из которых является офлайн-культура. Цифровые социальные нормы динамичны и меняются со временем. Они зависят от возможностей, институтов и воплощенных компетенций цифровых установок и пользователей, которых они регулируют.

О.В. Лукинова отмечает, что «современная цифровая вежливость – это уже не просто необходимость избегать бранных выражений. Цифровая вежливость сегодня – это такое взаимодействие, которое не будет доставлять собеседнику лишних неудобств, сделает общение эффективным и сэкономит всем силы, время и трафик» [2].

Согласно исследования компании GWI, типичный интернет-пользователь тратит ежедневно почти семь часов, используя Интернет на всех устройствах (разумеется, имеются различия в зависимости от географического положения) [22].

Обучающиеся все больше полагаются на цифровые гаджеты и Интернет, приложения для обучения и общения. Еще далеко до начала пандемии, в 2012 г. был проведен опрос, в котором приняли участие 500 студентов американских колледжей: 73% отметили, что не смогли бы учиться без цифровых технологий; 91% использовали электронную почту для общения с преподавателями; 74% использовали цифровой контент; 72% использовали системы управления обучением; 70% делали конспекты лекций с помощью цифровых ручек и планшетов; 65% использовали цифровые устройства для создания презентаций в аудитории; 55% пользовались смартфонами [23].

Принципы онлайн-общения в университете аналогичны принципам живого общения, но есть и важные отличия. Многие из нас привыкли общаться онлайн с помощью электронной почты и частных и неформальных платформ. Хотя крайне редко кто-либо преднамеренно ведет себя неподобающим образом в сети, действия могут

причинить непреднамеренный вред, поэтому стоит задуматься об ожиданиях и нормах ответственного общения в сети.

Студенты должны осознать важность цифрового этикета и научиться правильно использовать его в реальной ситуации. Все общение невербальное в 93% случаев. Только 7% можно отнести к используемому нами языку. Все невербальные индикаторы, на которые мы раньше полагались, такие как язык тела, жесты рук и эмоции на лице, теперь должны быть расшифрованы на экране из-за огромных изменений в онлайн-общении. Без четких основных правил работы с цифровыми технологиями путаница, непонимание и недопонимание могут быстро распространиться по всей организации.

Из-за скорости и сложности изменений происходит потеря этического и социального сознания, а также отказ от личной ответственности и ответственности за действия и их результаты («это вина системы»). Существует несколько социальных ролевых моделей или стандартов, основанных на культурных нормах, доступных в Интернете как нейтральном по качеству средстве информации и коммуникации. Несмотря на усилия, прилагаемые в рамках законодательных и нормативных актов для решения этих проблем, людям и обществу в целом необходимо надлежащим образом и динамично формировать «цифровую этику», чтобы поддерживать и дополнять то, что достигнуто в сфере регулирования.

В 2023 г. авторами был проведен опрос студентов и преподавателей высших учебных заведений, посвященный формированию цифровых компетенций. В опросе участвовали студенты бакалавриата 1-4 курсов различных направлений подготовки (167 чел.) и преподаватели (62 чел.).

На вопрос о том, знакомо ли им понятие цифровых компетенций, отрицательно ответили 29,2% опрошенных студентов (у преподавателей – 14%). Свой уровень владения цифровыми компетенциям на «отлично» оценили лишь 6,9% студентов-респондентов и 19% преподавателей, при этом интересно, что сами преподаватели оценили уровень владения цифровыми компетенциями у своих студентов на «удовлетворительно» и «хорошо».

Четверть (25,5%) опрошенных студентов отметили, что менее всего они владеют коммуникацией в цифровой среде. Доля преподавателей, отметивший данный показатель в опросе, мала и составляет всего 3,6%.

Результаты опроса студентов (по шкале от 1 до 5, где 1 – совсем не умею, 5 – полностью умею) по такому критерию как «Я знаю основы цифрового этикета, умею установить коммуникацию удаленно и в заочном режиме» были следующими: 1 – 10%, 2 – 19%, 3 – 29%, 4 – 24%, 5 – 18%. Но ни один преподаватель не отметил, что его студенты пользуются цифровым этикетом на «отлично».

При этом более трети опрошенных студентов и преподавателей (32,7% и 31,6% соответственно) отметили, что им были бы интересны семинары/мастер-классы по цифровому этикету.

В университете виртуальная коммуникация может вестись синхронно или асинхронно. Синхронное взаимодействие предполагает формат онлайн-общения (например, в режиме видеоконференцсвязи), а при асинхронном – студенты и преподаватели разделены во времени и пространстве, общаясь по электронной почте, в мессенджерах и пр.

Мы разделяем мнение С.Chusangnin, что цифровые граждане должны знать о возможностях и рисках в цифровом мире, а также понимать права и обязанности в онлайн-мире [11].

Какие же ошибки допускают студенты в онлайн-общении с преподавателями?

Если говорить о переписке по электронной почте, то можно отметить следующее:

1) Студент отправляет письмо без заголовка и без текста, прикрепив, например, только файл с курсовой работой. Преподавателю сложно идентифицировать, от кого и что получено, тем более такое письмо сложно найти потом в поиске. Отсутствие приветствия, сообщения и подписи может быть расценено преподавателем как невежливость. Преподаватель должен потратить лишнее время на то, чтобы открыть файл и понять, что за работа ему прислана. Или же студент отправляет письмо с заголовком, понятным только ему самому, например, «Контрольная» или «На проверку». Так как преподаватель, как правило, ведет дисциплины у нескольких групп,

то таких контрольных и проверок у него множество. И заголовок, и название файла должны быть максимально конкретными и содержать всю необходимую информацию.

2) Имена почтовых ящиков студентов содержат прозвища, личные обращения, ненормативную лексику и пр., например, *Malyshka2018@...*, *tvoyakonfetka@...* и пр. Преподавателю будет удобнее, если адрес электронной почты студента, с которой отправлено домашнее задание, будет содержать его имя и фамилию.

3) Студенты отправляют письма преподавателю в нерабочее время (ночь, выходные). Данный вопрос необходимо обсудить в начале учебного курса, на первой встрече со студентами. Есть преподаватели, которые спокойно относятся к получению заданий от студентов в нерабочее время и даже приветствуют это («как раз в выходной будет время для проверки»), но есть и те, кого это обстоятельство раздражает (например, забыли убрать на ночь звуковое уведомление или горит индикатор получения письма).

4) Студенты отправляют в письме «тяжелые» файлы. В этом случае удобнее было бы отправить ссылку, например, на «Яндекс Диск» или аналогичный сервис. Мы никогда не знаем, какой объем памяти или подключение к Интернету есть у других людей.

Исходя из нашей педагогической практики, мы разработали чек-лист, по которому студент может проверить сам себя, отправляя задание преподавателю по электронной почте (табл. 1)

Таблица 1

Пример чек-листа по написанию письма преподавателю по электронной почте

Проверяем:	Да	Нет
Необходимые файлы вложены		
Все файлы, отправляемые на электронную почту преподавателю, высылаются в форматах Word/PowerPoint и т.п. (не в PDF) - для удобства внесения исправлений (если преподаватель не указал иной формат)		
Электронный адрес преподавателя указан правильно		
В теме письма и в названии файла указано: – номер группы		

– ФИО студента – наименование работы		
В тексте письма имеются фразы с приветствием (Доброе утро/день/вечер!) и прощанием		
Обращение к преподавателю по имени-отчеству		
В тексте письма указано, что за задание Вы отправляете		
В конце письма имеется подпись студента (например, «С уважением, студент ... группы направления подготовки ФИО»)		
Письмо отправлено в срок, указанный преподавателем!		
В крайнем случае, если сроки нарушены, указана причина и имеется фраза с извинениями.		
Письмо отправляется в рабочее время (если нет иной договоренности с преподавателем)		

Если речь идет о чатах в WhatsApp/Telegram, то можно отметить следующее:

1) Все более распространенной практикой в электронной переписке (особенно в мессенджерах) является общение с преподавателями, как с друзьями (рис. 1).

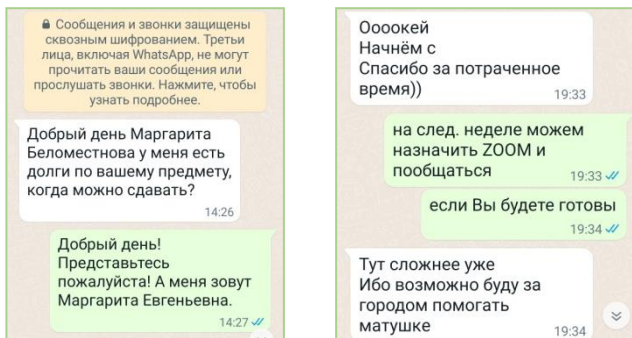


Рисунок 1. Примеры некорректного общения студента с преподавателем в мессенджере

2) Часто студенты отправляют голосовые сообщения, не уточняя у преподавателя, удобно ли ему прослушать сообщение в таком формате. В течение целого дня у преподавателя могут быть лекции, а потом сообщение может затеряться. Поиск по голосовым сообщениям не работает, и, в случае необходимости, найти его по ключевому слову не представляется возможным. Кроме этого такие сообщения

«крадут» больше времени преподавателя, т.к. в текстовом сообщении, как правило, суть сформулирована гораздо четче и более кратко.

3) Встречаются студенты, которые, отправляя сообщение в чате, разбивают одну мысль на несколько мелких сообщений, например: «Добрый день!», «Это Петр Сергеев», «У меня небольшой вопрос», «Во сколько завтра у нас пара?», «Не могу найти расписание» и т.п. Разумнее и удобнее было бы объединить все эти фразы в одно сообщение.

4) Злоупотребление эмодзи: часто сообщения студентов включают в себя большое количество смайлов, иногда даже используя эмодзи без поясняющего текста, что делает невозможным корректное распознавание реакции преподавателя или лишают его ответ всякого смысла;

5) Наличие постоянной электронной связи у студентов с преподавателем создает иллюзию круглосуточной доступности преподавателя, причем и в позднее время, и в выходные и в праздничные дни. Студенты могут присылать свои выполненные задания, сообщения, вопросы в тот момент, когда у них есть возможность, не задумываясь о том, что у преподавателя могут быть включены звуковые уведомления, и это может быть не вовремя.

Если говорить об общении преподавателей и студентов в формате видеоконференций, то справедливым будет отметить следующие проблемы:

1) Посторонние звуки в ходе видеоконференции. Многие студенты забывают отключать свои микрофоны, и в эфир попадают посторонние разговоры, стук клавиш, громкие звуки из окружения участников. Существует золотое правило: микрофоны должны быть выключены у всех участников за исключением выступающего.

2) Нестабильное интернет-соединение или не работающая техника. Необходимо проверить технику перед началом встречи: микрофон включен, камера работает, необходимая программа установлена и обновлена, телефон и ноутбук заряжены, интернет-соединение устойчиво.

3) Студент не включает свою камеру. На аватарке нет реальной фотографии студента, а есть изображение из интернета, например, животного/цветка/автомобиля и пр. Или же размещена фотография, больше подходящая для личного пользования. Не подписаны настоящие имя/фамилия студента, а используется никнейм. Занятие с преподавателем – не

лучшее место для реализации творческого потенциала, поэтому лучше придерживаться нейтральности и официального представления.

4) Неумение пользоваться платформой видеоконференцсвязи. Необходимо заранее изучить интерфейс и функционал платформы, в том числе ее дополнительные технические возможности.

5) Неподобающий внешний вид или фон. Часто студенты выходят в эфир, будучи одетыми неподобающим образом (например, в пижаме или домашнем халате). В одежде предпочтителен деловой стиль, необходима аккуратная прическа. Зачастую студенты сидят в небрежной позе, «развалившись» на стуле. Необходимо выбирать нейтральный фон (чтобы не было видно особенностей быта участника: грязной посуды на столе или незаправленной кровати), не садиться спиной к окну (из-за яркого освещения за окном сам участник может выглядеть темным), двери (в которую в самый неподходящий момент может кто-то зайти). Нейтральные виртуальные фоны вполне допустимы.

6) Употребление пищи во время видеоконференции. Допускается поставить рядом с рабочим местом воду в стакане и пить в случае возникновения необходимости (например, во время выступления пересохло в горле).

7) Не соблюдение расписания занятий – студенты подключаются позже намеченного времени, могут отключиться раньше окончания, встают, исчезают с экрана время от времени и пр.



Рисунок 2. Фрагмент чек-листа участника студенческой конференции, проходящей в режиме видеоконференцсвязи

Отсутствие регуляции цифрового этикета особенно остро отражается на зумерах, которые с самого рождения росли в цифровой среде и действительно не знают жизни без гаджетов. Хотя и для представителей других поколений вопросы взаимодействия и жизни в цифровую эпоху не менее важны.

Знание этих правил позволяет повысить эффективность работы, улучшить взаимоотношения с участниками учебного процесса и коллегами, улучшить деловую репутацию. По нашему мнению, обучение цифровому этикету можно рассматривать как часть подготовки к будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Валеева Г. В.* Цифровой этикет в виртуальном образовательном пространстве университета // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2022. – № 3 (43). – С. 104-115.
2. *Лукинова О.В.* Цифровой этикет. Как не бесить друг друга в Интернете. – М.: ЭКСМО, 2020. – 210 с.
3. *Мамина Р. И.* Этикет и его измерения в информационном обществе // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. – 2018. – Вып. 2. – С. 204–216.
4. *Мамина Р. И., Пирайнен Е. В.* Цифровой деловой этикет в дистанционном формате высшего образования // *Studia Humanitatis Borealis*. – 2020. – № 4 (17). – С. 15-20.
5. *Мамина Р. И., Царева С. И.* Цифровой этикет в структуре корпоративной культуры современной организации: философско-культурологический аспект // *Философские науки. Дискурс*. – 2018. – № 4. – С. 22-29.
6. *Мейкшане Т. А.* Цифровой этикет и развитие коммуникативных навыков у студентов / *Медиаисследования 2020* / Под ред. Т. А. Семилет, И. В. Фотиевой. – Барнаул: изд-во АлтГУ, 2020. – С. 197-200.
7. *Панишева О. В., Логинов А. В.* Формирование навыков цифрового этикета у студентов педагогических вузов // *Информатика и образование*. – 2022. – № 37 (1). – С. 8-15.
8. *Почебут С. Н.* Цифровой этикет: образовательные стратегии // *Дискурс*. – 2022. – Т. 8, № 4. – С. 42-50.

9. *Bauler C. V.* (2021). «Flipgrid netiquette»: Unearthing language ideologies in the remote learning era. *English in Education*, 55(3), 251–264.
10. *Carretero Gomez S., Vuorikari R., Punie Y.* DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.
11. *Chusangnin C.* (2019). Digital intelligence. Retrieved from <https://www.scimath.org/article-technology/item/10611-digital-intelligence>.
12. *Heitmayer M., Schimmelpfennig R.* (2023) Netiquette as Digital Social Norms, *International Journal of Human–Computer Interaction*.
13. *Marsh E., Vallejos E. P., Spence A.* (2022). The digital workplace and its dark side: An integrative review. *Computers in Human Behavior*, 128 (March), 107118.
14. *Mistretta S.* (2021). The new netiquette: Choosing civility in an age of online teaching and learning. *International Journal on E-Learning*, 20 (3), 323–345.
15. *Shea V.* Netiquette. San Francisco: Albion Books, 1994. – 155 p. URL: <http://www.albion.com/netiquette/book/TOC0963702513.html> (дата обращения: 03.06.2022).
16. *Scheuermann L., Taylor G.* (1997). Netiquette. *Internet Research*, 7(4), 269–273.
17. *Shively, K., Palilonis, J.* (2018). Curriculum development: Preservice teachers' perceptions of design thinking for understanding digital literacy as a curricular framework. *Journal of Education*, 198(3), 202–214.
18. *Snyder K.* (2015). Exploring digital culture in virtual teams: Implications for leading and developing distributed organisations. *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 12 (3), 211–233.
19. *Soler-Costa R., Lafarga-Ostáriz P., Mauri-Medrano M., Moreno-Guerrero A.-J.* (2021). Netiquette: Ethic, education, and behavior on internet—a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (3), 1212.
20. *Turk V.* Kill Reply All: A Modern Guide to Online Etiquette, from Social Media to Work to Love Paperback. – New York: Plume, 2020. – 216 p.
21. *Turk V.* Digital Etiquette: Everything you wanted to know about modern manners but were afraid to ask. – New York: Plume, 2019. – 199 p.
22. Исследование «Digital 2022» // URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-time-spent-with->

[connected-tech#:~:text=Internet%20time,the%20internet%20across%20all%20devices](#) (дата обращения 26.06.2023).

23. *CourseSmart* (2011). Digital dependence of today's college students revealed in new study from CourseSmart™. Retrieved from <http://www.prnewswire.com/news-releases/digital-dependence-of-todays-college-studentsrevealed-in-new-study-from-coursesmart-122935548.html> (дата обращения 25.06.2023).

REFERENCES

1. *Valeeva G. V.* Digital etiquette in the virtual educational space of the university. L.N. Tolstoy. – 2022. – № 3 (43). – S. 104-115.
2. *Lukinova O.V.* Digital etiquette. How not to annoy each other on the Internet. – M.: EKSMO, 2020. – 210 p.
3. *Mamina R. I.* Etiquette and its measurements in the information society // Information society: education, science, culture and technologies of the future. – 2018. – Issue. 2. – S. 204-216.
4. *Mamina R. I., Pirainen E. V.* Digital business etiquette in the distance format of higher education // *Studia Humanitatis Borealis*. – 2020. – № 4 (17). – S. 15-20.
5. *Mamina R. I., Tsareva S. I.* Digital etiquette in the structure of the corporate culture of a modern organization: philosophical and cultural aspect // *Philosophical sciences. Discourse*. – 2018. – № 4. – S. 22-29.
6. *Meikshane T. A.* Digital etiquette and the development of communication skills in students / *Media Research 2020* / Ed. T. A. Semilet, I. V. Fotieva. – Barnaul: AltGU Publishing House, 2020. – P. 197-200.
7. *Panisheva O. V., Loginov A. V.* Formation of digital etiquette skills among students of pedagogical universities. *Informatika i obrazovanie*. – 2022. – № 37 (1). – P. 8-15.
8. *Pochebut S. N.* Digital etiquette: educational strategies // *Discourse*. – 2022. – V. 8, № 4. – S. 42-50.
9. *Bauler C. V.* (2021). «Flipgrid netiquette»: Unearthing language ideologies in the remote learning era. *English in Education*, 55 (3), 251–264.
10. *Carretero Gomez S., Vuorikari R., Punie Y.* DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.

11. *Chusangnin C.* (2019). Digital intelligence // Retrieved from <https://www.scimath.org/article-technology/item/10611-digital-intelligence>.
12. *Heitmayer M., Schimmelpfennig R.* (2023) Netiquette as Digital Social Norms, *International Journal of Human–Computer Interaction*.
13. *Marsh E., Vallejos E. P., Spence A.* (2022). The digital workplace and its dark side: An integrative review. *Computers in Human Behavior*, 128 (March), 107118.
14. *Mistretta S.* (2021). The new netiquette: Choosing civilization in an age of online teaching and learning. *International Journal on E-Learning*, 20 (3), 323–345.
15. *Scheuermann L., Taylor G.* (1997). Netiquette. *Internet Research*, 7 (4), 269–273.
16. *Shea V.* Netiquette. San Francisco: Albion Books, 1994. - 155 p. // URL: <http://www.albion.com/netiquette/book/TOC0963702513.html> (accessed 03.06.2022).
17. *Shively, K., Palilonis, J.* (2018). Curriculum development: Preservice teachers’ perceptions of design thinking for understanding digital literacy as a curricular framework. *Journal of Education*, 198 (3), 202–214.
18. *Snyder K.* (2015). Exploring digital culture in virtual teams: Implications for leading and developing distributed organizations. *Journal of Organizational Transformation & Social Change*, 12 (3), 211–233.
19. *Soler-Costa R., Lafarga-Ostáriz P., Mauri-Medrano M., Moreno-Guerrero A.-J.* (2021). Netiquette: Ethic, education, and behavior on the internet—a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (3), 1212.
20. *Turk V.* Kill Reply All: A Modern Guide to Online Etiquette, from Social Media to Work to Love Paperback. - New York: Plume, 2020. - 216 p.
21. *Turk V.* Digital Etiquette: Everything you wanted to know about modern manners but were afraid to ask. – New York: Plume, 2019. – 199 p.
22. *Digital 2022 study.* URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-time-spent-with-connected-tech#:~:text=Internet%20time,the%20internet%20across%20all%20devices> (Accessed: 26.06.2023).
23. *CourseSmart* (2011). Digital dependence of today’s college students revealed in new study from CourseSmart™. Retrieved from <http://www.prnewswire.com/news-releases/digital-dependence-of->

today's-college-students-revealed-in-new-study-from-coursesmart-122935548.html (accessed 26/05/2023).

**ԹՎԱՅԻՆ ԷԹԻԿԵՏ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՈՒՄ.
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՕՆԼԱՅՆ ՓՈԽԱԶԳԻՐՈՒԹՅԱՆ ԶԵՎԱՎՈՐՈՒՄ**

Մ. Ե. ԲԵԼՈՍԵՍՏՆՈՎԱ

ՄՈՍԿՎԱՅԻ ՍՊՈՐՏԻ ԵՎ ՏՈՒՐԻՉՄԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Կ. Ի. ՇԱՐԱՖԱԴԻՆԱ

**ՄԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐԲՈՒՐԳԻ ՀՈՒՄԱՆԻՏԱՐ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ
ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

Հոդվածը նվիրված է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ուսուցիչների և ուսանողների առցանց փոխգործակցության խնդրին: Տրված է ցանցային և թվային էթիկետի վերաբերյալ գիտական հետազոտությունների վերլուծություն: Ներկայացված են բուհերի ուսանողների և ուսուցիչների հեղինակների կողմից անցկացված հարցման արդյունքները՝ նվիրված թվային իրավասությունների ձևավորմանը: Վերլուծվում են սովորողների և ուսուցիչների միջև շփման ընթացքում թույլ տրված հիմնական սխալները, ինչպես նաև առաջարկություններ կրթական գործընթացում արդյունավետ առցանց փոխգործակցության համար: Ըստ հեղինակների՝ թվային էթիկետի ուսուցումը կարելի է դիտարկել որպես ապագա մասնագիտական գործունեության նախապատրաստման մաս, քանի որ թվային էթիկետի կանոնների իմացությունը թույլ է տալիս բարձրացնել աշխատանքի արդյունավետությունը, բարելավել հարաբերությունները ուսումնական գործընթացի մասնակիցների և գործընկերների հետ և բարելավել գործարար համբավը:

Բանալի բառեր՝ թվային էթիկետ, ցանցայաթաղանթ, բարձրագույն կրթություն, թվային տեխնոլոգիաներ, թվային հաղորդակցություն, թվային իրավասություններ:

**DIGITAL ETIQUET AT THE UNIVERSITY:
FORMING EFFECTIVE ONLINE INTERACTION****M. E. BELOMESTNOVA****MOSCOW STATE UNIVERSITY OF SPORT AND TOURISM****K. I. SHARAFADINA****ST. PETERSBURG UNIVERSITY OF THE HUMANITIES AND SOCIAL
SCIENCES**

The article is devoted to the problem of online interaction between teachers and students of higher educational institutions. An analysis of scientific research on network and digital etiquette is given. The results of a survey conducted by the authors of students and teachers of higher educational institutions, dedicated to the formation of digital competencies, are presented. The main mistakes made in communication between students and teachers are analyzed, as well as recommendations for effective online interaction in the educational process. According to the authors, training in digital etiquette can be considered as part of the preparation for future professional activities, because knowledge of the rules of digital etiquette allows you to increase work efficiency, improve relationships with participants in the educational process and colleagues, and improve business reputation.

***Key words:** digital etiquette, netiquette, higher education, digital technologies, digital communications, digital competencies.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 10 июля 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 27.10.2024.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ДИСКУРСИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

М. М. ИСПИРЯН
АГПУ им. Х.Абовяна

ispiryanmariam@aspu.am

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>

В статье рассматривается проблема развития дискурсивно-коммуникативной компетенции студентов в вузе. Отмечается тот важный факт, что в контексте глобализации мира актуальными становятся такие образовательные проявления, как сотрудничество, овладение дискурсивной компетенцией и развитие коммуникативной культуры человека XXI века. Следовательно, первостепенная задача образования — формирование дискурсивной компетенции педагогического общения в профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя в вузе. В этом контексте большое значение приобретает билингвальное обучение, в рамках которого эффективно формируются лингво-коммуникативные, фонологические, дискурсивно-коммуникативные компетенции студентов. Принимая во внимание тему нашего исследования, мы выделили средства, методы и технологии развития дискурсивно-коммуникативной компетенции студентов в процессе билингвального обучения.

Ключевые слова: вызовы современности, образование, развитие, технологизация, дискурсивная компетенция общения субъектов, билингвальное обучение.

Вызовы современности ставят перед образованием неисчислимое количество задач, которые возникают каждый день. Главная из них — глобализация образования, которая сопряжена с целым рядом проблем, для решения которых неизбежно возникает необходимость поиска путей для адекватного реагирования на вызовы

современности, формирование личности, обучение способам адаптации к соответствующим реалиям, к требованиям ключевых компетенций, навыкам человека XXI века и к формированию «человеческого капитала» в водовороте нового мира.

Цифровизация образования, современные мотивы глобализации, обусловленные трансформацией глобального мира, связаны не только с политическими, финансово-экономическими и информационно-технологическими, но и с научно-образовательными, административными, социально-культурными сферами общества. Это и определяет новые реалии и тенденции глобализации образования.

В контексте глобализации мира актуальными становятся следующие ключевые компетенции и навыки XXI века.

Компетенции:

- коммуникативная
- дискурсивная,
- исследовательская,
- проектная,
- сотрудничество,
- креативность,
- ориентировочная,
- исследовательская, (два раза дана)
- ценностно-смысловая,
- информационная,
- личного самосовершенствования.

Навыки XXI века, 1-й подход

- учимся распознавать,
- учимся делать,
- учимся жить вместе,
- учимся быть.

2-й подход

- мультиязычность и мультикультурность,
- экологическое мышление,
- критическое мышление,
- социальный интеллект,

- системное мышление,
- креативность,
- сотрудничество,
- общение,
- информационная грамотность,
- медиаграмотность,
- технологическая грамотность,
- гибкость,
- лидерство,
- инициативность,
- эффективность,
- культурная компетентность [6].

Вышесказанное предполагает, что результаты педагогической профессиональной подготовки студентов в вузе оцениваются через сформированность основных, ключевых компетенций, определяющих способность педагога реализовать себя в профессиональной деятельности.

В этом контексте педагогический дискурс является одним из важнейших компонентов формирования коммуникативной компетентности педагога, в основе которой лежит владение различным типам дискурса.

По мнению С.В. Беспалова использование дискурса в учебном процессе дает возможность познакомить обучаемых с образцами речевого и неречевого поведения носителей иного языка и культуры в контексте определенной коммуникативной ситуации [1].

Н.В. Елухина утверждает, что дискурс выступает «образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженной уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами. При этом адекватность речевого поведения коммуникантов оценивается успехом речевого взаимодействия, то есть достижением коммуникативной цели, а также соответствием правилам речевого и неречевого поведения в данном культурном сообществе» [5, с. 10].

В билингвальной и социокультурной среде использование педагогического дискурса способствует эффективному обучению второму языку и профессионально-ориентированному иноязычному общению.

Американский исследователь Бернштейн считает, что социальное взаимодействие включает в себя знания, социальные особенности и отношения в педагогическом дискурсе, и, что эта конституция появляется от определенной циркуляции и установки знаний предмета [12, с. 370].

По мнению Н.А. Пашкова основными характеристиками педагогического дискурса являются:

- четкая логика построения высказывания с целью достижения прагматического аспекта, т.е. с целью решения учебных, воспитательных, развивающих и познавательных задач;
- целостность и связность высказывания с целью достижения прагматического эффекта в процессе педагогического взаимодействия между учеником и учителем;
- аргументированность высказывания, направленное на решение образовательных задач;
- завершенность высказывания, свидетельствующая об эффективности использования языковых средств в образовательных целях;
- преобладание официального стиля общения, которое в определенных ситуациях способствует формированию нужной образовательной атмосферы, соответствующей целям образовательного процесса [9].

Мы придерживаемся мнения А.Ж. Минаевой, согласно которому «педагогический дискурс – это объективно существующая развивающаяся система ценностно-смыслового общения субъектов процесса образования, действующая в образовательной среде. В данную систему включены участники дискурса, его воспитательные задачи, достоинства и программная составляющая» [7, с. 216].

Дефиниция «педагогический дискурс», как педагогическое явление стали изучать за рубежом в семидесятых годах прошлого века и назывался он «педагогическая лингвистика». В педагогике

дискурс трактуется как контекст педагогической коммуникации со специфическим профессиональным «наполнением». Дж.Синклер, Р.Култхард и К.Газден, Л.С. Бейлинсон, Н.Д. Арутюнова, Т.В. Ежова, Г.В. Димова, В.И. Карасик, В.В. Красных О.А. Каратанова, Ж.В. Милованова, О.Г. Ревзина, Ю.С. Степанов и др. определили педагогический дискурс как контекст педагогической коммуникации со специфическим профессиональным «наполнением, вербализованным статусно-ролевой формой общения в коммуникативном пространстве «учитель-ученик».

Педагогический дискурс, предполагает вовлечение двух говорящих субъектов в ситуацию непосредственного речевого взаимодействия с разными средствами коммуникации. Это означает, что педагогический дискурс определенная коммуникационная система, развивающаяся и функционирующая в рамках образовательного процесса. Педагогический дискурс является одним из типов институционального дискурса [7, с.1 95].

Цели педагогического дискурса состоят не только в эффективном формировании профессиональной компетентности студентов и адаптации в окружающей социально-культурной среде, но и в развитии языкового мышления и коммуникативной компетенции, которые в свою очередь обогащают их социальный капитал, в структуре которого выделяются: природные способности, индивидуальная общая культура, общие и специальные знания, приобретенные способности, навыки, опыт и способность использовать их в необходимых условиях [8, с. 141].

Несколько иначе трактует данный вид дискурса Т.Н. Цинкерман, кто обращает внимание на сложную цель дискурса — образование и воспитание. Автор, ссылаясь на накопленный в лингвистике багаж знаний о педагогическом дискурсе, и, обобщая имеющиеся точки зрения, пишет, что «цель образовательного дискурса заключается в обеспечении преемственности, непрерывности информативного потока, что возможно реализовать при осуществлении таких задач, как передача знаний о материальном и духовном мире, формирование образовательных стандартов и создание условий для их введения и контроля. Статусно-ролевые характеристики членов обра-

зовательного дискурса зависят от таких социальных ролей, как учитель-ученик, ученик-ученик. Их реализация заключается в усвоении представлений о статусном различии членов образовательного (учебного) диалога, в том числе, можно подчеркнуть доминирующую функцию учителя, который передает знания, и подчиненную функцию ученика, который перенимает знания, умения и навыки» [10, с. 32].

Мы считаем, что педагогический дискурс — это в первую очередь языковое мышление, которое проявляется в лингвограмматической и речевой культуре учителя, в педагогической коммуникации, в билингвальном учебном процессе и способствует эффективному формированию дискурсивной компетенции обучающихся в вузе как компоненту иноязычной коммуникативной компетенции, воспитанию билингвального речевого поведения и культуры учащихся.

В связи с этим дискурсивная и культурологическая направленность в билингвальном обучении приобретает особое значение, так как языки не только являются средством общения, но и приобщают к манерам поведения, способам мышления и духовным ценностям разных культур [7].

По мнению А.Г. Горбунова в процессе формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения следует учитывать уровневую структуру (вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни) языковой личности обучающихся, а также типы их коммуникативных потребностей, которые могут быть определены как контактоустанавливающие, информационные, воздействующие и т. д. [3, с. 10].

У.Вайнрайх считает, что билингвизм — это практика попеременного употребления двух языков, исходя из ситуации речевого взаимодействия.

В этом контексте большое значение приобретает билингвальное обучение в рамках которого эффективно формируются и лингво-коммуникативные, и фонологические компетенции студентов.

Принимая во внимание тему нашего исследования, мы выделили средства, методы и технологии развития коммуникативной компетенции студентов в процессе билингвального обучения.

Мы считаем, что эффективными средствами развития коммуникативной компетенции студентов в процессе билингвального обучения являются:

- педагогический дискурс,
- лингво-коммуникативное, вербальное и невербальное общение,
- разные ресурсы межкультурного диалога, языковая и социокультурно-коммуникативная среда,
- мотивация студентов,
- наличие цифровых ресурсов.

Мы поддерживаем ту научную позицию, в которой эффективными методами являются:

- грамматико-переводный метод,
- мозговой штурм,
- выполнение задач и упражнений с параллельным взаимодействием,
- дифференцированные самостоятельные, творческие задачи,
- ролевые и деловые игры,
- тренинги,
- кейс-стади,
- коучинг,
- работа в парах,
- интеллект-карта,
- метод проектов и т.д.

Говоря о процессе развития коммуникативной компетенции студентов, мы отдаем предпочтение коллективным, цифровым, STEM и SMART-тренинговым педагогическим технологиям.

В процессе исследования, мы, посредством педагогического дискурса с использованием современных интерактивных методов и педагогических технологий в рамках билингвального обучения, наблюдали динамическое развитие дискурсивно-коммуникативной компетентности и компетенции студентов. Они проявлялись в совокупности знаний, умений, способов и опыта в построении и понима-

нии высказываний в коммуникативных ситуациях, в умении строить хорошо структурированное высказывание, использовать стратегии вежливого диалога во взаимодействии преподавателя и студента, в установлении коммуникации, манерах поведения, способах мышления и духовных ценностях.

Проведенное нами исследование доказало, что дискурсивно-коммуникативная компетенция студентов — это совокупность знаний, умений способов мышления и опыта деятельности, духовных ценностей, построения и понимания высказываний в коммуникативных ситуациях.

Таким образом, наше исследование показало, что процесс подготовки будущих педагогов является показателем, отражающим интегрированный результат профессиональной подготовки. Соотношение ключевых компетенций в структуре профессиональной компетентности будущего педагога является показателем уровня сформированности компонентов профессиональной деятельности у будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалова С.В. Дискурс в лингвистике и практике преподавания (немецкий язык). – Саранск: Тип. “Крас. Окт.”, 2003. - 116 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Высшая школа, 1979. 246 с.
3. Горбунов А.Г. Педагогические условия формирования дискурсивной иноязычной компетенции студентов нефилологического профиля (на материале обучения английскому языку): дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2016. 228 с.
4. Евстифеева А.А. Специфика педагогического дискурса: разновидности и участники // Молодой ученый. – 2021. – № 20 (362). – С. 299-301 // URL: <https://moluch.ru/archive/362/80884/>
5. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9-13.
6. Ключевые компетенции / навыки XXI века // URL: <https://vbudushee.ru/library/glossary/klyuchevye-kompetentsii-navyki-xxi-veka/>

7. Минаева А.Ж. Педагогический дискурс и коммуникативная культура учащихся // «Вопросы науки и образования». Изд-во ООО «Олимп», 2018, ISSN, Печатный: Электронный: 2542-081X
8. Нуреев Р.М., Латов Ю.В. Человеческий и социальный капитал как основа современной экономики // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2010, issue 5. С. 139-154 // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy-i-ovremennoy-ekonomiki>
9. Пащикова Н.А. Сущность и содержание понятия «педагогический дискурс» в современном иноязычном образовании // «Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова». Том 15. 2009. № 4. С. 358-361.
10. Цинкерман Т.Н. Коммуникативно-стилевые особенности разновидностей педагогического дискурса // «Вестник Волгогр. гос. ун-та». Сер. 2, Языкознание. 2012. № 2 (16). С. 74-79.
11. Якушев М.В. Компетенции и компетентность: о целях и преемственности современного образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. «Гуманитарные и социальные науки». 2013. № 5 (55). С. 301-307 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-ikompetentnost-o-tselyah-i-preemstvennosti-sovremennogo-obrazovaniya>
12. Bernstein B. Class Codes and Control, V. IV. The Structure of Pedagogic Discourse. - London: Routledge, 1990. - P. 370.

REFERENCES

1. Bepalova S.V. Diskurs v lingvistike i praktike prepodavaniya (nemetskiy yazyk). – Saransk: Tip. “Kras. Okt.”, 2003. - 116 s.
2. Vaynraykh U. YAzykovyye kontakty: sostoyaniye i problemy issledovaniya. Kiyev: Vysshaya shkola, 1979. 246 s.
3. Gorbunov A.G. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya diskursivnoy inoyazychnoy kompetentsii studentov nefilologicheskogo profilya (na materiale obucheniya angliyskomu yazyku): dis. ... kand. ped. nauk. Yoshkar-Ola: Mariyskiy gosudarstvennyy universitet, 2016. 228 s.
4. Yevstifeyeva A.A. Spetsifika pedagogicheskogo diskursa: raznovidnosti i uchastniki // Molodoy uchenyy. – 2021. – № 20 (362). – S. 299-301 // URL: <https://moluch.ru/archive/362/80884/>

5. *Yelukhina N.V.* Rol' diskursa v mezhkul'turnoy kommunikatsii i metodika formirovaniya diskursivnoy kompetentsii // *Inostrannyye yazyki v shkole.* – 2002. – № 3. – S. 9-13.
6. *Klyuchevyye kompetentsii / navyki XXI veka* // URL: <https://vbudushee.ru/library/glossary/klyuchevye-kompetentsii-navyki-xxi-veka/>
7. *Minayeva A.Zh.* Pedagogicheskiy diskurs i kommunikativnaya kul'tura uchashchikhsya // «Voprosy nauki i obrazovaniya». Izd-vo OOO «Olimp», 2018, ISSN, Pechatnyy: Elektronnyy: 2542-081X
8. *Nureyev R.M., Latov Yu.V.* Chelovecheskiy i sotsial'nyy kapital kak osnova sovremennoy ekonomiki // ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika. 2010, issue 5. S. 139-154 // URL: [http://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy-i- ... ovremennoy-ekonomiki](http://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy-i-...-ovremennoy-ekonomiki)
9. *Pashkova N.A.* Sushchnost' i sodержaniye ponyatiya «pedagogicheskiy diskurs» v sovremennom inoyazychnom obrazovanii // «Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova». Tom 15. 2009. № 4. S. 358-361.
10. *Tsinkerman T.N.* Kommunikativno-stilevyye osobennosti raznovidnostey pedagogicheskogo diskursa // «Vestnik Volgogr. gos. un-ta». Ser. 2, YAzykoznanie. 2012. № 2 (16). S. 74-79.
11. *Yakushev M.V.* Kompetentsii i kompetentnost': o tselyakh i preyemstvennosti sovremennogo obrazovaniya // *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Ser. «Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki». 2013. № 5 (55). S. 301-307 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-ikompetentnost-otselyah-i-preemstvennosti-sovremennogo-obrazovaniya>
12. *Bernstein B.* Class Codes and Control, V. IV. The Structure of Pedagogic Discourse. - London: Routledge, 1990. - P. 370

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳԻՍՎՈՒՐՍԸ ՈՐՊԵՍ ԲՈՒՀԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ
ԳԻՍՎՈՒՐՍԻՎ-ՀԱՂՈՐԳԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ
ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐԱԳՈՒՅՆ ՊԱՅՄԱՆ**

Մ. Մ. ԻՍՊԻՐՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ

Հոդվածում քննարկվում է բուհում ուսանողների դիսկուրսիվ-հաղորդակցական կոմպետենցիաների զարգացման հիմնախնդիրը: Նշվում է այն կարևոր փաստը, որ աշխարհի գլոբալացման համատեքստում արդիական են դառնում այնպիսի կրթական դրսևորումներ, ինչպիսիք են համագործակցությունը, դիսկուրսիվ-հաղորդակցական կոմպետենցիաների յուրացումը և 21-րդ դարի մարդու հաղորդակցական մշակույթի զարգացումը: Եվ սա ենթադրում է, որ կրթության առաջնային խնդիրը պետք է լինի բուհի մասնագիտական պատրաստության ընթացքում լեզվաբան-ուսուցչի մանկավարժական հաղորդակցման դիսկուրսիվ կոմպետենցիաների ձևավորումը: Այս համատեքստում մեծ նշանակություն է ստանում երկլեզու կրթությունը, որի շրջանակներում արդյունավետ ձևավորվում են ուսանողների լեզվահաղորդակցական, հնչյունաբանական, դիսկուրսիվ և հաղորդակցական կոմպետենցիաները: Ելնելով մեր հետազոտության թեմայից՝ մենք առաջադրել ենք երկլեզու կրթության գործընթացում ուսանողների դիսկուրսիվ-հաղորդակցական կոմպետենցիաների արդյունավետ զարգացման միջոցները, մեթոդներն ու տեխնոլոգիաները, որոնք բնութագրված են հոդվածում:

***Բանալի բառեր.** Ժամանակակից մարտահրավերներ, կրթություն, զարգացում, տեխնոլոգիականացում, դիսկուրսիվ կոմպետենցիա, սուբյեկտների հաղորդակցություն, երկլեզու կրթություն:*

**PEDAGOGICAL DISCOURSE AS A CRITICAL FACTOR IN THE
DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' COMMUNICATIVE
COMPETENCE**

M. M. ISPIRYAN

KHACHATUR ABOVYAN ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

This article explores the development of the discursive and communicative competence of students at a university. It is noted that in the context of the globalization, educational phenomena such as cooperation, mastering discursive

competence, and developing the communicative culture of a 21st-century individual have become increasingly relevant. Consequently, the primary task of education is the formation of discursive competence in pedagogical communication in the professional training of a linguist-teacher at a university. In this context, bilingual education is of great importance, within the framework of which the linguistic-communicative, phonological, discursive and communicative competencies of students are effectively formed. Based on the focus of our research, we have identified the means, methods, and technologies for developing students' discursive and communicative competence in the process of bilingual education.

Key words: *challenges of our time, education, development, technologization, discursive competence, communication of subjects, bilingual education.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 12 сентября 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 27.10.2024.

СОСТОЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ОСНОВНЫХ ШКОЛАХ РА (анализ действующих учебников)

М. А. МИДОЯН
ОШ № 88 им. И. Лепсиуса
midoyan91@mail.ru

Статья посвящена анализу учебников русского языка для общеобразовательных школ Армении в ракурсе прохождения фразеологизмов. В центре внимания — роль фразеологизмов в процессе формирования языковой компетенции учащихся и их значимость для обучения русскому языку на разных этапах школьного образования. Проведённый анализ охватывает учебники со 2-го по 9-й классы. Выявлено, что на начальных этапах обучения учащиеся сталкиваются с фразеологизмами преимущественно в текстах художественных произведений, тогда как в старших классах представление фразеологизмов в учебниках становится более структурированным, сопровождаясь упражнениями на интерпретацию и использование в контексте.

Ключевые слова: учебники русского языка, фразеологизмы, пословицы, языковая компетенция, этапы школьного образования.

Большое место в речевом поведении учащегося занимают устойчивые сочетания или фразеологизмы. Фразеологию как раздел науки о языке на уроках русского языка в общеобразовательных школах РА начинают изучать, начиная со среднего звена школьного образования, однако, как нам кажется, на современном этапе ей уделяется недостаточное внимание в курсе обучения русскому языку. Как справедливо отмечает Е.В. Баурина, усвоение фразеологических единиц – постепенный, длительный процесс, поэтому сегодня проблема преподавания фразеологии и процесс работы над фразеологизмами на уроках словесности приобретает особую актуальность [1].

Нами был проведен анализ учебников по русскому языку для общеобразовательных школ Республики Армения (с 5-го по 9-й классы), соответствующих общеобразовательным стандартам обучения РА, под ред. Н.А. Байбуртян, И. Якубова, Б.М. Есаджанян, В.М. Хан-

зратян (2, 3 классы), Н.А. Байбуртян, Б.М. Есаджанян, В.М. Ханзратян (4 класс), Т.А. Бабаян, М.А. Егиазарян, М.Г. Лалаянц, Н.К. Аракелян, А.А. Эйрамджян, С.Б. Самуэлян, (5, 6, 7 классы), Н.Г. Рафаелян, Р.Р. Грдзелян, Р.А. Тер-Аракелян (8 класс), Б.М. Есаджанян, Г.В. Язичян (9 класс) с целью выявления фразеологизмов, имеющих в текстах учебников, а также наличия заданий, связанных с фразеологизмами.

Одним из важных аспектов обучения русскому языку в начальной школе является формирование языковой компетенции учащихся. В процессе обучения русскому языку на начальном этапе учащиеся сталкиваются с различными языковыми явлениями, включая фразеологизмы, пословицы, поговорки, которые формируют лингвокультурную компетенцию. Представляется очевидным, что знание русских фразеологизмов, пословиц и поговорок обогащает словарный запас учащихся, помогает им осознать образную систему русского языка, яркий русский юмор, точность народных толкований и чрезвычайно расширяет их лингвокультурную компетенцию [2, с. 717–748].

Для 2-го класса были рассмотрены учебники «*Букварь*» (авторы-составители: Н.Байбуртян, И.Якубова, 2021) и «*Солнышко*» (авторы-составители: Есаджанян Б.М., Ханзратян В.М., 2021). Анализ учебников русского языка для второго класса позволяет заметить, что даже на раннем этапе обучения учащиеся уже знакомятся с некоторыми ФЕ и пословицами. Вот примеры из данных учебников: *сколько зим, сколько лет; стыд и срам; ребята, давайте жить дружно! Ни пуха, ни пера; совать нос.*

В учебниках русского языка для третьего класса также представлены различные фразеологические единицы. Так, например, в учебниках для 3 класса «*Русский язык*» (авторы-составители: Н.Байбуртян, И.Якубова, 2022) и «*Солнышко*» (авторы-составители: Есаджанян Б.М., Ханзратян В.М., 2022) встречаются такие ФЕ как *не царское это дело; отбиться от рук; сколько душе угодно; хоть волком вой; где раки зимуют; тысяча чертей; высоко голову задрав; показать язык.*

Следует отметить, что фразеологические единицы в учебниках русского языка для 2-го и 3-го классов встречаются только в сказках, т.е. ученики сталкиваются с ними исключительно в текстах.

Учебники для четвёртого класса помогают учащимся освоить не только основные правила грамматики и правописания, но также знакомят с фразеологизмами и пословицами. Вот примеры фразеологизмов из учебника для 4 класса «Русский язык» (авторы-составители: Н.А. Байбуртян, 2020): *дрожать, как зайчиха*; «Солнышко» (авторы-составители: Есаджанян Б.М., Ханзратян В.М., 2020): *во сне иль наяву; лет как из ведра; покатиться со смеху; бежать со всех ног; со света сжить; белый свет*.

Отметим, что кроме фразеологизмов в учебниках встречаются также пословицы и поговорки, которых намного больше (13). Типы заданий, связанных с пословицами разнообразны. Таким образом, рассмотренные учебники для начальной школы демонстрируют важность и ценность использования фразеологизмов и пословиц/поговорок в обучении русскому языку уже с начальных этапов обучения.

Начиная с 5-го класса ученики уже активнее начинают сталкиваться с пословицами и фразеологизмами. Нами рассмотрены учебники русского языка для 5-го, 6-го и 7-го классов авторов-составителей Т.А. Бабаян, М.А. Егиазарян (2020, 2019) и «Русский язык» (авторы-составители Н.К. Аракелян, А.А. Эйрамджян, С.Б. Самуэлян, 2014, 2019, 2016).

В учебнике русского языка для 5 класса авторов-составителей Т.А. Бабаян, М.А. Егиазарян нами насчитаны 33 пословицы, а в учебнике авторов-составителей А.Эйрамджян, С.Самуэлян – 31. В учебнике русского языка для 6-го класса (авторы-составители Т.А. Бабаян, М.А. Егиазарян) нами выявлено 90 пословиц, в учебнике авторов-составителей А. Эйрамджян, С.Самуэлян – 21. Опять же, как и в учебниках русского языка для младших классов, в учебниках для 5 класса фразеологизмы встречаются только в текстах. Следует отметить, что в учебниках русского языка для 5 класса значительно больше пословиц, чем фразеологизмов. Задания, связанные с пословицами разнообразнее.

Фразеологизмы занимают важное место в изучении русского языка особенно в старших классах. Они не только обогащают словарный запас учащихся, но и помогают глубже понять культурные и исторические контексты языка. В учебниках для 7 класса фразеоло-

гизмы используются для разнообразия речи и создания более выразительных текстов. У авторов-составителей Т.А. Бабаяна, М.А. Егиазарян насчитывается 28 фразеологизмов и 36 пословиц, а у авторов-составителей А.А. Эйрамджян, С.Б. Самуэлян – 11 фразеологизмов и 96 пословиц. Следует отметить, что авторы-составители А.А. Эйрамджян, С.Б. Самуэлян большое место уделяют именно пословицам.

Для рассмотрения фразеологизмов в учебниках русского языка для 8-го и 9-го классов проанализированы учебники авторов-составителей Н.Г. Рафаелян, Р.Р. Грдзелян, Р.А. Тер-Аракелян «Русский язык» (2019, 2020) и авторов-составителей Б.М. Есаджанян, Г.В. Язичян «Русский язык» (2019, 2020). Выявлено, что фразеологизмы являются важной составляющей учебных программ по русскому языку для 8 и 9 классов. Они позволяют учащимся глубже понять богатство и выразительность русского языка, а также научиться использовать его разнообразные стилистические ресурсы. В учебниках для 8 класса фразеологизмы представлены как в виде примеров для анализа, так и в качестве заданий на интерпретацию и употребление в контексте. ФЕ встречаются как в художественных произведениях, так и в отдельных заданиях. В учебнике 8 класса авторов-составителей Н.Г. Рафаелян, Р.Р. Грдзелян, Р.А. Тер-Аракелян нами насчитано 48 пословиц и 63 фразеологизма. А в учебнике авторов-составителей Б.М. Есаджанян, Г.В. Язичян можно встретить всего 10 ФЕ, тогда как пословиц – 38.

В учебниках русского языка для 9-го класса фразеологизмы представлены в различных формах: примеры из художественной литературы, задания на интерпретацию, упражнения на употребление в контексте и в отрывках их художественной литературы. Включение ФЕ в учебные материалы позволяет ученикам лучше понять их значение, происхождение и правильное использование в речи. В учебнике 9-го класса авторов-составителей Н.Г. Рафаелян, Р.Р. Грдзелян, Р.А. Тер-Аракелян можно встретить 41 пословицу и 55 фразеологизмов. В учебнике авторов-составителей Б.М. Есаджанян, Г.В. Язичян практически отсутствуют пословицы (4) и фразеологизмы (5): *как волосы встали дыбом; от лица к лицу; не отвести глаз; погрозить пальцем; (не) показаться на глаза.*

Анализ показал, что авторы-составители учебников по русскому языку Н.Г. Рафаелян, Р.Р. Грдзелян, Р.А. Тер-Аракелян в учебниках для 8-го и 9-го классов уже большее внимание уделяют фразеологизмам. Причем, фразеологизмы представлены в учебниках не только для объяснения их значения, но и для практических заданий, которые предполагают активное использование ФЕ в речи: в диалогах, заданиях на перефразирование и пр. Фразеологизмы в учебниках русского языка для 9-го класса играют важную роль в обогащении речевого запаса учащихся, помогают понять и осознать культурные особенности языка, делают речь более выразительной и эмоциональной. Рассмотренные учебники предлагают разнообразные задания и упражнения, направленные на глубокое понимание и правильное употребление фразеологизмов, что способствует развитию языковой компетенции учащихся.

К тому же в учебниках русского языка для основной школы представлено больше пословиц, чем фразеологизмов. Это наблюдается в проанализированных учебниках со 2-го по 7-й классы. На наш взгляд, это связано с тем, что пословицы – это краткие, меткие изречения, которые передают народную мудрость, советы и жизненные наблюдения. Они часто используются для обобщения и передачи народной морали и устоев русского народа. Пословицы легко запоминаются и широко применяются в речи, что делает их важной частью учебного материала. Фразеологизмы же – это устойчивые словосочетания, которые имеют переносное значение. Их использование требует глубокого осознания контекста, что делает их менее распространёнными в учебниках для начальных и средних классов, где основное внимание уделяется изучению базовых языковых конструкций и понятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баурина Е.В. Методические аспекты обучения фразеологии в русской школе // <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-obucheniya-frazeologii-v-russkoy-shkole>
2. Гладкова А.Н. Анна Вежбицкая: язык, культура, коммуникация // *Russian Journal of Linguistics*. 2018. № 4. С. 717–748.

Учебники

3. Аракелян Н., Эйрамджян А., Самуэлян С. «Русский язык». 5 класс. Ер.: Тигран мец, 2018.
4. Аракелян Н., Эйрамджян А., Самуэлян С. «Русский язык». 6 класс. Ер.: Тигран мец, 2019
5. Аракелян Н., Эйрамджян А., Самуэлян С. «Русский язык». 7 класс. Ер.: Тигран мец, 2020
6. Бабаян Т.А., Егиазарян М.А. «Русский язык». 5 класс. Ер.: МАНМАР, 2014
7. Бабаян Т.А., Егиазарян М.А. «Русский язык». 6 класс. Ер.: МАНМАР, 2019
8. Бабаян Т.А., Егиазарян М.А. «Русский язык». 7 класс. Ер.: МАНМАР, 2020
9. Байбуртян Н., Якубова И. «Букварь». 2 класс. Ереван: МАНМАР, 2021
10. Байбуртян Н.А. «Русский язык». 3 класс. Ереван: МАНМАР, 2019
11. Байбуртян Н.А. «Русский язык». 4 класс. Ереван: МАНМАР, 2023
12. Есаджян Б.М., Ханзратян В.М. «Солнышко». 2 класс. Ер.: ЭДИТ ПРИНТ, 2021
13. Есаджян Б.М., Ханзратян В.М. «Солнышко». 3 класс. Ер.: ЭДИТ ПРИНТ, 2022
14. Есаджян Б.М., Ханзратян В.М. «Солнышко» 4 класс. Ер.: ЭДИТ ПРИНТ, 2020
15. Есаджян Б.М., Язичян Г.В. «Русский язык». 8 класс. Ер.: АНТАРЕС, 2019
16. Есаджян Б.М., Язичян Г.В. «Русский язык». 9 класс. Ер.: АНТАРЕС, 2020
17. Рафаелян Н., Грдзелян Р., Тер-Аракелян Р. «Русский язык». 8 класс. Ер.: МАНМАР, 2019
18. Рафаелян Н., Грдзелян Р., Тер-Аракелян Р. «Русский язык». 9 класс. Ер.: МАНМАР, 2020

REFERENCES

1. Baturina E.V. Methodological aspects of teaching phraseology in a Russian school // <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-obucheniya-frazeologii-v-russkoy-shkole>
2. Gladkova A.N. Anna Vezhbitskaya: language, culture, communication // Russian Journal of Linguistics. 2018. № 4. С. 717–748.

Textbooks

3. *Arakelyan N., Eyramdzhyan A., Samuelyan S.* «Russkiy yazyk». 5 klass. Yer.: Tigran mets, 2018.
4. *Arakelyan N., Eyramdzhyan A., Samuelyan S.* «Russkiy yazyk». 6 klass. Yer.: Tigran mets, 2019
5. *Arakelyan N., Eyramdzhyan A., Samuelyan S.* «Russkiy yazyk». 7 klass. Yer.: Tigran mets, 2020
6. *Babayan T.A., Yegiazaryan M.A.* «Russkiy yazyk». 5 klass. Yer.: MANMAR, 2014
7. *Babayan T.A., Yegiazaryan M.A.* «Russkiy yazyk». 6 klass. Yer.: MANMAR, 2019
8. *Babayan T.A., Yegiazaryan M.A.* «Russkiy yazyk». 7 klass. Yer.: MANMAR, 2020
9. *Bayburtyan N., Yakubova I.* «Bukvar'». 2 klass. Yerevan: MANMAR, 2021
10. *Bayburtyan N.A.* «Russkiy yazyk». 3 klass. Yerevan: MANMAR, 2019
11. *Bayburtyan N.A.* «Russkiy yazyk». 4 klass. Yerevan: MANMAR, 2023
12. *Yesadzhanyan B.M., Khanzratyan V.M.* «Solnyshko». 2 klass. Yer.: EDIT PRINT, 2021
13. *Yesadzhanyan B.M., Khanzratyan V.M.* «Solnyshko». 3 klass. Yer.: EDIT PRINT, 2022
14. *Yesadzhanyan B.M., Khanzratyan V.M.* «Solnyshko» 4 klass. Yer.: EDIT PRINT, 2020
15. *Yesadzhanyan B.M., Yazychyan G.V.* «Russkiy yazyk». 8 klass. Yer.: ANTARES, 2019
16. *Yesadzhanyan B.M., Yazychyan G.V.* «Russkiy yazyk». 9 klass. Yer.: ANTARES, 2020
17. *Rafayelyan N., Grdzelyan R., Ter-Arakelyan R.* «Russkiy yazyk». 8 klass. Yer.: MANMAR, 2019
18. *Rafayelyan N., Grdzelyan R., Ter-Arakelyan R.* «Russkiy yazyk». 9 klass. Yer.: MANMAR, 2020.

**ՈՒՍԵՐԵՆ ԴԱՐՁՎԱԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ
ՎԻՃԱԿԸ ՀՀ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴԳՐՈՑՆԵՐՈՒՄ (ԳՈՐԾՈՂ
ԴԱՍԱԳՐԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ)**

Մ. Ա. ՄԻԴՈՅԱՆ

Ի. Լեփսիուսի անվ. № 88 հիմնական դպրոց

Հոդվածը նվիրված է Հայաստանի հանրակրթական դպրոցների ռուսաց լեզվի դասագրքերի վերլուծությանը դարձվածաբանական միավորների առկայության տեսանկյունից: Ուշադրության կենտրոնում է դարձվածաբանական միավորների դերը աշակերտների լեզվական իրավասությունների ձևավորման գործընթացում և դրանց կարևորությունը դպրոցական կրթության տարբեր փուլերում ռուսաց լեզվի ուսուցման դասընթացում: Վերլուծությունն ընդգրկում է 2-ից 9-րդ դասարանների դասագրքերը: Պարզվեց, որ ուսուցման սկզբնական փուլերում աշակերտները ծանոթանում են դարձվածաբանական միավորներին հիմնականում գեղարվեստական ստեղծագործությունների տեքստերի հիման վրա, մինչդեռ ավագ դպրոցում դարձվածաբանական միավորների ներկայացումը դառնում է ավելի կառուցվածքային՝ ուղեկցվելով մեկնաբանման և վարժություններով համատեքստում:

Բանալի բառեր՝ ռուսաց լեզվի դասագրքեր, դարձվածաբանական միավորներ, սասցիվածքներ, լեզվական իրավասություն, դպրոցական կրթության փուլեր:

**THE STATE OF TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE
MAIN SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF ARMENIA (ANALYSIS OF
EXISTING TEXTBOOKS)**

M. A. MIDOYAN

I. Lepsius Primary School No. 8

The article is devoted to the analysis of textbooks of the Russian language for secondary schools in Armenia from the perspective of the passage of phraseological units. The focus is on the role of phraseological units in the process of forming students' linguistic competence and their importance for teaching Russian at different stages of school education. The analysis covers textbooks from grades 2 to 9. It is revealed that at the initial stages of learning, students encounter phraseological units mainly in the texts of works of art, whereas in high school the presentation of phraseological units becomes more structured, accompanied by exercises for interpretation and use in context.

Key words: *textbooks of the Russian language, phraseological units, proverbs, language competence, stages of school education.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 12 марта 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 27.09.2024.

ПОДВИЖНЫЕ, ДРАМАТИЧЕСКИЕ И ТВОРЧЕСКИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В СЛОВАЦКОЙ ШКОЛЕ

РЕПОНЬ АНТОН

Университет им. Матея Бэла, г. Банска Быстрица, Словакия

antonrepon@gmail.com

В статье рассматривается использование языковых дидактических игр как активизирующего метода в обучении русскому языку в начальной школе в Словакии. Игры используются для улучшения коммуникативных навыков, критического мышления, сотрудничества и других важных навыков для обучения языкам. Игра – абсолютно естественное занятие для детей, но она заинтересует и взрослых. В дошкольном и начальном образовании игра используется как обычная повседневная деятельность учащихся и интегрирована в учебный процесс. Особенно при обучении иностранным языкам (такому, как русский) игра становится эффективным методом обучения и имеет широкий спектр, так как воздействует, как подходящий активирующий, оживляющий элемент даже при обучении учащихся старшего возраста или взрослых. В работе мы приводим примеры конкретных дидактических языковых игр, предназначенных для применения на уроках русского языка в начальной школе. Разработанные дидактические языковые игры соответствуют требованиям современного обучения иностранному языку, а их основная цель – повысить мотивацию учащихся и сделать учебный процесс более эффективным.

Ключевые слова: иностранный язык, русский язык, стратегии обучения, дидактическая языковая игра, активизирующие методы, мотивация

Преподавание русского языка в начальной школе в Словакии обычно направлено на приобретение базового словарного запаса, грамматики и коммуникативных навыков. Ученики изучают основные фразы, слова и грамматические конструкции и пытаются развить

свои способности общаться на русском языке. Этот метод обучения соответствует методу перевода, целью которого является как можно лучше освоить лингвистическую сторону языка и в прошлом был часто используемым и, пожалуй, единственным допустимым методом обучения. Однако недостатком метода перевода является низкая гибкость учеников в спонтанном реагировании на обычные жизненные ситуации, ограниченность коммуникативных способностей. Поэтому на первый план выходят современные подходы к использованию прямых методов обучения, отдающие приоритет экспериментальному обучению, различные дидактические игры включаются в учебный процесс как регулярная часть обучения. Особое внимание уделяется развитию коммуникативных и фонетических навыков учащихся, грамматика отходит на второй план и в процессе обучения учащиеся усваивают отдельные грамматические явления.

История развивающих дидактических игр уходит корнями в древние времена, когда игры использовались для обучения детей. В Древней Греции игры были частью воспитания и образования, где дети изучали различные дисциплины, такие как математика, литература и философия. В средние века преподавание существенно изменилось и вместо игр стал использоваться метод обучения по книгам. Однако в эпоху Возрождения стали появляться новые дидактические игры, призванные способствовать образованию и развлечению. С развитием современного образования дидактические игры стали частью формального обучения. В XIX-XX веках стали создаваться специальные игры для детей в начальной школе, имевшие задачу облегчить обучение и вовлечь учащихся в учебный процесс.

В историческом контексте мы можем рассматривать Платона как первого пропагандиста игры как дидактического метода, который в своем труде «Законы» рассматривает способы поощрения детей к игре. К теме игры в процессе обучения обращались и другие видные учёные, например, В. Ратке, Я.А. Коменский, Я.Ф. Гербарт, А.Н. Щукин, Л.В. Щерба. Идея школы как «*officini humanitatis*», мастерской человечества, идеала, к которому мы должны стремиться, была основной темой всей жизни Я.А. Коменского.

Ведь что может быть естественнее для ребенка, чем игра? Ребенок знакомится с игрой на ранних этапах своей жизни, и в определенных вариантах непоколебимое стремление к игре сопровождает его до периода раннего полового созревания. Через игру ребенок познает мир, изучает все его законы и правила, развивает познавательные и аффективные функции, благодаря игре формирует социальные навыки. Работы Я. А. Коменского свидетельствуют о том, что он стал первооткрывателем природы ребенка. Он придерживался мнения, что школьные обязанности необходимо заменить радостью и игрой, важность которых он придавал там же, где потребность в еде и сне [7].

Игру можно охарактеризовать как форму человеческой деятельности, отличную от труда и обучения. Это спонтанно и естественно. Цель игры — испытать радость, удовольствие и развлечься, и именно это отличает игру от соревнования.

Дидактическая игра, по самой своей природе основанная на игре, привязана к конкретно определенной цели, поэтому спонтанность и естественность могут быть тонко подавлены. Несмотря на это, игра имеет мотивирующий, социальный, фиксирующий или терапевтический эффект. Если бы игра стала обязательной деятельностью, из игры исчезла бы спонтанность. То же самое было бы и в случае с дидактической игрой: если бы ученика заставили играть в нее, исчезло бы пространство для его собственной активности и возможность свободно проявить себя. Свобода в игре в соответствии с заданной целью и правилами приносит радость и удовольствие. Каждая дидактическая игра имеет свое определенное время и пространство (школьный класс, коридор, языковой класс, школьная площадка). На ход игры и результат игры влияют активность и активность игроков, результат не может быть определен заранее. Игра не создает никаких материальных ценностей, она имеет смысл сама по себе. Отличие игры (дидактической игры) от труда состоит в том, что игра – это деятельность, которую мы выполняем естественно, с радостью, с внутренней мотивацией, тогда как работа выполняется за определенный вид вознаграждения, под влиянием внешней мотивации [7].

Каждая языковая игра предполагает тщательную подготовку и продумывание некоторых общих принципов. Балинтова в своей монографии утверждает следующие принципы:

1. подготовка сценария,
2. имплантация стимула,
3. определение подходящего временного интервала для игры,
4. адаптация игры к возрасту и интеллектуальным особенностям воспитанников,
5. игра должна носить добровольный и спонтанный характер,
6. игра не должна быть самоцелью, она должна быть связана с эффективной формой упражнений,
7. активизация всех учеников,
8. определение правил игры, которые изменяются в ходе игры,
9. устранение спонтанности, неорганизованности,
10. создание сбалансированных групп,
11. частая смена игр [2, с. 66].

Дидактическая игра имеет свою структуру и включает в себя следующие компоненты:

1. Цель игры должна быть подчинена образовательной цели в дидактической игре. Цель всегда ставит ведущий игры (учитель). Он придает смысл всей игре и должно вызывать у учащихся интерес и желание участвовать в данной игре.
2. Правила игры являются неотъемлемой частью дидактических игр, система правил организует весь ход игры таким образом, чтобы игра достигла поставленной цели. Учащийся должен хорошо знать все инструкции и правила игры перед началом игры. Правила должны быть краткими, ясными и лаконичными.
3. Собственная деятельность в рамках дидактической игры является важнейшей частью игры, это самостоятельное выполнение обучающимися заданий для достижения поставленной цели. Во время игры ученик не должен замечать, что он учится, напротив, у него должно создаваться впечатление, что он играет.

4. Оценка игры должна проводиться в конце каждой игры. Оценку игры всегда осуществляет ведущий игры (учитель/педагог). Оценка должна быть адекватной и в основном положительной, чтобы учащийся получил положительный опыт от игры. Негативная оценка могла бы сформировать у учащихся негативное отношение к играм. Положительная оценка вызывает у учащихся удовольствие от игры и интерес к предмету [3, с. 20- 23].

С лингвистической точки зрения можно опираться на классификацию дидактических игр Д. Поливковой, которая делит игры на:

- словесные игры,
- игры на составление словосочетаний и предложений.
- разговорные игры (форма беседы ученик-учитель, ученик-ученик),
- игры для непрерывного повествования (учащимся) [4, с. 10].

При обучении русскому языку важно акцентировать внимание даже в дидактических играх на определенных основных элементах, обеспечивающих комплексное и эффективное обучение. Вот некоторые ключевые ингредиенты, которые не следует упускать из виду.

1. Произношение: соблюдение правил правильного произношения.
2. Формирование словарного запаса: словарный запас русского языка учащихся знакомим и расширяем постепенно, начиная с общеупотребительных слов и выражений. Мы предоставим им возможность попрактиковаться и закрепиться с помощью игровых занятий, таких как дидактические карточки, словесные игры и словарные упражнения.
3. Навыки аудирования и говорения: мы уделяем особое внимание развитию навыков аудирования и говорения посредством регулярных упражнений на понимание речи на слух, ролевых игр, интервью и устных презентаций. Мы призываем учеников как можно больше практиковать русский язык.
4. Понимание прочитанного: мы развиваем навыки понимания прочитанного, постепенно вводя тексты соответствующего уровня сложности. Мы предоставляем упражнения на понимание и место

для вопросов, чтобы учащиеся поняли содержание и могли извлечь смысл из текста.

5. Навыки письма. Учитель должен поддерживать регулярную практику письма у учеников посредством выполнения заданий, записей в дневниках и упражнений на творческое письмо.
6. Культурный и социальный контекст: мы интегрируем культурные и социальные аспекты России в преподавание языка. Это включает в себя изучение русских традиций, обычаев, литературы, истории и текущих проблем. Мы поможем ученикам понять культурные нюансы, которые формируют язык.
7. Аутентичные материалы: мы предлагаем учащимся аутентичные русские материалы, такие как газеты, книги, песни, фильмы и онлайн-ресурсы. Это помогает им познакомиться с реальным использованием языка и обеспечивает более глубокое понимание русской культуры.
9. Языковая практика: мы создаем возможности для студентов попрактиковаться в использовании русского языка в аутентичных контекстах. Этого можно достичь посредством парных и групповых занятий, моделирования, дискуссий и сценариев из реальной жизни.

На занятиях по русскому и другим иностранным языкам *подвижные дидактические игры* чаще всего сочетаются с драматическими или музыкальными элементами. Их отдельное использование не имело бы особого смысла, учитывая необходимость закрепления словарного запаса и грамматических структур. Однако в случае обучения иностранным языкам необходимо соединить подвижные игры с другими соответствующими элементами, например, пением песен в сочетании с танцем, чтением стихов, сопровождаемым жестами и т. д.

В двигательных дидактических играх мы чаще всего используем ритм и мелодию для тренировки правильного произношения. Это один из эффективных способов помочь ученикам выучить и запомнить правильное произношение русских слов и фраз. Мы используем ритмическое повторение, сопровождаемое соответствующим образом подобранными движениями. Учащиеся произносят

слова и словосочетания, разделенные на слоги, с акцентом на проблемные фонемы, повторяя их по ритмическому рисунку с акцентом на ударные слоги. Мы также можем использовать аплодисменты или постукивания. Упражнения на хлопанье или постукивание помогают учащимся связать ритм языка с движениями собственного тела.

Двигательные дидактические игры можно разделить на две основные части.

1. Игры на развитие моторики

Под сопровождение короткого текста, потешки, стихотворения или песни учащиеся по заданию учителя выполняют движения, способствующие развитию лево-правой ориентации и связи обоих полушарий мозга. Таким образом, учащиеся совершенствуют свои психомоторные навыки и в то же время в игровой форме приобретают новые знания, которые они могут лучше закрепить в своей памяти благодаря сопутствующим двигательным упражнениям.

2. Игры, направленные на лучшее понимание новой темы – словарного запаса, правильного произношения

В случае подвижных игр, которые направлены исключительно на знакомство с новым предметом и его закрепление, мы используем такие виды двигательных игр и упражнений, которые полностью связаны с конкретным пройденным учебным материалом. Например, если мы обсуждаем с учащимися тему человеческого тела, то можно включить в процесс обучения простую игру-движение Голова, плечи, колени, большие пальцы рук. Выполняемые движения или жесты полностью соответствуют тексту песни или стихотворения, они добросовестно копируют и имитируют слова, используемые учеником.

«Драматическое воспитание использует средства театра в педагогических целях. Это сложный метод обучения, который уходит корнями в британскую «драму в образовании». Термин «драма» не рассматривается здесь как литературный жанр или художественная форма театра, а происходит от греческого (орáго) и означает «действовать». Для этого методы из театра, литературы, искусства, психологии и терапии соединяются между собой так, что их можно использовать в педагогических целях. При их реализации включают-

ся и активизируются двигательные (подвижные. – Р. А.), творческие, эмоциональные, эстетические и социальные факторы» [5, с. 9-10].

Во время драматической деятельности, которую мы решаем использовать на уроках русского языка, необходимо обеспечить систематическое руководство и поддержку учащихся. Мы призываем их идти на риск, проявлять творческий подход и, прежде всего, получать удовольствие, используя свои знания русского языка.

Способы использования *драматических дидактических игр*:

1. *Ролевая игра*: учащимся предлагается разыграть различные сценарии на русском языке, например, заказ еды в ресторане, покупка билетов на вокзале или разговор с другом. У учеников заранее определены задачи, свои роли. Например, они могут играть роль врача и пациента, учителя и ученика, продавца и покупателя. Мы можем использовать форму групповой работы.
2. *Сценки и диалоги*: Учащимся будут предложены различные задания, связанные с текущей темой урока, с ситуациями из реальной жизни. Мы дадим им возможность создать короткие сценки или диалоги на русском языке, похожие или идентичные тем диалогам, которые мы уже отработывали на этапе изложения урока. Чаще всего мы выбираем форму собеседования и работаем в парах.
3. *Импровизация*: мы задаем учащимся тему или конкретную ситуацию и просим их импровизировать разговор или короткую сценку на русском языке без предварительной подготовки. Данное занятие помогает учащимся развивать спонтанность, быстроту принятия решений и реакцию.
4. *Рассказывание историй*. Мы предоставим учащимся возможность создавать и разыгрывать свои собственные истории на русском языке. Работу можно выполнять индивидуально или в группах. Этот метод подходит для учащихся второго класса, где предполагается определенное пользовательское знание русского языка и достаточно развитый словарный запас. Я призываю студентов использовать описательный язык и привлекать аудиторию своими навыками рассказывания историй.
5. *Кукольный спектакль*: Для создания кукольного спектакля на русском языке мы будем использовать куклы или другие подходя-

- щие предметы. Мы можем поставить для младших классов простой кукольный спектакль, содержащий лексику, которую они уже знают или которую мы с ними обсудили заранее. Например, инсценировка сказки Дед тянул репку. Пампушик. Старшеклассники могут попробовать сами написать сценарий, попрактиковаться в диалогах и устроить спектакль для одноклассников.
6. *Инсценировка*: Выберем небольшую сценку из пьесы русского театра, отрывок из художественного текста или стихотворения. Мы даем учащимся прочитать текст, а затем драматизируем диалог с помощью мимики и жестов, уделяя особое внимание правильной интонации и драматическому выражению. Драматизация помогает развивать сотрудничество и командный дух.
 7. *Культурные мероприятия*: Мы можем организовать отдельные культурные мероприятия или готовиться к выступлению в рамках совместных школьных мероприятий, где учащиеся могут продемонстрировать свои языковые навыки, исполняя русские песни, декламируя стихи или исполняя традиционные танцы. Таким образом, мы не только развиваем языковые навыки, но и поддерживаем построение позитивных отношений с русской культурой.
 8. *Языковые игры*: Мы включаем в уроки языковые игры, такие как шарады, скороговорки или игры со словосочетаниями на русском языке, тем самым укрепляя словарный запас, правильно схватывая грамматику и языковые понятия. У учащихся улучшается артикуляция и беглость русского произношения.
 9. *Мелодическая интонация*. Мы используем мелодические модели для передачи правильной интонации и ударения в русских предложениях. Мы показываем ученикам, как высота голоса повышается и понижается в определенных частях предложения, чтобы передать смысл или подчеркнуть отдельные слова. Мы призываем учащихся имитировать мелодические узоры и интонацию при отработке произношения.
 10. *Чтение стихов и прозы*: Для тренировки произношения используем отрывки русской поэзии или прозы с ритмическими и мелодическими элементами. Мы выбираем четкие рифмующиеся

отрывки и предлагаем ученикам прочитать их вслух, обращая внимание на ритм, ударение и интонацию. Это упражнение не только улучшает произношение, но и знакомит учащихся с русской литературой и культурными нюансами [7].

Отдельной частью использования драматических игр в обучении русскому языку может стать включение стихов в программу обучения русскому языку в средней школе (чаще всего в гимназиях, лицеях, коледжах). Таким образом, мы можем значительно улучшить языковые навыки учащихся и их культурное понимание. Предлагаем следующую методику работы с литературным стихотворным текстом:

1. Знакомство с русской поэзией: начнем со знакомства учащихся с богатой традицией русской поэзии. Мы дадим краткий обзор известных русских поэтов, их творчества и вклада в русскую литературу. Обсуждается исторический и культурный контекст, в котором жили эти поэты.
2. Выбор стихов: выбираем стихи, охватывающие разные темы, стили и периоды времени. Мы включаем произведения известных поэтов, таких как А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, А. Ахматова, М. Цветаева, В. Маяковский, В. Пастернак, а также современных поэтов. Мы позаботимся о том, чтобы стихи соответствовали языковому уровню учащихся.
3. Пополнение словарного запаса: используем стихи как средство расширения словарного запаса. Мы выделяем и объясняем новые слова и словосочетания, встречающиеся в стихотворениях. Учащимся предлагается составить список словарного запаса и использовать слова в своих собственных предложениях и композициях.
4. Понимание и анализ: помогаем учащимся анализировать и понимать смысл стихов. Обсуждаются темы, символика, образный язык и литературные приемы, использованные в стихотворениях. Задаем вопросы на понимание, чтобы учащиеся правильно уловили основные идеи и нюансы стихотворений.
5. Обучение на основе проектов: создаваем проекты, которые требуют от учащихся изучения конкретного поэта или конкретных стихотворений, создания визуальных презентаций или драматических интерпретаций. Это позволит учащимся глубже углубиться

в предмет, развить исследовательские навыки и стимулировать творческие способности.

Важность включения драматических элементов в учебный процесс на уроках русского языка неоспорима. Наше мнение подчеркнем известной цитатой: «Драматическое образование ставит ученика в центр процесса. В процессе обучения мы воспринимаем ученика как индивидуальную личность с уникальными потребностями, знаниями, интересами, взглядами и ценностями. Драматическое воспитание строится на уважении к индивидуальности ученика и основывает свой процесс на этом факте. Основным принципом такого образования является активная концепция обучения. В деятельности студент применяет свой предыдущий опыт и одновременно приобретает новый опыт. Студент переживает обучение не только рационально (находит смыслы), но и эмоционально (находит смыслы). Применение игрового принципа повышает интерес детей, приносит опыт и эмоциональное воздействие. Методы драматического образования позволяют вовлечь в учебный процесс всю личность ученика, позволяя ему творить, переживать, выживать, размышлять и делиться. Они удовлетворяют потребности детей, которые любят анализировать, думать, творческих, художественно ориентированных, творческих детей, детей, которые любят движение и определенную свободу в упражнениях» [2, с. 15-16].

Творческие дидактические игры обычно широко используются на уроках художественного образования или как часть арт-терапии. В учебном процессе на уроках русского языка использование дидактических игр с творческими элементами несколько ограничено, но не невозможно. «Учебно-воспитательный процесс на занятиях по искусству и художественному образованию также дает возможность развивать невербальное общение, расширяя слова богатым и сложным языком знаков, цветов и форм, что позволяет глубже проникнуть в сознание другого человека и правильнее понимать его мотивы часто неправильно интерпретируемой речи» [6, с. 20-23]. Поэтому мы смеем утверждать, что даже игры с творческими элементами должны занять свое место в процессе обучения русскому языку, и мы не должны опасаться включения их в регулярные уроки.

Знакомить учащихся младших классов с русским языком можно через сказки и рассказы, которые обычно дополняются качественными реалистичными иллюстрациями в оригинальных русских книгах. Таким образом, мы также можем познакомить учеников с русской культурой и традициями и приблизить их к эстетическим чувствам русской нации. Для старших школьников мы можем использовать картины русских художников, как традиционных, так и современных, с помощью которых можно разнообразить обучение. Мы можем вместе обсудить период, в котором творили художники, что повлияло на их творчество, и т.п. Учащиеся могут устно или письменно выразить свои субъективные чувства по поводу произведения искусства.

В практической части работы представлены примеры возможного включения творческих дидактических игр на уроках русского языка вместе с их альтернативными вариациями.

Практическая часть работы сосредоточена на предложениях конкретных дидактических игр, которые можно было бы использовать на практике при обучении русскому языку в начальной школе. На основе знаний теоретической части работы можно сделать вывод, что дидактическая игра представляет собой положительное преимущество для обучающегося при обучении иностранному языку. Игра не только развлекает ученика, но и воспитывает его. Поэтому в практической части представлен комплекс из четырнадцати дидактических игр, который может быть использован в качестве вспомогательного средства для учителей на уроках русского языка, служащего развитию мотивации и познавательных навыков учащихся.

В упомянутых дидактических играх используются элементы движения, драмы, изобразительного искусства и музыки. Они направлены на развитие языковой компетенции, словарного запаса, правильного произношения, логического и творческого мышления, развития социальных и личностных компетенций, практикуя буквы русского алфавита. Оценка игр может быть словесной, либо игры могут использоваться как соревнование между учащимися. Языковая сложность игр невысокая, игры в первую очередь предназначены для начинающих и учеников среднего уровня. Каждая игра может длить-

ся примерно от пяти до десяти минут, при этом количество учеников не ограничено. Правила игры устанавливаются заранее, учащиеся работают самостоятельно или в группе, следуют инструкциям игры или указаниям учителя. Игры не требовательны, в использовании вспомогательных средств достаточно письменных принадлежностей, мелков или русско-словацкого, словацко-русского словаря.

В следующей части представлены примеры возможного включения движущихся, драматических и творческих дидактических игр на уроках русского языка вместе с их альтернативными вариациями.

Драматические дидактические игры

Игра № 1	Пантомима
Образовательная цель игры	– понимание прочитанного, развитие социальных и личностных компетенций – сотрудничество в группе, закрепление словарного запаса
Тип работы	групповая работа
Временное обеспечение	10 мин.
Инструменты	не требуются
Методика	Учитель выбирает пару учеников, которые будут исполнять пантомиму. В зависимости от уровня языка он либо говорит им, какого сказочного персонажа или животное им следует изобразить, либо учащиеся выбирают из заранее подготовленных листков бумаги, на которых написаны/нарисованы персонажи и животные. Учащиеся молча договариваются о том, как они будут изображать данную фигуру или животное. Они могут выйти за дверь. Во время выступления они молчат, другие ученики из класса отгадывают, в идеале на русском языке, кого или что изображает пара.
Изменения в игре	Учащиеся могут изображать различных персонажей из сказок, литературных произведений, а также

	профессий, в зависимости от изучаемой темы.
Словарный запас	в зависимости от выбранной темы

Игра № 2	Театр
Образовательная цель игры	аудирование с пониманием, развитие социальных и личностных компетенций, приобретение нового словарного запаса, правильное произношение
Тип работы	групповая работа
Временное обеспечение	10 мин.
Инструменты	текст, костюмыtext, kostýmy
Методика	Учитель прочитает или расскажет учащимся сказку, в зависимости от их языкового уровня, с помощью родного языка или чисто на русском языке. Выбор произвольный, это может быть словацкая, зарубежная или традиционная русская сказка, напр. Рассказ о Пампушике, Дедушка репку вытащил, Золотая рыбка. Рекомендуем выбрать сокращенный вариант сказки. Затем вместе с учащимися повторяют сюжет и определяют персонажей. Учащиеся могут приготовить самодельные костюмы. Назначается рассказчик, который будет читать рассказ, обычно это учитель. Герои разучивают короткие диалоги, могут помогать друг другу текстом, написанным на листе бумаги. Учащиеся с помощью учителя инсценируют сказку. Мы стараемся научить учеников правильному произношению, ритму, артикуляции и драматическому выражению. Эта игра обычно требует систематической работы на нескольких уроках, частичного разделения заданий, ознакомления учащихся с сюжетом, усвоения текстов, самой игры.
Изменения в игре	Учащиеся могут инсценировать выбранное литературное произведение, а могут и придумать свою историю. Спектакль можно репетировать и ставить как спектакль на школьных мероприятиях.

	Если у кого-то из учеников нет роли в спектакле, но он обладает хорошей памятью, мы можем доверить ему роль шептуна. Учащиеся, которые стесняются выступать, могут изображать статичных персонажей, например: дерево, ветер, река и т. д. Хорошо привлечь к выступлению всех учащихся.
Словарный запас	в зависимости от выбранной темы

Подвижные дидактические игры

Игра № 1	Проклятый лес
Образовательная цель игры	Развитие словарного запаса и коммуникативных навыков, развитие социальных и личностных компетенций - сотрудничество в группе, слушание с пониманием.
Тип работы	групповая работа
Временное обеспечение	10 мин.
Инструменты	не требуются
Методика	Учитель играет роль волшебника, произносит заклинание, например: абракадабра - по шучему веленью, по моей хотению, и околдовывает одного из учеников. Он шепчет ему, в какое животное он его превратил. Учащийся должен своими движениями подражать животному, в которое он превратился. Остальные ученики в классе догадываются, что это за животное. Кто первым правильно произнесет название животного по-русски, тот освободит заколдованного одноклассника и игра сможет продолжиться
Изменения в игре	Также мы можем играть в игру в паре, когда зачаровываем сразу двух учеников. Другой вариант — учитель произнесет вслух имя животного и околдует весь класс. Все учащиеся должны подражать данному животному, в которое

	их превратил учитель. Учитель может дать учащимся дополнительные инструкции, например: прыгать как лягушки.	
Словарный запас	medveď – медведь žaba – лягушка liška – лиса vlk – волк	vrana – ворона zajac – заяц pes – собака mačka – кот

Игра № 2	Гора Арарат
Образовательная цель игры	слушаем с пониманием, отрабатываем правильное произношение - скороговорка, ритмическое упражнение, связывающее движения тела со стихом, служащее разминкой в начале занятия индивидуальная počúvanie s porozumením, precvičenie správnej výslovnosti - jazykolam, rytmické cvičenie spájajúce pohyby tela s veršom, slúžiace ako rozcvička na začiatku vyučovacej hodiny
Тип работы	индивидуальный
Временное обеспечение	5 мин.
Инструменты	не требуются
Методика	Учитель медленно и четко произносит ученикам небольшой стих. Он объясняет учащимся значение отдельных слов. Учащиеся повторяют стих, слово за словом вместе с учителем. К стиху добавляются ритмичные движения рук и ног – хлопки в ладоши, слабое топанье, сильное топанье, хлопки в ладоши, скрещивание рук. Учитель может по желанию чередовать движения рук и ног, ученики повторяют движения за ним. Повторяем куплет несколько раз, ускоряя и замедляя ритм. Мы уделяем внимание правильному акценту и произношению и их соблюдению даже в быстром темпе.
Изменения в игре	без изменений

Творческие /художественные/ дидактические игры

Игра № 1	Нарисуйте персонаж
Образовательная цель игры	развитие словарного запаса по тематической группе одежда, цвета, тренировка внимания, слушание с пониманием
Тип работы	индивидуальный
Временное обеспечение	5-10 мин.
Инструменты	лист чистой бумаги, цветные карандаши
Методика	Эта игра требует базовых знаний словарного запаса об одежде, цветах. Учитель может использовать его на фиксационном этапе урока. Учащиеся берут чистый лист бумаги, готовят мелки. Учитель сначала дает учащимся задание нарисовать одну фигуру. Он может нарисовать персонажа на доске как модель, а затем повернуть доску так, чтобы ученики ее не видели. Он постепенно дает указания ученикам, в какой одежде и в каком цвете им следует нарисовать персонажа. Например нарисуйте зеленые брюки, синюю рубашку, красную шляпу, коричневые туфли. Учащиеся работают самостоятельно, учитель рисует на доске одежду персонажа. В конце игры, когда персонаж полностью одет, педагог открывает доску, чтобы снова можно было увидеть его модель персонажа, и учащиеся могли проверить правильность выполнения задания.
Изменения в игре	Если ученики свободно владеют языком, учитель может подготовить небольшой текст, где будут написаны инструкции по рисованию и одеванию персонажа. Учащиеся работают самостоятельно на основе письменного задания, напр. также как часть домашнего задания. В игру можно играть в парах, где один ученик дает указания, а другой рисует, затем они меняются местами. Другой, более сложный вариант игры — мультяшное ориентирование в пространстве. При условии, что

	<p>учащиеся освоют основные предлоги на, под, рядом, позади, сбоку, у, между, учитель может давать указания. Например нарисуйте стул, над ним картинку, под ним яблоко и т. д.</p>	
Словарный запас	<p>zelená – зеленый červená – красный modrá – синий žltá – желтый hnedá – коричневый rásikavá – в полоску</p>	<p>nohavice – брюки tričko – рубашка čiapka – кепка tenisky – кроссовки ponožky – носки náušnice – серьги</p>

Игра № 2	Алфавит	
Образовательная цель игры	практикуем алфавит, закрепляем формы русских букв	
Тип работы	индивидуальный	
Временное обеспечение	10 минут	
Инструменты	лист бумаги/коврик, пластилин/пчелиный воск	
Методика	<p>Учащиеся на предалфавитном этапе обучения, которые только знакомятся с русским алфавитом, будут практиковаться в написании новых букв и закреплять правильные формы и процедуры, моделируя буквы из пластилина или пчелиного воска. Учитель рисует на доске букву, а ученики пытаются воспроизвести ее в том же виде на коврике. Вот так мы поступаем с разными буквами алфавита.</p>	
Изменения в игре	<p>В зависимости от способностей учащихся учитель может давать инструкции, например: модель большой печатной зеленой буквы Я. Учащиеся могут создавать из пластилина большие и маленькие, печатные и письменные варианты букв или целые слова. Например, учитель предлагает ученикам на словацком языке слепить русское слово «собака», а ученики пишут собаку из пластилина</p>	
Игра № 2	<p>zelená – зеленый červená – красный</p>	<p>nohavice – брюки tričko – рубашка</p>

modrá – синий	čiapka – кепка
žltá – желтый	tenisky – кроссовки
hnedá – коричневый	ponožky – носки
pásikavá – в полоску	náušnice – серьги

ЛИТЕРАТУРА

1. BÁLINTOVÁ, H. 2003. *Cudzíe jazyky. Áno, ale ako? Sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie*. Banská Bystrica : 2003, 88 s. ISBN 80-8055-762-4
2. KRÁLOVÁ, O. – MARUŠÁK, R. – RODRIGUEZOVÁ, V. 2008. *Dramatická výchova v kurikulu súčasnej školy*. Praha : Portál, 2008, 128 s. ISBN 978-80-736-7472-4
3. NEUMAN, J. 2000. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha : Portál, 2000, 325 s. ISBN 80-7178-405-2
4. POLÍVKOVÁ, D. 1963. *Hry pro jazykové vyučování*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1963, 91 s.
5. SROKOVÁ, Z. 2020. *Metódy dramatickej výchovy na hodinách nemeckého jazyka – DP*. Brno : 2020, 34 s.

Интернет-ресурсы:

6. KUKOVÁ, K. 2015. *Možnosti arteterapie v edukačnom procese na základnej škole*. 2015. [online] Dostupné na: <http://konferencia.terratherapeutica.sk/?p=330>
7. OpenAL, 2024: [online] Dostupné na : <https://play.google.com/store/apps/dev?id=7577165439232992817&hl=en&gl=US>

REFERENCES

1. BAĽINTOVA´, H. 2003. *Cudzíe jazyky. Áno, ale ako? Sprievodca metódamí cudzojazyčnej edukácie*. Banská Bystrica : 2003, 88 s. ISBN 80-8055-762-4
2. KRAĽOVAA´, O. – MARUSHA´K, R. – RODRIGUEZOVA´, V. 2008. *Dramatická´ výchova v kurikulu súčasnej školy*. Praha : Portál, 2008, 128 s. ISBN 978-80-736-7472-4

3. NEUMAN, J. 2000. *Dobrodružne' hry a cvičení' v pr'írode'*. Praha : Porta 1, 2000, 325 s. ISBN 80-7178-405-2
4. POLI'VKOVA', D. 1963. *Hry pro jazykove' vyuchova'ni'*. Praha : Sta'tni' pedagogicke' nakladatelstvi', 1963, 91 s.
5. SROKOVA', Z. 2020. *Metody dramatickej vy'chovy na hodina'ch nemecke'ho jazyka – DP*. Brno : 2020, 34 s.

Internet source:

6. KUKOVA', K. 2015. *Mozhnosti arteterapie v edukacnom procese na za'kladnej shkole*. 2015. [online] Available on: <http://konferencia.terratherapeutica.sk/?p=330>
7. OpenAL, 20.3.2024: [online] Available on: <https://play.google.com/store/apps/dev?id=7577165439232992817&hl=en&gl=US>

**ԱԿՏԻՎ, ԳՐԱՄԱՏԻԿԱԿԱՆ և ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԳԻՂԱԿՏԻԿ ԽՍՂԵՐԸ
ՌՈՒՄԵՐԵՆԸ ՈՐՊԵՍ ՈՉ ՄԱՅՐԵՆԻ/ ԵՐԿՐՈՐԳ ԼԵՉՈՒ ՍԼՈՎԱԿԻԱՅԻ
ԳՊՐՈՅՈՒՄ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ**

ԱՆՏՈՆ ՌԵՊՈՆ

**ՄԱՏԵՅ ԲԵԼԻ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ,
ԲԱՆՄԱԿ ԲԻՍՏՐԻԿԱ, ՍԼՈՎԱԿԻԱՅԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆ**

Հոդվածում ուսումնասիրվում է լեզվի դիդակտիկ խաղերի օգտագործումը որպես ակտիվացնող մեթոդ Սլովակիայի տարրական դպրոցում ռուսերենի ուսուցման գործում: Խաղերն օգտագործվում են հաղորդակցման հմտությունների, քննադատական մտածողության, համագործակցության և այլ կարևոր հմտությունների բարելավման համար: Երեխաների համար խաղալը լիովին բնական զբաղմունք է, սակայն այն կհետաքրքրի նաև մեծերին: Նախադպրոցական և տարրական, միջնակարգ կրթության մեջ խաղը օգտագործվում է որպես ամենօրյա սովորական գործունեություն և ինտեգրվում է ուսումնական գործընթացին: Հատկապես օտար լեզուներ (ռուսերեն) դասավանդելիս խաղերն որպես դասավանդման արդյունավետ մեթոդ է: Այնուամենայնիվ, դրա օգտագործումը լայն շրջանակ ունի և հարմար է, գործում որպես ակտիվացնող, աշխուժացնող տարր նույնիսկ ուսանողների կամ մեծահասակների ուսուցման ժամանակ: Հոդվածում ներկայացվում է հատուկ դիդակտիկ լեզվական խաղերի օրինակներ, որոնք նախատեսված են ռուսաց լեզվի դասերին տարրական դպրոցում օգտագործելու համար:

Մշակված դիդակտիկ լեզվական խաղերը համապատասխանում են ժամանակակից օտար լեզուների ուսուցման պահանջներին, և դրանց հիմնական նպատակն է բարձրացնել ուսուցողական մոտիվացիան և արդյունավետ դարձնել ուսումնական գործընթացը:

Բանալի բառեր՝ օտար լեզու, ուսուց լեզու, ուսուցման ռազմավարություններ, դիդակտիկ լեզվական խաղ, սկսիվագնող մեթոդներ, մոտիվացիա:

MOVEMENT, DRAMATIC AND CREATIVE DIDACTIC GAMES IN TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE LANGUAGE IN A SLOVAK SCHOOL

ANTON REPON

MATEJ BEL UNIVERSITY, BANSKA BYSTRICA, SLOVAK REPUBLIC

In our article “Moving, dramatic and creative didactic games in teaching Russian as a second language in a Slovak school,” we examine the use of language didactic games as an activating method in teaching Russian in primary schools in Slovakia. Games are used to improve communication skills, critical thinking, cooperation and other important skills. Playing is a completely natural activity for children, but it will also interest adults. In preschool and primary and secondary education, play is used as a normal daily activity for students and is integrated into the educational process. Especially when teaching foreign languages (Russian), games are used as an effective teaching method. However, its use has a wide range and acts as a suitable activating, revitalizing element even when teaching older students or adults. In our work we provide examples of specific didactic language games intended for use in Russian language lessons in elementary school. The developed didactic language games meet the requirements of modern foreign language teaching, and their main goal is to increase student motivation and make the learning process more effective.

Key words: foreign language, Russian language, teaching strategies, didactic language game, activating methods, motivation


Информация о статье: статья поступила в редакцию 12 мая 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 27.09.2024.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДИК ПРИ ПОДГОТОВКЕ РАБОЧЕГО РЕСУРСА ДЛЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

(на примере инструментов облачного пакета
GOOGLE FOR EDUCATION)¹

А. С. АКОПЯН

Российско-Армянский (Славянский) университет
armen.hakobyan@rau.am, AAS-1979@yandex.ru

SPIN-код: 1465-8539, AuthorID: 1045228
 ORCID: 0000-0001-9263-6791

В статье рассматривается роль информационных технологий в современном образовании, особенно в контексте использования облачного пакета *Google for Education*. Использование облачных сервисов, таких как *Google for Education*, позволяет эффективно организовывать учебный процесс, сотрудничать в режиме реального времени и создавать учебные материалы. Цель статьи – исследование роли и функциональности информационных технологий в современном образовании, в частности, *Google for Education* на примерах использования инструментов облачного пакета в создании учебных материалов и совместной работы преподавателей и студентов. *Google for Education* эффективен в организации учебного процесса в аудиторной и внеаудиторной формах занятий, является удобным инструментом для создания и хранения учебных материалов. Данная технология может значительно облегчить подготовку, проведение занятий и способствовать развитию сотрудничества и творческого мышления обучающихся.

Ключевые слова: инструменты облачного пакета *Google for Education*, учебные материалы, *Google* Формы, инфографика, эффективность обучения.

In the modern world information technology (it) plays a huge role in education. In the modern world, information technology (IT) plays a

¹ Статья печатается на английском языке с согласия автора. Оригинал см.: «Русский тест: теория и практика». 2023. Т. 9. № 1. – С. 41–48 [Текст] // Режим доступа: <https://journals.rudn.ru/russian-test/article/view/38166/23196> (Дата обращения: 18.06.2024).

huge role in education. They help students gain knowledge quickly and effectively. «The internet has become an irrevocable part of the life of the human being <...>. He made it possible for us to freely obtain information, to communicate with people, to keep peace, < ... > and much more. All over the world, the internet has a special way of showing your ego speed and reach. Now you can get a lot of to information at any time of the day...» [18]. One of the most popular LMS systems for learning is the Google for Education cloud package, which has been intensively used by us since 2016. [See Also: 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20].

Google's service, the Google for Education cloud suite of tools, provides «independently customizable versions of a variety of Google products using a domain name provided by the customer. It includes several web applications with functionality similar to traditional office packages, including Gmail, Hangouts, Meet, Google Calendar, Disk, Documents, Spreadsheets, Presentations, Websites, etc. The products are also related to the use of <chromebooks>, which can be added to the <Google Workspace for Education> domain of an educational institution» [1].

Thus, Google for Education is a cloud service that provides access to various tools for learning and collaboration. It allows you to create, edit and collaborate on documents, presentations and spreadsheets in real time [4: 129].

For teachers, using Google for Education can make it much easier to prepare a work resource for their students. A Russian language teacher can use Google Docs for various purposes, for example:

- 1) can create and edit educational materials (textbooks, notes, tests, etc. materials for your audience) [For more information, see: 5];
- 2) can use Google Docs to collaborate with their colleagues (For example, a group of teachers can jointly create educational materials and/or discuss teaching methods with the SRC and/or RCT). Thus, you can enter the entire contents of the above paragraph 1 here;
- 3) can create documents with assignments and reading materials, while organizing extracurricular work of students [For more information, see: 7; 9], upload them to Google Docs and provide access to them to all students in the group. This will

allow students to easily access and work with materials, regardless of where they are located, work together on projects, share knowledge and experience [For more information, see: 4: 130-132; 5] (Why is the Google Docs tool chosen? Because it is in it that students can work online, since the Word Document does not allow this: information from it can only be read, but not corrected and/or supplemented [For more information, see: 4: 130–131]);

- 4) can conduct classes online (relying on paragraph 3 above) using Google Docs (for example, by creating a document that marks individual assignments for students, and having received certain results after completing/solving them, the teacher can discuss these assignments in the form of a conference using Google Meet tools and/or Zoom, which are designed for the organization of distance learning (you can conduct video sessions with students) [For more information, see: 4: 130-132; 5; 3]);
- 5) The Google for Education system allows you to create interactive assignments and surveys using Google Forms applications. Teachers can create: a) tests and b) surveys (using infographics) that students can fill out/complete at any time and from any gadget (computer/laptop, tablet and/or mobile phone), which will allow teachers to quickly assess knowledge and determine student success, maintain feedback with them and again, to discuss tasks and results in the form of a conference in Google Meet and/or Zoom [For more information, see: 13; 14];
- 6) The Google for Education system also allows you to create test simulators using the Google Forms application or create an alternative version of the simulator based on the Hot Potatoes 7 program, which can later be integrated into the Google Classroom system (See: the paragraph below). The difference in using these tools is that the final product of the latter should be downloaded to the device before use, but the simulator created on the basis of Google Forms can be used online [For more information, see: 10; 13; 14].

Google for Education also allows teachers to use Google Classrooms to organize the learning process. This allows teachers to add students to classes, share materials, assign individual assignments, and interact with them effectively. Classes also provide an opportunity for communication between the teacher and the students, as well as between the students themselves. In addition, all materials and files are saved on Google Drive, and work with them can be continued on any device.

In general, using Google for Education allows teachers to effectively prepare a work resource for their students. It also allows students to access materials and work on assignments in real time. This package of tools is an excellent choice for teachers who want to use information technology in education, which «will allow you to:

- perform individual tasks;
- collaborate with materials in the audience (discussion, clarification, addition);
- conduct a visual analysis of errors: <necessarily on the board (if the process is involved in the audience) or, for example, using the Google Jamboard tool during a Google Meet broadcast or Zoom broadcast;
- Conduct an open group discussion.

The <Google for Education> service fully satisfies the above criteria. <But it should not be forgotten that> it is recommended to combine all distance learning systems of students with group work, which increases the professional skills of future specialists» [4] [For more information, see: 21].

It should be noted that it is the competent use of OT that can increase the level of academic achievement of students and the perception of the studied material [For more information, see: 6; 13; 14].

In the research project «Urgentlectron Urgantcholn Urgant phraseological word-minimum» (URGANTPHS), Co-Co student Parakesikyan T.R. we used the integration of the above-mentioned tools of the Google for Education cloud package with the Google Sites platform, on the pages of which we placed Rare phraseological units. Development and development of ASBESTFFS continue to be available on Sei day. As a result, we get the most complete and comprehensive set of

phraseological units that can be performed <both in school and in education as a whole> for the successful assimilation of the material, the above-mentioned qualities of learning, the formation and development of the educational and general culture of speech of students [For more information, see: 12; 17; 18; 19; 20].

As we have already noticed, the use of IT «began to make a kind of correction in the system of modern education» [10: 90]. In our opinion, the use of the Google for Education cloud package has a positive effect on all educational programs of universities: bachelor's, master's and postgraduate studies. Having studied in more detail the process of using IT within the framework of the Russian-Armenian (Slavic) University and comparing the data with other leading universities of the Republic of Armenia (in particular, Yerevan State University (YSU), Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan (ASPU), V.Y. Bryusov State University), we have identified in practice a number of both positive and negative sides regarding this process [For more information, see: 10]. I would like to mention the most important points among all the negative ones:

- 1) not all university teachers know, possess and are able to use information technologies competently, which leads to a complete denial of their use;
- 2) if you completely replace the teacher with a program or a set of programs and exclude live human communication between the student and the teacher, this can negatively affect the development of the student's emotional sphere, thereby significantly reducing the effectiveness of teaching at the motivational level [10: 92].

In other words, the computer has no emotions, unlike the teacher, who applies an individual approach to the audience / student, which depends on the course of the lesson itself, while the assessment is also individual (relying on the abilities, diligence and learning dynamics of each student, the teacher evaluates his audience). If all of the above is reduced to a program (or to a set of programs), she will not do all this, and the assessment takes place only at the time of writing / passing or verbally expressed answers to tasks.

On the other hand, I would like to highlight a number of positive aspects:

- 1) the content of open information resources and the possibility of their timely expansion;
- 2) you can create animation/multimedia components for your educational materials, creating through them game learning situations as close as possible to real ones;
- 3) organization of automatic monitoring (assessment) of the student's/audience's academic/scientific activities.

At this stage, the organizational and pedagogical possibilities of e-learning in the universities of the Republic of Armenia are being implemented using almost all available telecommunications tools of the Google for Education cloud package. For this purpose, close cooperation of subject teachers with programmers and/or advanced users of this field is ensured, because they are rapidly involved in the educational process, successfully contributing to its modernization, reorganization and productive reconstruction.

Thus, it can be safely stated that the introduction of IT into education is an inevitable and, in general, a very positive topical process that requires careful study and application [10: 94–95].

ЛИТЕРАТУРА

1. Google для образования // Информация с «Альфapedия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://alphapedia.ru/w/Google_for_Education (Дата обращения: 05.08.2023).
2. Акопян А.С. О новой LMS-системе Google Classroom и её использовании в студенческой аудитории // «Проблемы современной русистики», № 1. – Ереван: Изд-во АГПУ им. Хачатура Абовяна, 2016. – С. 25–32 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.aspu.am/website/images/journal/6711ce2e.pdf> (Дата обращения: 05.08.2023).
3. Акопян А.С. Пошаговое руководство к выполнению теста в рамках LMS-системы Google Classroom и формы его оценивания // «Проблемы современной русистики», № 2. – Ереван: Изд-во АГПУ им. Хачатура Абовяна, 2016. – СС. 23–30 [Электронный

- ресурс] // Режим доступа: https://www.aspu.am/website/images/journal/rusagitutyun_2.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).
4. *Акопян А.С.* Использование LMS-системы Google Classroom в преподавании РКИ // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы III Международной научно-методической конференции: в 2-х тт. (26 мая 2017г., Омск) / Омский автобронетанковый инженерный институт. Том 1. – Омск: ООО «Издательство Ипполитова», 2017. – С. 128–135. – EDN [YOLMVR](#) [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_29175270_90230080.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).
5. *Акопян А.С.* Создание заданий и тестов по русскому языку в LMS-системе Google Classroom и их использование в студенческой аудитории // Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике: Сборник научных статей (24–26 сентября 2017 г., Ереван) / Отв. ред. К.С. Акопян. – Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2018. – С. 186–194. – EDN [YSDXBR](#) [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36680864_24860055.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).
6. *Акопян А.С.* Педагогические условия развития профессиональных компетенций студентов при помощи Google for Education (методические рекомендации) // Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции (26–28 сентября 2019 г., Ереван). – Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2019. – Ч. 2. – С. 133–136. – EDN [WNPBFQ](#) [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41267323_36517922.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).
7. *Акопян А.С., Гаспарян Э.В.* Использование информационных технологий при организации внеаудиторной работы по русскому языку // «Вестник Медицинского института им. Меграбяна». Научно-методический журнал. 2020. № 9. – Ереван: Мекнарк, – С. 183–188.

8. *Акопян А.С.* Методический аспект рассмотрения фразеологических единиц русского языка на примере Forms-тренажеров // «Проблемы современной русистики», № 6 (10). – Ереван: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2020. – С. 50–65 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://msu.am/wp-content/uploads/2020/12/19_09_2020.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).
9. *Акопян А.С.* Мотивация учащихся к самостоятельной внеаудиторной работе // Сборник статей Республиканской научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания РКИ», посвященной 98-летию кафедры русского языка (17 апреля 2020 г.). – Ереван: Изд-во АГПУ им. Х.Абовяна, 2020. – С. 190–199.
10. *Акопян А.С.* О преимуществах и недостатках применения ИКТ в педагогической работе // «Проблемы современной русистики», № 5 (9). – Ереван: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2020. – С. 89–98 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://msu.am/wp-content/uploads/2020/07/24_02_2020_c-ORCID.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).
11. *Акопян А.С., Мовсесян Н.С.* Изучение фразеологизмов русского языка с помощью электронного симулятора на примере Forms-тренажеров // IV Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» (14–16 октября 2020г., Москва). V Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан»: сборник статей. – М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 52–58. – EDN [JZGHHZ](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46298494_80287454.pdf) [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46298494_80287454.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).
12. *Акопян А.С., Акопян Д.Р., Садыканова С.Х.* Использование ИКТ при обучении фразеологическим единицам // Сб. материалов Международной научно-практической конференции «Современные тренды в архитектуре и строительстве: энергоэффективность, энергосбережение, BIM технологии, проблемы городской среды». – Алматы, 2021. – С. 6–13.

13. *Акопян А.С.* Применение информационных технологий в вузе как способ повышения уровня успеваемости студентов // Сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции, посвящённой 120-летию С.И. Ожегова. – М., 2021. – Ч. 1 – С. 72–75 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://ozhegov.rus.study/wp-content/themes/ozhegov/docs/sbornik_dokladov.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).
14. *Акопян А.С.* Применение информационных технологий как способ повышения уровня успеваемости студентов и школьников в вузах и школах РА // «Проблемы современной русистики», № 7 (11). – Ереван: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2021. – С. 58–67 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://msu.am/wp-content/uploads/docs/Almanakh_XI_14_04_2021.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).
15. *Акопян А.С., Мовсесян Н.С., Пилосян А.А.* Роль инфографики при обучении фразеологизмам на уроках русского языка в национальной школе Республики Армения // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы VII Международной научно-методической конференции (Омск, 21 мая 2021 г.). – Омск: Омский автобронетанковый инженерный институт, 2021. – С. 97–105. – EDN [HSMTPP](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45783352_94797646.pdf) [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45783352_94797646.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).
16. *Акопян А.С.* Использование тестов-симуляторов на уроках СРЯ и РКИ // «Тенденция развития глобальной образовательной экосистемы в сфере медиа, кино и PR». Материалы II Международной научно-практической конференции (9 декабря 2022, г. Алматы). – Алматы: Алматы Менеджмент Университет, 2022. – С. 13–18.
17. *Акопян А.С., Паракесикян Т.Р.* Презентация авторского электронного школьного фразеологического словаря-минимума // Конкурс «Студент года 2023». Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – С. 437–444. – EDN [ETKMJV](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53850877_12449624.pdf) [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53850877_12449624.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).

18. *Акопян А.С., Акопян Д.Р.* Роль интернета в жизни человека в XXI веке и его влияние на современный русский язык // Преподаватель года 2023: Сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса (Петрозаводск, 22 мая 2023г.). – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2023. – С. 44–49. – EDN [LVPMDX](#) [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53837034_92695138.pdf (Дата обращения: 05.08.2023).
19. *Акопян А.С., Паракесикян Т.Р.* Создание электронного школьного фразеологического словаря-минимума: методические и технологические решения // Научно-методический журнал «Проблемы современной русистики», № 11 (15). – Ереван: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2023. – С. 107–115 [Электронный ресурс] // Режим доступа: [https://msu.am/wp-content/uploads/docs/Almanakh%20XV%20\(11\)_2023.pdf](https://msu.am/wp-content/uploads/docs/Almanakh%20XV%20(11)_2023.pdf) (Дата обращения: 05.08.2023).
20. *Акопян А.С., Паракесикян Т.Р.* Электронный школьный фразеологический словарь-минимум: методические рекомендации // «Культура научного и профессионально-делового общения»: XXVII Международная студенческая научно-практическая конференция. – М.: Изд-во РУДН, 2023. – С. 106–108.
21. *Борзилова Ю.С.* Современные интернет-приложения как вспомогательное звено в организации учебной деятельности студентов // Информация со страницы официального сайта электронного периодического научного журнала SCI-ARTICLE.RU [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1444802992> (Дата обращения: 05.08.2023).

REFERENCE

1. Google dlya obrazovaniya // Informatsiya s «Al'fapediya» [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://alphapedia.ru/w/Google_for_Education (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
2. *Hakobyan A.S.* O novoi LMS-sisteme Google Classroom i ee ispol'zovanii v studencheskoi auditorii // «Problemy sovremennoi rusistiki», № 1. – Erevan: Izd-vo AGPU im. Kh. Abovyana, 2016. – S. 25–32 [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa:

- <https://www.aspu.am/website/images/journal/6711ce2e.pdf> (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
3. *Hakobyan A.S.* Poshagovoe rukovodstvo k vypolneniyu testa v ramkakh LMS-sistemy Google Classroom i formy ego otsenivaniya // «Problemy sovremennoi rusistiki», № 2. – Erevan: Izd-vo AGPU im. Kh. Abovyana, 2016. – S. 23–30 [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://www.aspu.am/website/images/journal/rusagitutyun_2.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
4. *Hakobyan A.S.* Ispol'zovanie LMS-sistemy Google Classroom v prepodavanii RKI // Problemy modernizatsii sovremennogo vysshego obrazovaniya: lingvisticheskie aspekty: materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii: v 2-kh tt. (26 maya 2017g., Omsk) / Omskii avtobronetankovyi inzhenernyi institut. Tom 1. – Omsk: OOO «Izdatel'stvo Ippolitova», 2017. – S. 128–135. – EDN [YOLMVR](https://elibrary.ru/download/elibrary_29175270_90230080.pdf) [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://elibrary.ru/download/elibrary_29175270_90230080.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
5. *Hakobyan A.S.* Sozdanie zadaniy i testov po russkomu yazyku v LMS-sisteme Google Classroom i ikh ispol'zovanie v studencheskoi auditorii // Russkii yazyk na perekrestke epokh: traditsii i innovatsii v rusistike: Sbornik nauchnykh statei (24–26 sentyabrya 2017g., Erevan) / Otv. red. K.S. Hakobyan. – Erevan: Rossiisko-Armyanskii (Slavyanskii) universitet, 2018. – S. 186–194. – EDN [YSDXBR](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36680864_24860055.pdf) [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36680864_24860055.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
6. *Hakobyan A.S.* Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'nykh kompetentsii studentov pri pomoshchi Google for Education (metodicheskie rekomendatsii) // Russkii yazyk na perekrestke epokh: traditsii i innovatsii v rusistike: sbornik nauchnykh statei po materialam IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (26–28 sentyabrya 2019 g., Erevan). – Erevan: Rossiisko-Armyanskii (Slavyanskii) universitet, 2019. – Ch. 2. – SS. 133–136. – EDN [WNPBFQ](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41267323_36517922.pdf) [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41267323_36517922.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).

7. *Hakobyan A.S., Gasparyan E.V.* Ispol'zovanie informatsionnykh tekhnologii pri organizatsii vneauditornoj raboty po russkomu yazyku // Vestnik Meditsinskogo instituta im. Megrabyana. Nauchno-metodicheskii zhurnal, № 9. – Erevan: Meknark, 2020. – S. 183–188.
8. *Hakobyan A.S.* Metodicheskii aspekt rassmotreniya frazeologicheskikh edinit russkogo yazyka na primere Forms-trenazherov // «Problemy sovremennoi rusistiki», № 6 (10). – Erevan: Izd-vo MGU im. M.V. Lomonosova, 2020. – S. 50–65 [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://msu.am/wp-content/uploads/2020/12/19_09_2020.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
9. *Hakobyan A.S.* Motivatsiya uchashchikhsya k samostoyatel'noi vneauditornoj rabote // Sbornik statei Respublikanskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya RKI», posvyashchennoi 98-letiyu kafedry russkogo yazyka (17 aprelya 2020 g.). – Erevan: Izd-vo AGPU im. Kh. Abovyana, 2020. – S. 190–199.
10. *Hakobyan A.S.* O preimushchestvakh i nedostatkakh primeneniya IKT v pedagogicheskoi rabote // «Problemy sovremennoi rusistiki», № 5 (9). – Erevan: Izd-vo MGU im. M.V. Lomonosova, 2020. – S. 89–98 [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://msu.am/wp-content/uploads/2020/07/24_02_2020_c-ORCID.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
11. *Hakobyan A.S., Movsesyan N.S.* Izuchenie frazeologizmov russkogo yazyka s pomoshch'yu elektronnoho simulyatora na primere Forms-trenazherov // IV Mezhdunarodnyi kongress prepodavatelei i rukovoditelei podgotovitel'nykh fakul'tetov (otdelenii) vuzov RF «Dovuzovskii etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk, adaptatsiya, sotsium, spetsial'nost'» (14–16 oktyabrya 2020 g., Moskva). V Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Aktual'nye voprosy realizatsii obrazovatel'nykh programm na podgotovitel'nykh fakul'tetakh dlya inostrannykh grazhdan»: sbornik statei. – M.: GIRYA im. A.S. Pushkina, 2021. – S. 52–58. – EDN [JZGHHZ](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46298494_80287454.pdf) [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46298494_80287454.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
12. *Hakobyan A.S., Hakobyan D.R., Sadykanova S.Kh.* Ispol'zovanie IKT pri obuchenii frazeologicheskim edinitsam // Sb. materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Sovremennye trendy v arkhitekture i stroitel'stve: energoeffektivnost',

- energobezopasnost', BIM tekhnologii, problemy gorodskoi sredy». – Almaty, 2021. – S. 6–13.
13. *Hakobyan A.S.* Primenenie informatsionnykh tekhnologii v vuze kak sposob povysheniya urovnya uspevaemosti studentov // Sb. nauch. trudov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 120-letiyu S.I. Ozhegova. – M., 2021. – Ch. 1 – S. 72–75 [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://ozhegov.rus.study/wp-content/themes/ozhegov/docs/sbornik_dokladov.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
14. *Hakobyan A.S.* Primenenie informatsionnykh tekhnologii kak sposob povysheniya urovnya uspevaemosti studentov i shkol'nikov v vuzakh i shkolakh RA // «Problemy sovremennoi rusistiki», № 7 (11). – Erevan: Izd-vo MGU im. M.V. Lomonosova, 2021. – S. 58–67 [Elektronnyi resurs] – Rezhim dostupa: https://msu.am/wp-content/uploads/docs/Almanakh_XI_14_04_2021.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
15. *Hakobyan A.S., Movsesyan N.S., Pilosyan A.A.* Rol' infografiki pri obuchenii frazeologizmam na urokakh russkogo yazyka v natsional'noi shkole Respubliki Armeniya // Problemy modernizatsii sovremenного vysshego obrazovaniya: lingvisticheskie aspekty: materialy VII Mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii (Omsk, 21 maya 2021g.). – Omsk: Omskii avtobronetankovyi inzhenernyi institut, 2021. – S. 97–105. – EDN [HSMTTP](https://www.edn.ru/EDN_HSMTTP) [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45783352_94797646.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
16. *Hakobyan A.S.* Ispol'zovanie testov-simulyatorov na urokakh SRYa i RKI // «Tendentsiya razvitiya global'noi obrazovatel'noi ekosistemy v sfere media, kino i PR». Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (9 dekabrya 2022, g. Almaty). – Almaty: Almaty Menedzhment Universitet, 2022 – S. 13–18.
17. *Hakobyan A.S., Parakesikyan T.R.* Prezentatsiya avtorskogo elektronnoho shkol'nogo frazeologicheskogo slovarya-minimuma // Konkurs «Student goda 2023». Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. – Petrozavodsk: Mezhdunarodnyi tsentr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka» (IP Ivanovskaya I.I.), 2023. – S. 437–444. – EDN [ETKMJV](https://www.edn.ru/EDN_ETKMJV) [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53850877_12449624.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).

18. *Hakobyan A.S., Hakobyan D.R.* Rol' interneta v zhizni cheloveka v XXI veke i ego vliyaniye na sovremennyy russkiy yazyk // Prepodavatel' goda 2023: Sbornik statei Mezhdunarodnogo professional'no-issledovatel'skogo konkursa (Petrozavodsk, 22 maya 2023g.). – Petrozavodsk: MTsNP «Novaya nauka», 2023. – S. 44–49. – EDN [LVPMDX](#) [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53837034_92695138.pdf (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
19. *Hakobyan A.S., Parakesikyan T.R.* Sozdaniye elektronnoy shkoly frazeologicheskogo slovarya-minimuma: metodicheskiye i tekhnologicheskiye resheniya // «Problemy sovremennoy rusistiki», № 11 (15). – Erevan: Izd-vo MGU im. M.V. Lomonosova, 2023. – S. 107–115 [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: [https://msu.am/wp-content/uploads/docs/Almanakh%20XV%20\(11\)_2023.pdf](https://msu.am/wp-content/uploads/docs/Almanakh%20XV%20(11)_2023.pdf) (Data obrashcheniya: 05.08.2023).
20. *Hakobyan A.S., Parakesikyan T.R.* Elektronnyy shkol'nyy frazeologicheskii slovar'-minimum: metodicheskiye rekomendatsii // «Kul'tura nauchnogo i professional'no-delovogo obshcheniya»: KhXVII Mezhdunarodnaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya. – M.: Izd-vo RUDN, 2023. – S. 106–108.
21. *Borzilova Yu.S.* Sovremennyye internet-prilozheniya kak vspomogatel'noye zveno v organizatsii uchebnoy deyatel'nosti studentov // Informatsiya so stranitsy ofitsial'nogo sayta elektronnoy periodicheskoy nauchnoy zhurnala SCI-ARTICLE.RU [Elektronnyi resurs] // Rezhim dostupa: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1444802992> (Data obrashcheniya: 05.08.2023).

**ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԵՎ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆԵՐԻ
ՕԳՏԱԳՈՐԾՈՒՄԸ ՈՒՄԱՆՈՂԱԿԱՆ ԼՍԱՐԱՆԻ ՀԱՄԱՐ ԱՇԽԱՏԱՆՔԱՅԻՆ
ՌԵՍՈՒՐՍԻ ԳԱՏՐԱՏՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿ
(GOOGLE CLOUD FOR EDUCATION փաթեթի գործիքների օրինակով)**

Ա. Ս. ՀԱԿՈԲՅԱՆ

Հայ-Ռուսական (Սլավոնական) համալսարան

Հոդվածում քննարկվում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների դերը ժամանակակից կրթության մեջ, հատկապես *Google Cloud for Education* փաթեթի օգտագործման համատեքստում: Ժամանակակից աշխարհում տեղեկատվական տեխնոլոգիաները ավելի ու ավելի կարևոր դեր են

խաղում կրթության մեջ: Ամպային ծառայությունների օգտագործումը, ինչպիսին է *Google Cloud for Education*-ը, ավելի ու ավելի տարածված է դառնում ուսուցիչների և ուսանողների միջավայրում: Դա թույլ է տալիս արդյունավետ կազմակերպել ուսումնական գործընթացը, համագործակցել իրական ժամանակում և ստեղծել ուսումնական նյութեր: Հոդվածում դիտարկվում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների դերը ժամանակակից կրթության մեջ՝ կենտրոնանալով *Google for Education*-ի օգտագործման վրա: Նկատվում է այս ծառայության ֆունկցիոնալությունն ու հնարավորությունները, կրթական ոլորտում դրա օգտագործման օրինակները: Հոդվածում ներկայացվում է տեղեկատվություն *Google for Education*-ի ֆունկցիոնալության և հնարավորությունների մասին, տրվում են ամպային փաթեթի գործիքների օգտագործման օրինակներ՝ ուսումնական նյութեր ստեղծելու և ուսուցիչների և ուսանողների համատեղ աշխատանքի համար (լսարանային և արտալսարանային պարապմունքների ժամանակ), ինչպես նաև այն սահմանելը որպես ուսումնական նյութերի ստեղծման և պահպանման հարմար գործիք: *Google*-ի կրթության օգտագործման *արդյունքը* ուսումնական գործընթացի ավելի արդյունավետ կազմակերպումն է, ուսուցիչների և ուսանողների համատեղ աշխատանքի հնարավորությունը (լսարանում և արտադպրոցական գործունեության ընթացքում), ինչպես նաև այն որպես ուսումնական նյութերի ստեղծման և պահպանման հարմար գործիք սահմանելը: *Google*-ը նաև հնարավորություն է տալիս ստեղծել և պահպանել ուսումնական նյութեր, ինչպես նաև ստեղծել ուսումնական նյութեր: Ամփոփվում է կրթության համակարգում *Google Cloud for Education* փաթեթի գործիքների օգտագործումը, բացահայտում ենք դրական և բացասական կողմերը և նշում դրա կարևորությունը ժամանակակից կրթական գործընթացում: Այս տեխնոլոգիան կարող է զգալիորեն հեշտացնել դասընթացների նախապատրաստումը և անցկացումը, ինչպես նաև նպաստել ուսանողների համագործակցության և ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը:

Բանալի բառեր՝ *Google Cloud Suite for Education* փաթեթի գործիքներ, ուսումնական նյութեր, *Google* ձևաթղթեր, ինֆորմաֆիկա, ուսուցման արդյունավետություն:

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY AND METHODS
FOR PREPARING A WORKING RESOURCE FOR STUDENT AUDIENCE
(USING THE EXAMPLE OF CLOUD PACKAGE TOOLS
GOOGLE FOR EDUCATION)

A. S. HAKOBYAN

RUSSIAN-ARMENIAN (SLAVIC) UNIVERSITY

This article examines the role of information technology in modern education, especially in the context of using the *Google Cloud for Education*. *Relevance*. In the modern world, information technology plays an increasingly important role in education. The use of cloud services, such as *Google for Education*, is becoming increasingly popular among teachers and students. This allows you to effectively organize the learning process, collaborate in real time and create learning materials. The purpose of this article is to consider the role of information technology in modern education, with an emphasis on the use of *Google for Education*. We tried to describe the functionality and capabilities of this service, as well as give examples of its use in the educational field. *Materials and methods*. The article provides information about the functionality and capabilities of *Google for Education*, provides examples of using the tools of the cloud package to create educational materials and collaboration between teachers and students. *The result* of using *Google for Education* is a more efficient organization of the educational process, the possibility of teachers and students working together (both in classroom and during extracurricular classes), as well as defining it as a convenient tool for creating and storing educational materials. *In conclusion*, we summarize the use of *Google Cloud Suite for Education* tools in education, identify the positive and negative sides and note its importance in the modern educational process. In general, this technology can greatly facilitate the preparation and conduct of training sessions, as well as promote the development of cooperation and creative thinking of students.

Key words: *Google Cloud Suite for Education tools, educational materials, Google Forms, infographics, learning effectiveness.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 20 мая 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 30.10.2024.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

МИХАИЛ ДАВИДОВИЧ АМИРХАНЯН: РУССКАЯ И МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРЫ¹

Д. В. ЛАРКОВИЧ

Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут, Россия
dvl10@yandex.ru

Настоящая статья представляет собой общий обзор многолетней научной, культурно-просветительской и организационной активности видного армянского учёного, доктора филологических наук, профессора М.Д. Амирханяна. В частности, даётся характеристика сферы его исследовательских интересов и издательских инициатив, направленных на изучение и освещение широкого круга вопросов из области русско-армянских культурных контактов и отношений. Особое внимание уделяется деятельности Амирханяна по организации международных конференций «Русские классики: русская и национальные литературы» (2009–2024), нацеленных на коллективное и многоаспектное постижения феноменов крупнейших писательских персоналий России в контексте мировой литературной традиции. Отмечается, что результаты этой исключительно интенсивной деятельности выдающегося армянского учёного-филолога стали важным фактором в деле укрепления и развития русско-армянских культурных связей. Ключевые слова: М.Д. Амирханян, русско-армянские культурные связи, межкультурный диалог, русская литературная классика, армянская литература.

Ключевые слова: М.Д. Амирханян, русско-армянские культурные связи, межкультурный диалог, русская литературная классика, армянская литература.

Размышляя о культуре как о феномене, который «в значительной мере оправдывает перед Богом существование народа и нации» [23, с. 349], Д.С. Лихачёв отмечает: «Для существования и развития

¹ Ларкович Д.В. Михаил Давидович Амирханян: русская и мировая литературы. – Статья опубликована в научном журнале «Слово. Текст. Контекст». 2024. № 4 (20). С. 156–162. DOI 10.69571/PBSSPU.2024.20.4.014. Печатается с согласия автора.

настоящей, большой культуры в обществе должна наличествовать высокая культурная осведомленность, более того – культурная среда, среда, владеющая не только национальными культурными ценностями, но и ценностями, принадлежащими всему человечеству» [23, с. 359–360]. При этом важно иметь в виду, что культура – не абстрактное понятие, характеризующее некий общий уровень стадийного развития того или иного общества. Она осуществляет себя в конкретных сферах творческой активности человека, взаимосвязанных и взаимообусловленных. Более того, культура – не обезличенная реальность, она неизменно персонифицирована, персоналистична, лично ангажирована и лично же актуализирована. Разумеется, личность в культуре всегда национально обусловлена, т.к. её формирование и становление складывается в условиях конкретной национальной традиции. Но в своей деятельности она не ограничена сугубо национально-этническими или территориальными рамками, ибо её созидательная инициативность нацелена на приращение и приумножение духовного и интеллектуального достояния всего мирового сообщества. В определённом смысле, личность такого масштаба как бы аккумулирует в себе краугольные достижения культуры, выработанные веками его народом, и щедро делится ими со всем человечеством. И именно из совокупности встречных инициатив личностей и складывается то, что Д.С. Лихачёв называл «пространством большой культуры».

В современной гуманитарной практике широкое распространение получило определение «культуртрегер», под которым обычно подразумевают субъекта, который по доброй воле и на бескорыстной основе осуществляет деятельность по разработке и продвижению культурных проектов [22, с. 430]. Но для Михаила Давидовича Амирханяна, о котором пойдёт речь далее, в большей степени подходит определение «культурный подвижник», ибо всю свою жизнь он превратил в сознательное и беззаветное служение большой культуре международного масштаба. Более полувека Амирханян активно и увлечённо занимается укреплением и развитием русско-армянских культурных связей, являясь центром притяжения широкого круга единомышленников из числа учёных, общественных и культурных деятелей разных стран мира.

Важно отметить, что за горячим стремлением к упрочению и расширению русско-армянских культурных контактов стоит не только личный энтузиазм и гражданская позиция исследователя, но и прочный научно-методологический фундамент, получивший веское

обоснование в двух его диссертациях [17; 7], монографиях [1; 2; 4; 6; 9–15; 19] и десятках научных статей. Отвечая на вопрос о причинах и перспективах многовекового культурного взаимопритяжения двух народов, учёный утверждает: «Да, у нас очень богатая своя армянская литература, но она в основном национальна. А русская по охвату интернациональная. Нет русского писателя, который не касался бы инородной темы – армянской темы: Чехов, Толстой, Лермонтов, Пушкин и другие классики русской литературы. Это свидетельство того, что армянская богатая культура прельщает и привлекает, и мы обязаны через русский язык показывать русскоязычному читателю нашу культуру. Это в то же время наш щит, духовная защита нашего народа» [8]. Особая заслуга в процессе художественной презентации армянской культуры, истории и ментальности всему мировому сообществу видится ему в творческом наследии В.Я. Брюсова – в первую очередь – как переводчика средневековой армянской лирики, что даёт ереванскому учёному основание именовать Брюсова «первооткрывателем армянской поэзии» [5].

Помимо сферы собственно научных исследований М.Д. Амирханян широко известен как редактор, составитель и комментатор целого ряда литературно-художественных антологий, связанных с Арменией и являющих собой убедительное свидетельство её международных культурных связей. Только за последнее десятилетие он подготовил, издал или переиздал со своим предисловием:

- исторический роман Платона Зубова «Карабахский астролог или основание крепости Шуши в 1752 г.», в котором освещаются спорные страницы армянской истории [21];
- факсимильную версию сборника «Поэзия Армении с древнейших времен до наших дней», впервые напечатанного в 1916 году под редакцией В.Я. Брюсова [24];
- «Книгу скорбных песнопений» Григора Нарекаци в переводе Н.Гребнева, ранее вышедшую в печати в 1998 году под редакцией академика Л.Мкртчяна, сопроводив ее собственным предисловием и дополнив переводами В. Звягинцевой, В. Державина, В. Микушевича и других русских переводчиков [20].

Однако наибольшее значение сам Амирханян придаёт литературной антологии «Армения в зеркале русской поэзии», изданной им впервые в 2021 году и выдержавшей за неполных три года 4 переиздания. Эта уникальная по своему составу и содержанию книга, которая стала результатом полувековой кропотливой работы её составителя по сбору, систематизации и описанию художественного

материала, включает в себя около 500 стихотворных текстов, написанных русскими поэтами об Армении и армянском народе в период с середины XVIII по XXI столетие. В обращении «К читателю» Амирханян уточняет: «В процессе многолетней работы над огромной сложной проблемой русско-армянских литературных взаимоотношений, охватывающих несколько веков, ... автору не удалось обнаружить хотя бы одно стихотворение русских поэтов об Армении негативного содержания. Все стихи или хвалебные, или сочувствующие, а нередко исповедальные. Это молитвенник русской поэзии об Армении всех времен» [3, с. 7]. Следует отметить, что этот исключительно масштабный и не имеющий аналогов в мировой исследовательской практике труд, который редактор издания И.В. Романова с полным основанием квалифицирует как «подвиг перед армянской культурой и русской словесностью одновременно» и как «бесценный вклад в дело укрепления армянско-российской дружбы» [3, с. 3–4], стал действенным импульсом для перспективного научного проекта «Армянский текст в русской поэзии», осуществляемого по инициативе коллектива учёных Смоленского государственного университета и поддержанного в 2022 году Российским научным фондом (<https://localtext.linghub.ru/mainpage.html>).

Но, пожалуй, наибольшую известность М.Д. Амирханяну в пространстве мировой филологической науки принёс его долгосрочный проект по организации конференций «Русские классики: русская и национальные литературы», нацеленных на коллективное и многоаспектное постижения феноменов крупнейших писательских персоналий России в контексте мировой литературной традиции. Первый же опыт проведения такого рода крупного научного форума, состоявшегося в 2009 году и приуроченного к 200-летней годовщине со дня рождения Н.В. Гоголя, вызвал широкий резонанс в мировом гуманитарном сообществе и получил регулярное продолжение. За 15 лет (2009–2024) поистине подвижнической деятельности в качестве бессменного председателя оргкомитета двадцати одной (!) конференции и руководителя Центра русского языка и культуры Ереванского государственного университета языков и социальных наук им. В.Я. Брюсова Амирханяну удалось консолидировать значительные силы учёных-словесников, заинтересованных в обсуждении актуальных проблем изучения русской литературной классики в её наивысшем авторском выражении (Пушкин, Гоголь, Чехов, Толстой, Лермонтов, Некрасов, Тургенев, Салтыков-Щедрин, Карамзин, Булгаков и др.). В общей сложности на этих масштабных международных форумах

прошло обсуждение более 870-ти докладов исследователей из Армении, Беларуси, Германии, Грузии, Индии, Испании, Италии, Казахстана, Китая, Литвы, России, Румынии, Словакии, США, Узбекистана, Японии. В результате – в первые десятилетия XXI века Ереван по праву обрёл статус крупного научного центра по изучению русской литературы.

Следует заметить, что колоссальные усилия инициатора и организатора этой серии конференций были поддержаны руководством и научными коллективами Института литературы им. М. Абегяна НАН РА, Российского нового университета, Московского городского педагогического университета и Смоленского государственного университета. Важно и то, что полный набор, состоящий из 21 выпуска материалов «амирханяновских» конференций, оцифрован и выставлен в открытом доступе на платформе электронного научного архива Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. А в сентябре 2024 года весь комплект материалов конференций в его полнотекстовой печатной версии был передан Амирханяном в дар Сургутскому государственному педагогическому университету, что коллектив вуза с глубокой благодарностью расценивает как знак высокого доверия видного армянского учёного к своим сибирским коллегам и приглашение активнее приобщать к достижениям большой международной науки будущих учителей-словесников.

Вместе с тем, для Амирханяна всегда было принципиально важно, чтобы встречи учёных разных стран проходили на благословенной армянской земле, ибо это давало ему возможность не только организовать продуктивный диалог представителей разных научных школ, но познакомить участников с самобытной культурой Армении, её историей, древними традициями и уникальными природными богатствами; важно, чтобы гости увезли с собой личные впечатления о пребывании в стране «спящих вулканов» (С. Городецкий). Благодаря этому участники конференций имели возможность своими глазами увидеть национальные святыни Армении, посетить изысканные в своей архитектурной выразительности Эчмиадзин, Степанаван, Арташат и другие города армянской земли, побывать на берегах величественного Севана. Восторженные и благодарные отзывы многочисленных участников «амирханяновских чтений» запечатлены на страницах специального издания, вышедшего в 2019 году [16].

Последняя конференция, прошедшая в сентябре 2024 года, была обусловлена темой «Арагат: русская и национальные литературы». И это не случайно, ибо на протяжении многих веков не только в

армянской традиции, но и в сознании многих иных народов Арарат воспринимается как сакральный центр Вселенной, место спасения и возрождения человечества. Исходя из этого, идея этой конференции заключалась в том, чтобы на материале этого вечного символа, получившего множественные варианты прочтений в мировой художественной практике, продемонстрировать взаимное притяжение армянской и русской, армянской и других национальных культур. И, как справедливо отметил член оргкомитета конференции С.Б. Калашников, «огромность и беспрецедентность заявленной темы лишней раз доказывает возможность преодоления границ, пролегающих в пространстве и даже во времени, исключительно благодаря культуре Слова, которое прозвучало на 21-й по счету на сквозную тему конференции “Арарат: русская и национальные литературы”» [18, с. 6].

Многолетняя и чрезвычайно продуктивная деятельность М.Д. Амирханяна даёт полное основание для таких определений, как «крупный учёный», «талантливый организатор», «выдающийся просветитель». К этому непременно следует добавить – достойный сын армянского народа и страстный патриот своего Отечества. Однако, будучи творческой личностью большой культуры, Амирханян не просто долгие годы находится в диалоге со всем мировым культурным сообществом, но и сам инициирует и успешно развивает этот диалог, звучащий на языке культуры, тем самым укрепляя такие уязвимые международные связи и способствуя процессу сближения людей разных стран, народов, вероисповеданий и идеологических ориентаций.

Заслуги М.Д. Амирханяна перед мировым культурным сообществом неоднократно были отмечены высокими наградами Евразийского экономического союза, Республики Армения и Российской Федерации. В частности, в 2022 году за большой вклад в развитие культурногуманитарных связей в области литературы и образования между Россией и Арменией он был награждён Медалью Пушкина. Но не менее значимой для себя наградой сам Михаил Давидович считает уважение и доверие своих многочисленных единомышленников, всех тех, кто откликнулся на его призыв и вместе с ним встал на путь сохранения мирового культурного наследия и укрепления дружеских отношений между народами. И очень отраднo, что круг единомышленников и сподвижников М.Д. Амирханяна ширится и множится год от года.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амирханян М.Д., Амирханян А.М.* А.С. Грибоедов и армянский мир: к 220-летию со дня рождения А.С. Грибоедова. Ереван: Лусабац, 2016. 86 с.
2. *Амирханян М.Д.* А.С. Пушкин и Армения: к 175-летию гибели А.С. Пушкина. 2-е доп. изд. Ереван: [б. и.], 2012. 115 с.
3. *Амирханян М.Д.* Армения в зеркале русской поэзии. Ереван: Копи Принт, 2022. 662 с.
4. *Амирханян М.Д.* Армения в русской литературе XX века. Ереван: «Знание» АрмССР, 1978. 44 с.
5. *Амирханян М.Д.* Брюсов и Армения: первооткрыватель армянской поэзии: к 140-летию со дня рождения В.Я. Брюсова. Ереван: Лусабац, 2013. 69 с.
6. *Амирханян М.Д.* Геноцид в Западной Армении и русская поэзия. Ереван: Лусабац, 2012. 155 с.
7. *Амирханян М.Д.* Интернациональный характер русской литературы в аспекте русско-армянских отношений XII – начала XX вв.: Дис. ... д-ра филол. наук. Ереван, 1985. 372 с.
8. *Амирханян М.Д.* Как, если не через русский язык, мы будем представлять миру армянскую культуру // URL: <https://www.iravunk.com/?p=259438&l=ru> (дата обращения: 16.11.2024).
9. *Амирханян М.Д.* Классики русской литературы и Армения. Ереван: Науч.-иссл. центр проблем высшего образования, 1991. 104 с.
10. *Амирханян М.Д., Амирханян А.М.* М.Ю. Лермонтов и армянский мир. Ереван: Лусабац, 2014. 118 с.
11. *Амирханян М.Д.* Россия и Армения: очерки русско-армянских литературных отношений. 2-е, доп. изд. Ереван: Асогик, 2003. Ч. 1. 298 с.
12. *Амирханян М.Д.* Русская поэзия и Ван. Ереван: РАУ, 2002. 52 с.
13. *Амирханян М.Д.* Русская художественная литература и геноцид армян. Ереван: Айастан, 1988. 266 с.
14. *Амирханян М.Д.* Русская художественная литература об Армении. Ереван: Науч.-метод. каб. Минвуза АрмССР, 1983. 203 с.
15. *Амирханян М.Д.* Русская художественная публицистика об Армении. Ереван: Айастан, 1984. 192 с.
16. *Амирханян М.Д.* Русские классики: русская и национальные литературы: междунар. конф.: Отзывы: письма и публикации 2009–2019. 2-е изд., доп. Ереван: Копи принт, 2019. 277 с.
17. *Амирханян М.Д.* Средневековая армянская поэзия в русских переводах: Дис. ... канд. филол. наук. Ереван, 1972. 198 с.
18. Арагат: русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 26–29

- сентября 2024 г. / Редкол.; Гл. ред. М.Д. Амирханян, В.В. Кириллов. Ереван: Мекнарк, 2024. 267с.
19. Геноцид армян и русская публицистика / [Сост., ред. и вступ. очерк М.Д. Амирханяна]. М.: Армянская община Москвы, 1997. Ч. 1. 186 с.
 20. Григор Нарекаци. Книга скорбных песнопений / [Предисл. М.Д. Амирханяна]. Ереван: Лусабац, 2018. 240 с.
 21. *Зубов П.П.* Карабахский астролог или основание крепости Шуши в 1752 г. Факс. воспр. / Ред., вступ. очерк и послеслов. М.Д. Амирханяна. Ереван: Лусабац, 2013. 284 с.
 22. *Кальпиди В.О.* Философия поэзии. Челябинск: Изд-во Марины Волковой, 2019. 511 с.
 23. *Лихачев Д.С.* Культура как целостная среда // Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб.: СПбГУП, 2006. С. 348–362.
 24. Поэзия Армении с древнейших времен до наших дней / [Под ред. В. Брюсова]. 5-е изд., факс. / С предисл. М.Д. Амирханяна и прил. Ереван: Айрапет, 2016. 601 с.

REFERENCES

1. *Amirkhanyan M.D., Amirkhanyan A.M.* A.S. Griboyedov i armyanskii mir: k 220-letiyu so dnya rozhdeniya A.S. Griboyedova. Yerevan: Lusabats, 2016. 86 s.
2. *Amirkhanyan M.D.* A.S. Pushkin i Armeniya: k 175-letiyu gibeli A.S. Pushkina. 2-ye dop. izd. Yerevan: [b. i.], 2012. 115 s.
3. *Amirkhanyan M.D.* Armeniya v zerkale russkoi poezii. Yerevan: Kopi Print, 2022. 662 s.
4. *Amirkhanyan M.D.* Armeniya v russkoi literature XX veka. Yerevan: «Znaniye» ArmSSR, 1978. 44 s.
5. *Amirkhanyan M.D.* Bryusov i Armeniya: pervootkryvatel' armyanskoi poezii: k 140-letiyu so dnya rozhdeniya V.YA. Bryusova. Yerevan: Lusabats, 2013. 69 s.
6. *Amirkhanyan M.D.* Genotsid v Zapadnoi Armenii i russkaya poeziya. Yerevan: Lusabats, 2012. 155 s.
7. *Amirkhanyan M.D.* Internatsional'nyi kharakter russkoi literatury v aspekte rusko-armyanskikh otnoshenii KHII – nachala KHKH vv.: Dis. ... d-ra filol. nauk. Yerevan, 1985. 372 s.
8. *Amirkhanyan M.D.* Kak, yesli ne cherez russkiy yazyk, my budem predstavlyat' miru armyanskuyu kul'turu. URL: <https://www.iravunk.com/?p=259438&l=ru> (data obrashcheniya: 16.11.2024).
9. *Amirkhanyan M.D.* Klassiki russkoy literatury i Armeniya. Yerevan: Nauch.-issl. tsentr problem vysshego obrazovaniya, 1991. 104 s.

10. *Amirkhanyan M.D., Amirkhanyan A.M.* M.Yu. Lermontov i armyanskii mir. Yerevan: Lusabats, 2014. 118 s.
11. *Amirkhanyan M.D.* Rossiya i Armeniya: ocherki russko-armyanskikh literaturnykh otnoshenii . 2-ye, dop. izd. Yerevan: Asogik, 2003. CH. 1. 298 s.
12. *Amirkhanyan M.D.* Russkaya poeziya i Van. Yerevan: RAU, 2002. 52 s.
13. *Amirkhanyan M.D.* Russkaya khudozhestvennaya literatura i genotsid armyan. Yerevan: Ai astan, 1988. 266 s.
14. *Amirkhanyan M.D.* Russkaya khudozhestvennaya literatura ob Armenii. Yerevan: Nauch.- metod. kab. Minvuza ArmSSR, 1983. 203 s.
15. *Amirkhanyan M.D.* Russkaya khudozhestvennaya publitsistika ob Armenii. Yerevan: Ai astan, 1984. 192 s.
16. *Amirkhanyan M.D.* Russkiye klassiki: russkaya i natsional'nyye literatury: mezhdunar. konf.: Otzyvy: pis'ma i publikatsii 2009–2019. 2-ye izd., dop. Yerevan: Kopi print, 2019. 277 s.
17. *Amirkhanyan M.D.* Srednevekovaya armyanskaya poeziya v russkikh perevodakh: Dis. ... kand. filol. nauk. Yerevan, 1972. 198 s.
18. Ararat: russkaya i natsional'nyye literatury: Materialy mezhdunarodnoi nauchnoprakticheskoi konferentsii 26–29 sentyabrya 2024 g. / Redkol.; Gl. red. M.D. Amirkhanyan, V.V. Kirillov. Yerevan: Meknark, 2024. 267s.
19. Genotsid armyan i russkaya publitsistika / [Sost., red. i vstup. ocherk M.D. Amirkhanyana]. M.: Armyanskaya obshchina Moskvyy, 1997. CH. 1. 186 s.
20. Grigor Narekatsi. Kniga skorbnykh pesnopenii / [Predisl. M.D. Amirkhanyana]. Yerevan: Lusabats, 2018. 240 s.
21. *Zubov P.P.* Karabakhskii astrolog ili osnovaniye kreposti Shushi v 1752 g. Faks. vospr. / Red., vstup. ocherk i posleslov. M.D. Amirkhanyana. Yerevan: Lusabats, 2013. 284 s.
22. *Kal'pidi V.O.* Filosofiya poezii. Chelyabinsk: Izd-vo Mariny Volkovoy, 2019. 511 s.
23. *Likhachev D.S.* Kul'tura kak tselostnaya sreda // Likhachev D.S. Izbrannyye trudy po russkoi i mirovoi kul'ture. SPb.: SPbGUP, 2006. S. 348–362.
24. Poeziya Armenii s drevnei shikh vremen do nashikh dnei / [Pod red. V. Bryusova]. 5-ye izd., faks. / S predisl. M.D. Amirkhanyana i pril. Yerevan: Ayrapet, 2016. 601 s

ՄԻԽԱՅԻԼ ԴԱՎԻԴՈՎԻՉ ԱՄԻՐԽԱՆՅԱՆ.
ՌՈՒՄ և ՀՄՄՃԵԽԱՐՀԱՅԻՆ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Դ. Վ. Լարկովիչ

ՍՈՒՐԳՈՒՏԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՄՄԱՍԱՐԱՆ
Սուրգուտ, Ռուսաստան

Հոդվածում ներկայացվում է ականավոր հայ գիտնական, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Մ.Դ.Ամիրխանյանի երկարամյա գիտական, մշակութային, կրթական և կազմակերպչական գործունեության ընդհանուր ակնարկը: Մասնավորապես, այն նկարագրում է նրա գիտահետազոտական հետաքրքրությունների շրջանակը և հրատարակչական նախաձեռնությունները՝ ուղղված ռուս-հայկական մշակութային կապերի և հարաբերությունների ոլորտում հարցերի լայն շրջանակի ուսումնասիրմանը և լուսարանմանը: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում Ամիրխանյանի գործունեությանը «Ռուս դասականներ. ռուս և ազգային գրականություն» (2009–2024) միջազգային գիտաժողովների կազմակերպման ուղղությամբ՝ համաշխարհային գրական ավանդույթի համատեքստում ռուս մեծագույն գրական անհատականությունների երևույթների հավաքական և բազմակողմանի ընկալմանը: Նշվում է, որ ականավոր հայ գիտնականի և բանասերի այս բացառիկ ինտենսիվ գործունեության արդյունքները կարևոր գործոն են դարձել ռուս-հայկական մշակութային կապերի ամրապնդման և զարգացման գործում:

Բանալի բառեր՝ Մ.Դ.Ամիրխանյան, ռուս-հայկական մշակութային կապեր, միջմշակութային երկխոսություն, ռուս գրական դասականներ, հայ գրականություն:

MIKHAIL DAVIDOVICH AMIRKHANYAN: RUSSIAN AND WORLD
LITERATURE

D. V. LARKOVICH

SURGUT STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Surgut, Russia

This article presents a general overview of the long-term scientific, cultural, educational and organizational activities of the prominent Armenian scholar, Doctor of Philology, Professor M.D. Amirkhanyan. In particular, it describes the scope of his research interests and publishing initiatives aimed at studying and covering a wide range of issues in the field of Russian-Armenian cultural ties and relations. Particular attention is paid to Amirkhanyan's activities in organizing international conferences "Russian Classics: Russian and National Literatures" (2009–2024), aimed at collective and multifaceted comprehension of the phenomena of the greatest Russian literary personalities in the context of the

world literary tradition. It is noted that the results of this exceptionally intensive activity of the outstanding Armenian scholar and philologist have become an important factor in strengthening and developing Russian-Armenian cultural ties.

Key words: *M.D. Amirkhanyan, Russian-Armenian cultural ties, intercultural dialogue, Russian literary classics, Armenian literature.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 28 ноября 2024 г., подписана к печати в № 2 (119) 2024 20.12.2024.

Публикуется с согласия автора.

ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ ЖУРНАЛЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК В АРМЕНИИ»

Статьи, публикуемые в нашем научно-методическом рецензируемом периодическом издании, должны быть представлены по следующему образцу.

К публикации принимаются статьи на русском, армянском и английском языках. Статьи представляются в редакцию на электронном носителе и в распечатанном виде, а также присланные на электронную почту редакции. К статье должна прилагаться следующая информация:

1. Сведения об авторе – на трех языках (русском, армянском и английском):

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, ученое звание, должность;
- полное название места работы или организации, от которой выступает автор/авторы;
- контактная информация автора (телефон, электронный адрес и почтовый адрес).

2. Заглавие статьи должно быть представлено на трех языках – русском, армянском и английском.

3. Аннотация на русском, английском (Abstracts) и армянском (Միջոցառում) языках (не более 500 знаков с пробелами) должна кратко излагать проблематику статьи и ее основные выводы.

4. Ключевые слова на русском, английском (Key words) и армянском (Բնիվիշի բառեր) языках (не более 5—10 слов) должны отражать основное содержание статьи.

5. Ссылки на использованные источники приводятся после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования, тома и страницы, например [1: Т. 1. С. 11] (или [1: I, 11]), [1: С. 20] (или [1: 11]). В список литературы вносятся только те источники, на которые есть ссылка в тексте статьи.

В тексте статьи ссылка приводится по порядковому номеру, указанному в библиографическом списке. Под одним но-

мером допустимо указывать только один источник. При повторном цитировании: [Там же: С. 15].

6. Список литературы (Литература) располагается после текста статьи, оформляется в алфавитном порядке, нумерация обязательна.

Библиографический список использованных источников приводится списком в алфавитном порядке в конце статьи (Литература) и после русскоязычной части на английском языке (References) ссылки необходимо транслитерировать на латинице, а иностранные источники привести в соответствие с требованиями транслитерации. Транслитерированные источники даются списком в соответствии с последовательностью источников из списка «Литература».

7. В список литературы включаются:

- монографии;
- материалы научных конференций, симпозиумов;
- научные статьи, опубликованные в научных журналах и сборниках.

8. Ссылки на электронные ресурсы удаленного доступа должны содержать: название ресурса, режим доступа, дату опубликования или дату обращения.

Ссылки на статьи в сборниках (материалы конференций, симпозиумов) должны содержать: ФИО автора(-ов), название статьи, название сборника (конференции, симпозиума), город (место проведения), год, том (если указан), номер (если указан), страницы.

9. Объем рукописи – от 0,5 до 1,0 печатного листа (20-40 тыс. знаков с пробелами).

Текст статьи должен быть представлен в форматах doc (docx) или rtf и набираться шрифтом Times New Roman, кегль 12, межстрочный интервал 1,5. При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты должны быть представлены в редакцию вместе со статьей.

10. Примечания оформляются в виде подстраничных сносок.

Если в Примечаниях присутствуют ссылки на используемую литературу, номер этих источников в списке литературы должен быть соотнесен с нумерацией источников в тексте статьи.

11. Аспирантам и соискателям для публикации в журнале необходимо представить заключение / рекомендацию научного руководителя или профильной кафедры вуза.

СОДЕРЖАНИЕ

Литературоведение

- М.Д. Амирханян* Классики армянской советской литературы и В. Я. Брюсов.....3
- В. А. Доманский* Пушкинский текст и его функции в романе И. А. Гончарова «Обыкновенная история».....16

Лингвистика

- Л.С. Арзуманян* Особенности когнитивных способностей билингвов.....28
- С. П. Ламбардзян* Морфология персуазивности.....45

Лингвопоэтика

- А. А. Пивазян* В. Я. Брюсов: небесные тела и эпитеты к ним.....61

Сопоставительная типология

- Л.А. Базилян* Возвратные и взаимные конструкции в аспекте когнитивистики (на материале английского, армянского и русского языков).....75

Социолингвистика

- И. Р. Саркисян, Хан Минжие* Соизучение китайского языка и культуры Китая в контексте минимизации рисков поликультурного обучения и воспитания учащихся-армян.....91
- Хан Минжие, Ан Ран* Внедрение китайского языка в образовательное пространство республики Армения на примере внедрения английского, французского и немецкого языков.....104

Методика: Теория и практика обучения

- М. Е. Беломестнова, К. И. Шарафадина* Цифровой этикет в университете: формирование эффективного онлайн-взаимодействия.....113
- М.М. Испирян* Педагогический дискурс как важнейшее условие развития дискурсивно-коммуникативной компетенции студентов в вузе.....131
- М. А. Мидоян* Состояние преподавания русских фразеологизмов в основных школах РА (анализ действующих учебников).143
- Репонь Антон* Подвижные, драматические и творческие дидактические игры в обучении русскому языку как неродному в словацкой школе.....152

А.С. Акопян Использование информационных технологий и методик при подготовке рабочего ресурса для студенческой аудитории (на примере инструментов облачного пакета GOOGLE FOR EDUCATION).....173

Критика и библиография

Д.В. Ларкович Михаил Давидович Амирханян: русская и мировая литературы.....189

От редакции

Требования к оформлению научной статьи.....200

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Գրականագիտություն

Մ. Դ. Ամիրխանյան	Հայ սովետական գրականության դասականները և Վ. Բրուսովը.....3
Վ. Ա. Դոմանսկի	Պուշկինի տեքստը եվ նրա գործառույթները Ի. Ա. Գոնչարովի «Սովորական պատմություն» վեպում.....16

Լեզվաբանություն

Լ. Ս. Արզումանյան	Երկլեզուների ճանաչողական կարողությունների առանձնահատկությունները.....28
Ս.Պ. Լամբարջյան	Պերսուազիվ կարգի ձևաբանությունը.....45

Լեզվապոետիկա

Ա. Ա. Պիվազյան	Վ. Յա. Բոյուսով. երկնային մարմինները եվ նրանց մակրոիրենը.....61
-----------------------	---

Համեմատական տիպաբանություն

Լ. Ա. Բազիկյան	Անդրադարձ և փոխադարձ կառույցների ճանաչողական հայեցակերպը (անգլերենի, հայերենի և ռուսերենի գուգադրությամբ).....75
-----------------------	--

Հանրալեզվաբանություն

Ի. Ռ. Սարգսյան, Հան Մինչիե	Չինարենի և չինաստանի մշակույթի ուսուցումը այ ուսանողների բազմամշակութային ուսուցման և դաստիարակության ռիսկերը նվազեցնելու համատեքստում.....91
Հան Մինչիե, Ան Ռան	Չինարենի ինտեգրումը Հայաստանի Հանրապետության կրթական տարածքում անգլերեն, ֆրանսերեն և Գերմաներեն լեզուների ինտեգրման օրինակով.....104

Մեթոդաբանություն՝ Դասավանդման տեսություն և պրակտիկա

Մ. Ե. Բերյանսոնովա, Վ. Բ. Շարաֆադինա	Թվային էթիկետ համալսարանում. արդյունավետ օնլայն փոխազդրության ձեվավորում.....113
Մ. Մ. Իսախրյան	Մանկավարժական դիսկուրսը որպես բուհի ուսանողների դիսկուրսիվ-հաղորդակցական կոմպետենցիաների զարգացման կարեվորագույն պայման.....131
Մ. Ա. Միդոյան	Ռուսերեն դարձվածաբանական միավորների դասավանդման վիճակը ՀՀ հիմնական դպրոցներում (գործող դասագրքերի վերլուծություն).....143

Անտոն Ռեպոն Ակտիվ, դրամատիկական և ստեղծագործական դիդակտիկ խաղերը ժուսերենը որպես ոչ մայրենի/երկրորդ լեզուի Սլովակիայի դպրոցում ուսուցման գործում..... 152

Ա. Ս. Հակոբյան Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների և մեթոդիկաների օգտագործումը ուսանողական լսարանի համար աշխատանքային ռեսուրսի պատրաստման ժամանակ (GOOGLE CLOUD FOR EDUCATION փաթեթի գործիքների օրինակով)..... 173

Քննադատություն և մատենագիտություն

Դ. Վ. Լարկովիչ Միխայիլ Դավիդովիչ Ամիրխանյան. ռուս և Համաշխարհային գրականությունը..... 189

Խմբագրությունից

Գիտական հոդվածների ձևավորման պահանջներ..... 200

CONTENT

Literary Studies

- M. D. Amirkhanyan** Classics of Armenian Soviet Literature and V. Brusov.....3
V. A. Domansky Pushkin's Text and its Functions in the Novel by I. A. Goncharov «Ordinary History».....16

Linguistics

- L. S. Arzumanyan** Features of Cognitive Abilities of Bilinguals.....28
S. P. Lambarjyan The Morphology of Persuasiveness.....45

Linguopoetics

- A. A. Pivazyan** V. Ya. Bryusov: Heavenly Bodies and Epithets to them.....61

Comparative typology

- L. A. Bazikyan** Cognitive Aspect of Reflexive and Reciprocal Constructions (with Special Reference to English, Armenian and Russian)...75

Sociolinguistics

- I. R. Sargsyan, Khan Minjie** Learning the Chinese Language and Culture of China in the Context of Minimizing the Risks of Multicultural Education and Upbringing of Armenian Students.....91
Khan Minjie, An Ran The Introduction of the Chinese Language into the Educational Space of the Republic of Armenia on the Example of the Introduction of English, French and German Languages.....104

Methodology: Theory and practice of teaching

- M. E. Belomestnova, K. I. Sharafadina** Digital Etiquet at the University: Forming Effective Online Interaction.....113
M. M. Ispiryanyan Pedagogical Discourse as a Critical Factor in the Development of University Students' Communicative Competence.....131
M. A. Midoyan The State of Teaching Russian Phraseological Units in the Main Schools of the Republic of Armenia (Analysis of Existing Textbooks).....143
Anton Repon Movement, Dramatic and Creative Didactic Games in Teaching Russian as a Native Language in a Slovak School.....152

A. S. Hakobyan The Use of Information Technology and Methods for Preparing a Working Resource for Student Audience (Using the Example of Cloud Package Tools GOOGLE FOR EDUCATION).....173

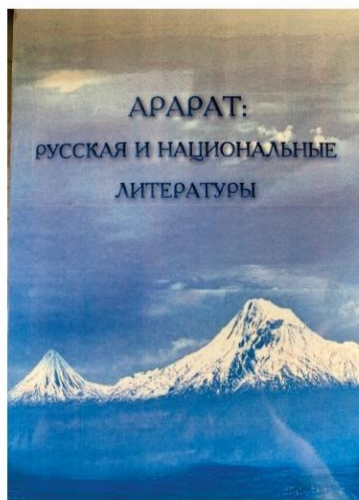
Criticism and Bibliography

D. V. Larkovich Mikhail Davidovich Amirkhanyan: Russian and World Literature.....189

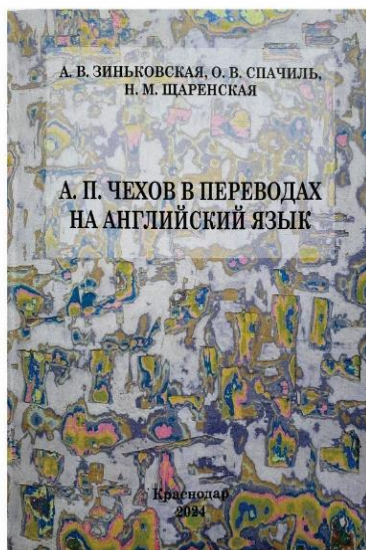
From the editor

Requirements for the design of a scientific article.....200

ВЫШЛИ В СВЕТ



В Ереване в сентябре 2024 года по проекту доктора филологических наук, профессора М.Д. Амирханяна была проведена 21-я Международная научно-практическая конференция, посвященная Арарату. Как отмечено в Предисловии к изданному в Ереване сборнику материалов научного форума (2024), в русском и армянском светском литературоведении данная тематика исследуется впервые. Тема Арарата неисчерпаема и сродни попыткам восхождения на вершину библейской горы или найти на ее отрогах Ноев Ковчег. Для армян всего мира Арарат является тем сакральным смыслом, который несет в себе идею национального единения и возрождения. Араратский локус – не только часть армянского текста в мировой литературе, истории и культуре. Это «эпицентр и сердцевина, в котором сосредоточены и общемировой миф о Потопе и Ноевом ковчеге, и эмпирический и духовный опыт хождения на Восток, и сакральный концепт Горы – центра Вселенной и Матери Мира». Книга адресована ученым, специалистам русского языка и литературы, аспирантам и студентам филологических профилей, всем, кому интересны новые исследования и наблюдения современной гуманитарной мысли.



«А. П. Чехов в переводах на английский язык» – новый совместный труд известных ученых РФ, изданная Краснодарским государственным университетом (Краснодар, 2024). Монография содержит результаты многолетних исследований в области чеховедения, теории и практики перевода, а также новые данные историко-литературного, лингвистического и культурологического характера. Анализируются вызывающие полемику и наиболее удачные переводческие находки британских и американских славистов, рассматриваются переводы прозы и драматических произведений А. П. Чехова, публиковавшиеся на протяжении всего XX в. Книга адресуется студентам и аспирантам, лингвистам, литературоведам, переводчикам, преподавателям, всем, интересующимся творчеством А. П. Чехова и проблемами художественного перевода.