

ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն
Երևանի Վ.Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարան

Министерство образования и науки РА
Ереванский государственный лингвистический университет
им.В.Я. Брюсова



**Ժամանակակից լեզվաբանության և ռուսաց
լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի
հիմնահարցեր**

Ակադեմիկոս Վ.Վինոգրադովի հիշատակին նվիրված
գիտաժողովի նյութեր
19-20 հոկտեմբերի 2004թ.

**Проблемы современной лингвистики
и методики преподавания
русского языка**

Материалы научной конференции, посвященной
памяти академика В. В. Виноградова
19-20 октября, 2004 г.

Երևան- 2004- Երևան



Ակադեմիկոս Վ.Վ. Վինոգրադով
Академик В.В. Виноградов

ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն
Երևանի Վ.Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական
համալսարան

Ընդհանուր լեզվաբանության ամբիոն
Ժամանակակից ռուսաց լեզվի ամբիոն
Գործնական ռուսաց լեզվի ամբիոն

**Ժամանակակից լեզվաբանության և ռուսաց
լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի
հիմնահարցեր**

Ակադեմիկոս Վ.Վինոգրադովի հիշատակին նվիրված
գիտաժողովի նյութեր
19-20 հոկտեմբերի 2004թ.

Министерство образования и науки РА
Ереванский государственный лингвистический университет
им.В.Я. Брюсова

Кафедра общего языкознания
Кафедра современного русского языка
Кафедра практики речи русского языка

**Проблемы современной лингвистики
и методики преподавания
русского языка**

Материалы научной конференции, посвященной
памяти академика В. В. Виноградова
19-20 октября, 2004 г.

“Լինգվա” հրատարակչություն
Издательство “Лингва”

УДК 80+372.8
ББК 81
П 781

Տպագրվում է ԵՊԼՀ-ի գիտխորհրդի որոշմամբ:

Ժամանակակից լեզվաբանության և ռուսաց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի հիմնահարցեր: Ակադեմիկոս Վ.Վինոգրադովի հիշատակին նվիրված գիտաժողովի նյութեր: 19-20 հոկտեմբերի 2004թ.: Եր., Լինգվա, 2004թ., 86 էջ:

Խմբագրական կոլեգիա՝
դոց. Կ.Աբրահամյան
դոց. Ն. Չիրքինյան
պրոֆ. Ն.Առաքելյան

Печатается по решению Ученого совета ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова

П 781 Проблемы современной лингвистики и методики преподавания русского языка: Материалы научной конференции, посвященной памяти академика В.В. Виноградова. 19-20 октября 2004 г. Ер. Лингва. 2004 г. 86 с.

П $\frac{4602000000}{0134(01)-2004}$ 2004 ББК 81

Редакционная коллегия:
доц. К.Абрамян
доц. Н.Чиркинян
проф. Н.Аракелян

ISBN 99930-79-51-0

©«Լինգվա», 2004թ.

О СТИЛЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ: РОМАН ЯКОБСОН И ВИКТОР ВИНОГРАДОВ О ПОЭТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА

Говоря о стиле лингвистической теории, мы имеем в виду не стиль языкового оформления и не возможность различными способами выразить некоторое общее содержание, сколько особенности концептуального подхода к изучаемому объекту. Так можно говорить о стилях даже в математике – напр., различия между такими направлениями, как конструктивизм и интуитивизм рассматривают как стилистические.

С таких позиций рассмотрим различия между концепциями поэтического языка (речи) таких выдающихся лингвистов, как Роман Якобсон и Виктор Виноградов. Полемика между ними восходит уже к самому началу их научной деятельности и продолжается вплоть до последних публикаций В. В. Виноградова. Казалось бы, близость, как между их концепциями, так и основной сферой интересов дает куда больше оснований для сближения, чем противопоставления. Оба они одни из первых в России развивают идеи Соссюра, оба исходят из необходимости системного описания языка и, в качестве наиболее показательной сферы, обращаются к поэтической речи. Организационно оба примыкают к методологически близким лингво-поэтическим кружкам – Роман Якобсон к московскому, Виктор Виноградов – к петербургскому. Наконец, несмотря на все критические замечания в адрес формалистов и других *«сторонников футуристической эстетики, стремящейся, как к пределу, к заумной речи»* (Виноградов 1922), и официоз, и наиболее проницательные из современников (круг Бахтина) считали Виноградова наиболее серьезным и потому куда более «опасным» из лингвоформалистов. И вместе с тем, несмотря на многочисленные точки соприкосновения, крайне сложно выделить некоторую теорию, некий общий подход, что без труда – при всех существующих разногласиях между ними – можно сделать при сопоставлении работ, скажем, Якобсона и Тынянова, Якобсона и

Шкловского, даже Тынянова и Винокура (упоминаем только тех, кого можно причислить к сознательным соссюррианцам).

Нам кажется, что эта постоянная полемичность объясняется разницей стилей мышления – синтетического у Виноградова, аналитического у Jakobсона. И поэтому сходство как исходных концептуальных позиций, так и сферы изучения с неизбежностью приводит к столкновению подходов. Так, оба основываются на идеях «Курса общей лингвистики», во главу угла ставя соссюроевское положение о системности языка и его дихотомии языка и речи. Но в результате приложения этих теорий ими выделяются диаметрально противоположные лингвистические объекты (единицы языка). У Романа Jakobсона это фонема (в дальнейшем он доводит свой анализ до еще меньшей единицы – различительного признака). Системный (структурный) подход для Jakobсона – это путь абстрагирования и выделения неких «чистых» абстрактных сущностей, которые впоследствии он назовет именно так – «меризмами». Напротив, Виноградов постоянно говорит о «структурах», но под ними он понимает вовсе не «пучок чистых отношений», а все более укрупняемые «единоцелостные» образования – будь то «речевой жанр», типы «сказа», «язык писателя» и даже «литературное направление, взятое во всей полноте его признаков». Вполне логично, что от описания языка произведения («Пиковая дама»), языка писателя (Аввакум, Ахматова, Пушкин), направления (романтический натурализм), речевых жанров (ораторская проза, сказовые и диалогические формы), стилей и т. п. Виноградов приходит к описанию языка в целом – именно как объекта монографического описания: его «Русский язык» – это естественное описание «единоцелостных структур». В самом деле, поскольку всякий раз Виноградов акцентирует необходимость описания объекта во включающем его контексте, то логическим пределом для любого частного описания должен быть язык в целом. Напротив, для Романа Jakobсона характерно абстрагирование от контекста, почему его героем в конечном итоге оказывается минимальный различительный признак – нечто, самостоятельно не выразимое ни в какой субстанции и не имеющее никакой реальности, кроме как в метаязыке. Различие между ними можно проследить вплоть до вкусовых. Jakobсон основывается на анализе поэзии

Хлебникова с его теориями не только самовитого слова, но и самовитых звуков, и от фонетического уровня, начинающего восхождение к морфологическому, и т. д. – что было вполне в духе сформулированной позднее Якобсоном и Трубецким фонетической теории. Виноградов же из современных поэтов выбирает Ахматову и ее «символику», причем семантика символа раскрывается Виноградовым через его сочетаемостные, а не парадигматические (тематические и словообразовательные) связи.

Сами по себе характеристики описания (анализ – синтез, учет контекста – абстрагирование от контекста, замкнутость – открытость) не могут считаться ни верными, ни ошибочными. Правильность (адекватность) описания определяется тем, насколько верно применяются эти принципы. Однако, несмотря на декларируемую теорией конгруэнтность всех правильных описаний, они могут оказаться не сопоставимыми. Так, модели синтеза-анализа, описывая один и тот же объект, могут приписать ему различные характеристики. Именно поэтому в лингвистике адекватным может считаться лишь множество описаний объекта. Полная сводимость может иметь место только при описании однозначно определяемых понятий и структур. Если же объектом описания оказывается такой объект, как поэтическая речь, то он сам определяется описывающей его теорией и вне ее просто не мыслим. Способ описания формирует объект, и стилистическое отличие между в содержательном отношении близкими друг другу концепциями оказывается непреодолимым – по крайней мере, для их создателей.

Подобная судьба была уготована концепциям поэтического языка/речи Якобсона и Виноградова. В тезисах нет возможности останавливаться на всей истории их формирования и развития, поэтому обратимся к последнему этапу. Ставшую в 60-ые годы доминирующей концепцию Якобсона Виноградов оценивает отрицательно, справедливо видя в ней ту основу, с которой он полемизировал еще в 20-ые годы: *«В настоящее время едва ли может кого-либо удовлетворить такое определение поэтической функции языка, содержащееся в ...работе проф. Р. О. Якобсона «Лингвистика и поэтика» и восходящее к теории так называемого русского формализма 20-х годов текущего*

столетия: «Установка на сообщение, как таковое, сосредоточение на сообщении ради него самого – это и есть поэтическая функция языка» (Виноградов 1963). Ей Виноградов противопоставляет свое понимание поэтической функции – как надстраиваемой над коммуникативной новой знаковой системы. «Поэтическая функция языка опирается на коммуникативную, исходит из нее, но воздвигает над ней подчиненный эстетическим, а также социально-историческим закономерностям искусства новый мир речевых смыслов и соотношений». Виноградов подчеркивает приоритет эстетических характеристик, но при этом «эстетическое» понимает как внутриязыковую категорию, как «максимальное и целесообразное использование всех качеств языка», то есть скорее как полную актуализацию потенциалов языковой системы. Но ведь именно Якобсон, и именно в работе «Новейшая русская поэзия» (1921), с которой постоянно полемизирует Виноградов и продолжением которой он справедливо считал и позднейшие труды Якобсона, предлагает: «Поэзия, которая есть не что иное, как высказывание с установкой на выражение, управляется имманентными законами; функция коммуникативная, присущая как языку практическому, так и языку эмоциональному, здесь сводится к минимуму.... Поэзия есть оформление самоценного, "самовитого", как говорил Хлебников, слова. Поэзия есть язык в его эстетической функции».

Казалось, было бы естественным продолжить это определение Якобсона словами Виноградова: *«Поэтическая речь – категория эстетическая и историческая... Во всех своих исторических трансформациях, определяемых разными социальными условиями, разными эпохами, она сохраняет одну и ту же основу или сущность, состоящую в максимальном и целесообразном использовании всех качеств языка и речи на всех структурных уровнях в эстетическом аспекте. Это фонические, метрические, ритмические, мелодические, фонеморфологические, синтаксические, лексико-семантические, фразеологические, композиционно-динамические, образные и другие свойства и элементы эстетически организованной и направленной речи. Их применение должно быть гармонически согласовано с «планом содержания» и, воплощая его, составлять с ним внутреннее единство. В сущности, поэтическое – это идеал словесно-*

художественного совершенства, определяющее эстетическую оценку произведений » (Виноградов 1963).

Если не обращать внимания на стиль изложения, Виноградов высказывает достаточно близкие к концепции Jakobsona мысли, в основе которой единое понимание поэзии как «*максимальной и целесообразной*» актуализации языковой системы. Отрицая позднейшую версию концепции Jakobsona, как ранее отрицал и исходную, Виноградов, в качестве позитивного ответа, воспроизводит основной тезис Jakobsona в его ранней редакции.

Эта полемика навеивает ассоциации с Борхесовским сюжетом о ересиархах. И Jakobson, и Виноградов сохранили верность своим ранним формулировкам, и в начале 60-х напомнили о них. Но – в несколько измененном виде. И это изменение позволило увидеть то общее, что не было столь заметно ранее. Парадоксально, но, полемизируя и со статьей 21 г., и с последними публикациями Jakobsona, Виноградов повторяет то, что уже было сказано у Jakobsona. Но, конечно, за одними и теми же словами «об эстетической функции» стоят не просто разные точки зрения, а различия куда более значительные: стили мышления. Ведь, и это явствует даже из приведенной цитаты, «эстетическое» Jakobson и Виноградов понимали по-разному.

И высказанная нами мысль о содержательной близости концепций Виноградова и Jakobsona (пусть даже при акцентировании принципиального отличия их концептуального стиля), вероятно, удостоилась бы со стороны Виноградова отповеди. Примерно такой: «*В этой связи хотелось бы рассеять одно невольное заблуждение, в которое впал В. П. Григорьев в статье «О задачах лингвистической поэтики», стремясь сблизить точку зрения проф. Р. Jakobsona с моей... По мнению В. П. Григорьева, модель и гипотеза проф. Р. Jakobsona этой точке зрения не противоречит. Между тем, это не так. В формуле проф. Р. Jakobsona нет и намек на язык словесного искусства как форму творческого познания мира. В связи с этим поэзия опустошается от общественного содержания и выводится за пределы общей истории искусства как истории социологически дифференцированной смены художественных структур» (Виноградов 1971).*

Как видим, и здесь Виноградов стремится максимально расширить контекст рассмотрения – вплоть до «общей истории искусства». Между тем, как нам кажется, речь должна идти о другом – как мы попытались показать ранее, «поэтический язык может рассматриваться как внутреннее расширение естественного языка. Поэтическая функция не противопоставляется другим, а рассматривается как модальное расширение и осложнение.» (Золян 1991); «... поэтическая функция – не столько направленность на обслуживание некоторого звена коммуникативной цепи, сколько последовательная и всеобъемлющая трансформация языка, осуществляемая в различных направлениях» (Золян 1996). И на этом пути синтез между рассмотренными концепциями не только возможен – он необходим.

РАЗДЕЛ I ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

К.Ш. Абрамян, А.С. Каджберуни
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ: ВОЗМОЖНОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ И ИХ ОГРАНИЧЕНИЯ

Одной из наиболее важных и до сих пор неразрешенных проблем современного языкознания является проблема выявления и научного обоснования возможностей языка, потенциал которого исследован еще не до конца. В связи с этим актуальным представляется изучение взаимосвязи лингвистического и экстралингвистического в различных аспектах, как глобального, так и собственно языкового характера. Особенно наглядно эта взаимосвязь проявляется в словообразовательной системе языка, поскольку, как известно, словообразование является особым видом речевой деятельности, той своеобразной системой, которая служит созданию новых единиц номинации.

Понимание словообразования как особой динамичной и подвижной системы, выполняющей ономазиологическую функцию, неизбежно приводит к необходимости определения языковой потенции, проявлением которой по сути и является реализация словообразовательного потенциала.

Словообразовательную систему языка, следовательно, можно рассматривать в двух планах: с одной стороны, в своем фактическом состоянии она входит в систему координат языкового "настоящего", в то время, как реализация словообразовательного потенциала языка обращена к его будущему, которое непосредственно связано с экстралингвистической реальностью.

В ряде случаев вероятность актуализации языковой потенции можно предсказать с определенной степенью достоверности, учитывая закономерности, регулирующие или ограничивающие сочетаемость морфем, так называемые лингвистические ограничения различных типов. Ограничения того или иного ро-

да редко бывают категорическими. Как правило, сказывается совокупное действие нескольких типов ограничений, которое не всегда поддается абсолютно точному учету. Исследования, проведенные на материале нескольких языков свидетельствуют о том, что в тех случаях, когда словообразовательная валентность регулируется в основном действием экстралингвистических факторов, вероятность реализации языковой потенции предсказать исключительно сложно.

А.А. Александян
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЭТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗА ДЕМОНА

1. Лермонтовский образ Демона имеет богатейшую генеалогию в мировой демонологии. Так, например, подобно бесам славянской мифологии, он – падший ангел со своим значительным прошлым, отпавший от Бога в акте разочарования. Но, в отличие, скажем, от демонов древних греков, лермонтовский персонаж не использует каких-то сверхъестественных способов воздействия на душу человека, а пытается вполне человечески уговорить и соблазнить Тамару своими речами.

2. Излюбленный Лермонтовым приём речевой характеристики – это антитеза романтических контрастов: «день первый – день последний», «позор – торжество» и др.

Немалую роль играют и оксюмороны, типа «притворных друзей».

3. Особую вариативность, основанную на развитии автоцитаты и присущую стилю лермонтовской прозы, обнаружила и описала Э.Г. Герштейн. По-нашему мнению, это характерно для поэтики Лермонтова в целом. Можно проследить, как ещё в раннем творчестве поэта складывается некий демонический образ, «производными» которого оказываются как Демон, так и Арбенин.

Этот демонический образ амбивалентен; в отличие, например, от демона пушкинского, который однозначно «злбный гений», Лермонтов прямо с первых строчек поэмы задаёт более сложное прочтение, именуя своего героя «печальный Демон, дух изгнания». На амбивалентность образа «работают» также и вышеназванные антитезы и оксюмороны.

Г. Я. Амбарян
РАУ

“ПРОЗА” В КОНТЕКСТЕ ПОЭЗИИ **(на материале произведений А.Вознесенского)**

Троп, создающий индивидуализированные образы, но не дающий информации, алогичный по своей сути, зачастую теснится, освобождая пространство реальному факту.

Поэзия А. Вознесенского – фактографична. Конкретный факт, связанный с конкретным человеком, имеющий быть в такой-то день и час, поэтизируется. Ссылка на конкретное лицо подтверждается именем и фамилией, зачастую отчеством, кличкой, автобиографическими данными.

Прозаизм в поэзии апробирован и оправдан. Умение поэтизировать нестилевое слово демонстрируют Пушкин, Некрасов, Блок и Маяковский.

Безусловно, “безответственное” употребление имени в угоду только звуковому принципу (а это также оправдано) вызывает эмоциональную реакцию, связанную с ореолом имени. Как известно, прерогатива имени собственного – его выделительная функция. Собственные имена обладают присущей только им индивидуальной коннотацией. Жизнь и деяния известного человека, будучи экстралингвистическим фактором, легко узнаваемы и читаемы. Культурно-философское поле имени позволяет одним его названием реализовать его денотативную семантику, когда в ином случае понадобился бы развернутый объяснительный контекст. Если собственное имя метонимически сокращено, оно все равно четко идентифицируется вместе с его культурно-философским фоном.

Коннотированные имена семантически и структурно достаточны, когда эксплицируют свои свойства другому лицу. В основу экспликации должен быть заложен наиболее узнаваемый признак, причем эксплицируемое имя может иметь значение отрицания. Только в позиции предиката имя приобретает комплекс качеств, отождествляемых с ним. Момент же истины наступит только тогда, когда читатель, используя свое право на соавторство, мысленно восстановит спектр жизненных фактов, ассоциируемых с конкретным именем.

А. Г. Ваганян
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

О СТРУКТУРЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ ГЛАГОЛОВ “ИСКУССТВА” (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АРМЯНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Лексико-семантическую подгруппу исследуемых глаголов составляют 36 глаголов русского языка, 50 и 52 глагола армянского и английского языков соответственно. Словообразовательно-семантические парадигмы (ССП) глаголов “искусства” данных языков, так же, как и их конкретные словообразовательные парадигмы (СП), состоят из трех зон - субстантивной, глагольной и адъективной. Самой объемной является ССП глаголов искусства русского языка, причем наиболее обширна глагольная зона. Аналогичная картина прослеживается в ССП английских глаголов, где также наибольший удельный вес составляет глагольная зона. ССП армянских глаголов резко отличается от предыдущих как объемом, так и представленностью глагольных модификаций, которые в ней минимальны.

В результате проведенного анализа нами выведена обобщенная ССП глаголов искусства трех исследуемых языков. Глагольная зона данной обобщенной ССП представлена тремя общими словообразовательными значениями (СЗ): 1) “совершить действие (Д), обычно производимое в том, что названо мотивирующим существительным,” 2) “повторно, заново

во совершить Д," 3)"имя Д лишит признака или удалить из места". Для русского и армянского типовым является также значение возвратности, которое в английском языке не только не является типовым, но даже не представлено в конкретных СП глаголов, что объясняется действием различных ограничений. Данное значение реализуется на синтаксическом уровне языка. В отличие от глагольной, субстантивные и адъективные зоны обобщенной ССП сравниваемых языков абсолютно идентичны - первая состоит из СЗ: 1)"имя Д," 2)"результат Д," 3)"производитель Д," вторая – из СЗ: 1)"предназначенный для выполнения Д," 2)"характеризующийся признаком Д," 3)"подвергшийся Д и содержащий результат Д."

Исследование показало, что в реализации своих словообразовательных возможностей глаголы искусства в отличие от других подгрупп глаголов созидания (глаголов быта, производства) в исследуемых языках проявляют больше сходств, чем различий.

Г. Р. Гаспарян
ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ СТИЛЯ (наследие В.Виноградова в новом видении)

Психологический аспект языка всегда привлекал внимание ученых-лингвистов как многообразием задач, подлежащих генерализации данной области лингвистических исследований, так и многогранностью проблем, возникающих в процессе изучения и разрешения данных задач. Ни одна область языкового исследования не обходится без психологического аспекта, если она рассматривается в рамках коммуникативной лингвистики на любом уровне ее проявления. И это закономерно, ибо коммуникативная лингвистика относится к той области научного познания, которая непосредственно связана с психологией личности, психологией общества, психологией межличностных отношений. Иными словами, изучая язык как средство коммуникации,

нельзя обойтись без исследования внутреннего мира личности, его миропонимания и мироощущения, которые находят свое непосредственное выражение как в его речи, так и формах общения в контексте времени и его взаимообусловленности с общественным сознанием.

В.В.Виноградов отмечает, что действительность, раскрывающаяся в художественном произведении, воплощена в его речевой оболочке и состав речевых средств в структуре произведения органически связан с его содержанием и зависит от характера отношения к нему со стороны автора [«Проблемы русской стилистики», М., «Высшая школа», 1981, стр.192].

Рассматривая речевую оболочку произведения как средство вербализации индивидуального видения реального мира, можно со всей ответственностью заявить, что психология автора речевого произведения в ее самом широком понимании, с одной стороны, складывается в общем контексте исторического развития общественного сознания, с другой – принимает непосредственное участие в формировании стиля и его индивидуализации в процессе вербального отображения объективной действительности.

Т.Р. Геворгян
ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С СОМАТИЗМАМИ "ГОЛОВА" И "ГЛАЗ" НА МАТЕРИАЛЕ АРМЯНСКОГО, РУССКОГО И ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ

Как известно, во фразеологии любого языка отражены представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой данного народа. Фразеологизмы используются в обыденной речи, художественных произведениях, публицистике, придавая речи особую выразительность, неповторимое своеобразие, меткость и образность. В трех исследуемых нами языках одним из наиболее многочисленных является пласт фразео-

логизмов, содержащих соматизмы, которые отображают как национальную специфику каждого языка, его народные традиции и обычаи, так и общие, универсальные черты, присущие данным языкам.

Целью настоящей работы является сравнение грамматических форм компонентов, входящих в состав фразеологизмов в армянском, испанском и русском языках.

Среди исследованной нами группы фразеологизмов трех языков самыми многочисленными и продуктивными являются дву- или трехкомпонентные глагольные ФЕ, образованные по моделям: V+N и V+N+A.

Во фразеологических единицах трех языков глагол в большинстве случаев представлен всеми возможными для него грамматическими формами. Так, например, в армянском и испанском языках он свободно реализует категории лица, времени и наклонения. К вышеперечисленным категориям в русском языке прибавляется также категория вида, а в прошедшем времени – и категория рода.

Следует отметить, однако, что такая широкая реализация грамматических категорий рассматриваемого типа ФЕ в русском языке возможна не для всех глаголов. Некоторые глаголы, имеющие в свободных сочетаниях видовую соотносительность, в составе ФЕ выступают лишь в одновидовой форме, причем видовая принадлежность глагольного компонента определяется значением всего фразеологизма.

В русском и испанском языках нами обнаружены также примеры ФЕ, которые употребляются лишь в форме прошедшего времени. Подобных примеров на материале армянского языка не обнаружено.

О НЕКОТОРЫХ СХОДСТВАХ И РАЗЛИЧИЯХ В СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ГЛАГОЛОВ МЫШЛЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И АРМЯНСКОГО ЯЗЫКОВ

Одной из характерных черт, присущих практически всем глаголам мышления английского, русского и армянского языков, является выражение ими количественной характеристики действия или значения протяженности во времени. При этом диапазон шкалы значений глаголов мышления может колебаться от описания всего процесса действия до называния определенного статичного состояния. Так, примером глаголов, называющих процесс действия, могут быть глаголы "to think", "думать" и "մտնել". На противоположной стороне шкалы находятся глаголы "to suppose", "полагать" и "վարձել", передающие ярко выраженное значение статичности. Однако, следует отметить, что классификация глаголов по вышеописанной шкале носит далеко не абсолютный, а относительный характер, так как значения процесса действия и статичности в той или иной степени представлены во всех исследуемых глаголах.

Заслуживает внимания тот факт, что специфические, более конкретные, узкие лексические значения некоторых глаголов мышления затрудняют определение количественной характеристики значений, выражаемых рассматриваемыми глаголами. Например, глаголы "to value", "оценивать" и "գնահատել" имеют значение "установить степень, уровень, качество чего-н."; при этом в семантической структуре этих глаголов можно выделить как сему со значением процесса "установления", так и сему со значением статичного состояния, которое следует за действием. То же можно сказать и о глаголах, входящих в лексико-семантическую подгруппу со значением "решать". Так, глагол "to decide", эквивалентом которого в русском языке является глагол "решать", а в армянском – глаголы "լուծել" и "որոշել", выражает значение "обдумав, прийти к какому-н. выводу, к необходимости каких-н. действий". Однако в отличие от

вышеприведенного примера в последних глаголах налицо неполное совпадение семантической структуры эквивалентов трех языков. Если английский глагол "to decide" и русский глагол "решать" совмещают семы со значением процесса обдумывания и статичного состояния, то в армянском языке эти значения выражаются двумя разными глаголами "լուծել" и "որոշել".

М.Р. Карапетян
ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова

О НЕКОТОРЫХ ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА

1. Лексико-стилистический анализ дипломатических документов выявил необходимость разграничения дипломатической лексики от других групп, характерных для официально-делового стиля. Выработка дипломатами своего рода условного языка требует при лингвистическом анализе дипломатических документов особого подхода, учитывающего экстралингвистические факторы, в частности, тонкости политического характера.

2. В связи со своеобразной функцией шаблона в дипломатическом документе на первый план выступает проблема адресата. Употребление того или иного шаблона, а также его отсутствие обусловлено характером отношения к адресату и целью воздействия на него, что существенно отличает его от функции шаблона в других типах документов, где его употребление не осложнено продуманным отбором и остается неизменным независимо от адресата.

3. Несмотря на кажущееся разнообразие употребления в дипломатическом языке слов и словосочетаний, характеризующих отношение говорящего к высказываемому, функционирование несущих в себе оценочные характеристики слов и словосочетаний регулируется четкой схемой, выработанной "носителями" дипломатического языка. Давая оценку какому-либо явлению, дипломаты пользуются собственным специфическим набором наименований.

4. В дипломатической лексике, используемой для характеристики оценочных отношений, можно выделить несколько тематических групп, качество оценки в которых идет по нарастающей. Например, тематическая цепочка, связанная с оценкой отношений между странами, выглядит следующим образом: 1. нормальные отношения; 2. добрососедские отношения; 3. теплые отношения; 4. дружественные отношения; 5. тесные отношения; 6. братские отношения. В некоторых случаях в виде дополнительного звена может употребляться иное прилагательное, несущее добавочную экспрессивную оценку. Каждое звено в такого рода цепочках несет на себе дополнительную семантическую нагрузку. Так, под нормальными в дипломатии подразумевают отношения, в содержательном плане ни к чему не обязывающие, предполагающие даже существование определенных проблем, наличие которых в глобальном смысле не влияет на общий уровень отношений.

И.Ю. Манукян
АГПУ им.Х.Абовяна

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИКО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

Историко-сопоставительный подход к фактам словообразования славянских языков обнаруживает глубинные идентичные процессы в этих близкородственных языках: взаимодействие словообразования и формообразования, взаимодействие морфологического и семантического способов словообразования, формирование на базе этого взаимодействия феномена словообразовательной омонимии, развитие словообразовательной синонимии и антонимии в системе словообразовательных типов славянских языков, направленное развитие глагольно-именных и субстантивно-адъективных словообразовательных отношений, формирование на этой базе взаимной и обратной мотивированности производных единиц и т.д.

Одной из центральных проблем историко-сопоставительного изучения словообразования славянских языков является проблема соотношения в их словообразовательных системах исконных и инославянских категорий. Так, например, польское влияние на русское словообразование, помимо заимствования русским языком польского суффикса *-unek* вместе со словом *rysunek* (русское - рисунок), а также нескольких слов с суффиксом *-osc* (-ость) типа *wiadomosc* (ведомость), проявилось в трансляции в русскую словообразовательную систему через польские вербальные формы ряда словообразовательных типов из немецкого языка. Что касается исконных и старославянских форм словопроизводства, то в разных славянских языках оно будет разным. Наибольшее влияние старославянского языка исторически засвидетельствовано в восточно- и южнославянских языках.

Словообразовательные модели имен существительных с суффиксами *-nje*, *-tje*, *-ost*, *-stvo*, *-stvje* и др., имеющие общеславянский характер, оказались связанными с определенным типом текстов (в частности, с евангельскими текстами) и получили жанрово-стилистическую прикрепленность. Поскольку эти тексты создавались впервые именно на старославянском языке, то словообразовательные модели оказались “связанными” через тип текста со старославянским языком и в дальнейшем распространились как бы под его влиянием в конкретных славянских языках.

Г.В. Маркосян
ЕГУ

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРЕВОДНОГО СЛОВАРЯ

Одним из наиболее перспективных направлений современной лексикографии признается разработка словарей с учетом достижений теоретической лексикологии, прежде всего системно-идеографического описания лексики. Решающим аргументом в пользу апелляции лексикографией к достижениям когнитиви-

стики является необходимость использования при лексикографическом описании языкового материала данных организации семантического пространства языка.

Системность словообразования и, как следствие, его принципиальное участие в этих процессах давно уже стало общим местом теоретической лингвистики и некоторых аспектов прикладного языкознания – к примеру, методики преподавания языка, в особенности неродного. Функциональное описание некоторых фрагментов словообразовательной системы, предполагающее ее рассмотрение в контрастивно-типологическом и порождающе-парадигматическом ракурсах, позволило нам по-новому оценить посильный вклад словообразования в составление переводных словарей. Эффективность подобного подхода может обеспечить только специфически «словообразовательный» взгляд на организацию словаря, не укладывающийся в рамки половинчатых решений типа «словообразование должно быть освещено и в грамматическом очерке, и в корпусе словаря» (В. Берков). Только последовательное соблюдение принципа деривационной комплексности (здесь имеется в виду контрастивно-сопоставительное представление всех комплексных единиц синхронного словообразования, но приоритет отдается словообразовательной парадигме) позволит двуязычному словарю стать не только качественным пособием по изучению иностранного языка и одним из средств обеспечения адекватного перевода, но и базой знаний, обеспечивающей как семантическую интерпретацию слов, так и их анализ и синтез.

А.Ж. Мартиросян
Ергосконсерватория

**СВЯЗНОСТЬ ТЕКСТА КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ
АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ
ЧЕТВЕРОСТИШИЙ ОВ. ТУМАНЯНА)**

1. В лингвистике текста связность выступает как одна из важнейших, принципиальных характеристик текста.

2. Цель нашей работы – проанализировать текст четверостиший Ов.Туманяна и их русских переводов с точки зрения наличия в них различных способов создания связного текста.
3. *Уровень внутритекстовой связности в четверостишиях.* Показательно, что почти каждое из анализируемых четверостиший обладает повышенной связностью, осуществляемой несколькими различными способами – начиная с богатейших звуковых повторов, игры слов, кончая разнообразными семантико-синтаксическими видами связности. Интерес представляют так называемые контактные слова или слова, принадлежащие одному семантическому полю. Имеются также примеры связности, осуществляемой благодаря тематической прогрессии. По нашим наблюдениям, полюсами адекватности и неадекватности воспроизведения связности текста являются звуковые повторы в рефренах, концевых рифмах и в редифах, адекватно воссозданные переводчиками, и различные семантико-синтаксические приёмы реализации связности, для которых при переводе не найдено адекватных средств.
4. *Уровень внетекстовой связности между четверостишиями.* Нами выявлен один универсальный для четверостиший способ осуществления связности посредством ключевых слов, относящихся к понятиям-концептам, таких как “Бог”, “вселенная”, “мир”, “душа”. Поскольку ни один переводчик, кроме Н.Гребнева, не перевёл все четверостишия Ов.Туманяна или хотя бы большую их часть, в отношении их переводов вопрос о точности перевода ключевых слов не может ставиться осмысленно.

М.И. Солнышкина
Казанский ГУ

ДРЕЙФУН ИЛИ БЕЛОЕ ПЕРО

В представленной работе ставится задача выявить способы объективации концепта **страх** номинативными средствами русского и английского вариантов морского профессионального

подъязыка. **Страх** рассматривается автором как одна из восьми основных эмоций и особая форма познания и отражения действительности. Ощущения, связанные со **страхом, тревогой, боязнью, паникой, фобиями**, восприятие **ужасающих** эпизодов, представление **страшных** картин своей и чужой жизни лежит в основе базового слоя соответствующего концепта. Анализ денотативного макрокомпонента значения 8147 единиц английского варианта и 3178 единиц русского варианта морского профессионального подъязыка выявил соответственно 24 и 5 единиц, реализующих рассматриваемый концепт. **Страх**, как психическое состояние, возникающее на основе инстинкта самосохранения, как реакция на опасность, имеет разные формы и интенсивность проявления. Его реализация варьируется и в русском, и в английском языках: **страх** (боязнь 4, тревога 1); **fear** (dread 6, anxiety 9, fright 9). Само по себе море предполагает опасность, и страх неизбежен, как первичное, неконтролируемое проявление. В корне слова **эмоция** есть значение **движение**, и **страх** действительно заставляет наши мышцы сокращаться (*pucker factor* букв. индикатор морщин, *drop a bollock* букв. уронить яичко, испугаться; *drop a brown* сильно испугаться, *медвежья болезнь*), недостаток кислорода вызывает изменения в химическом составе крови (*Adrenalin's brown*), начинается обильное потоотделение (*sweat, sweating neaters*).

Страх у моряков возникает как реакция на опасность при изменении погодных условий (*to see breakers ahead* букв. увидеть впереди валуны) и объектов флоры и фауны (*to be in deep waters* букв. быть на глубокой воде, *vacap*). Он может привести к абсолютному бездействию (*to turn / cut / go adrift, make leeway* букв. дрейфовать) или активным действиям (*white feather, to show white feather* букв. показать белое перо. На уходящем от неприятеля судне паровые котлы работают на полную мощность, выпуская струйки белого дыма). Коннотативная окраска большинства единиц пейоративная, всякое проявление страха вызывает у моряков презрение и неодобрение.

К ВОПРОСУ ОБ ЭТИМОЛОГИИ СЛОВА «ИМЯ»

При проведении этимологического анализа слова «имя» с эссенциалистических позиций на первый план выходят вопросы значения и смысла исследуемого слова.

Слово «имя» А. В. Исаченко интерпретирует как «принятый знак» из родового термина *j̄m-men, что предполагает сложное строение данного слова, где одним из корней является корень «иметь», «принять». Соглашаясь с данным подходом, следует уточнить и вопрос, связанный со вторым корнем. С нашей точки зрения, вторым составляющим данного слова должно быть «Я», в значении «сущность», а не «знак».

С целью объяснения «Я» как сущности, сути, основы следует рассмотреть ряд однокоренных слов из индоевропейской семьи языков, синонимичных слову «имя» – meno (слвц.), ainm (ирл.), anup (арм.), emmens (др. прусск.), nāma (др. инд.), pōmen (лат.), ŋon (тохар.), lāman (хетт.). Объединяет эти слова «сакральный» корень an, означающий «дух», «душа», «движение», «сущность» (санскр. an, лат. anima, animus). С другой стороны, «Я», восходящее к древ. русск. Язѣ (из сочетания ezѣ), в некоторых индоевропейских языках имеет формы аз (болг.), eš (др. лит.), aš (лит.), es (арм.), где отчетливо просматривается наличие другого «сакрального» корня as, означающего «основа», «суть», «воздействие», «свет», «творение» (- as и an синонимичны, но не тождественны).

Нелишне здесь вспомнить древнюю сакраментальную формулу «азѣ есмь я» («аз есть я»), которую можно интерпретировать и как «сущность – это основа», и как «в начале есть Я (-сущность)».

В подтверждение правомочности такой интерпретации слова «имя» как «имеющий сущность» можно привести аналогичное объяснение армянского слова anup, данное Г. Аветикьяном еще в 1815г.

В качестве дополнительного аргумента в пользу приведенной интерпретации слова «имя», мы можем привести пример

такого же этимологического анализа слова «знамя», в результате которого это слово интерпретируется как «знать Я», «признак сущности». Мнение М. Фасмера о случайном сходстве слова «знамя» с латин. *sōpnōmen*, нам кажется не вполне обоснованным, так как взаимосвязь этих слов осуществляется через глубинную связь с архаическим корнем *an*.

Ю.М. Ходжоян
ЕГУ

ДИАЛОГИ С АННОЙ ВЕЖБИЦКОЙ (О ПРИРОДЕ “РУССКОГО ПАССИВА”)

В обширном филологическом труде “Язык. Культура. Понимание” (М:1997) Анной Вежбицкой ставятся важные лингво-философские вопросы, разрешение которых тесно связано со сферой языкового и культурного универсума, затрагиваются новые пласты в сопоставительном изучении семантических полей разных языков, вскрываются связи между языком и культурой, языком и национальным характером. В главе “Русский язык” в связи с такими понятиями русской культуры как душа, судьба и тоска А. Вежбицкая выделяет ряд характеризующих русское самосознание признаков: эмоциональность, “иррациональность”, неагентивность, любовь к морали. По А. Вежбицкой, все эти признаки отчетливо выступают в русской литературе и русской философской мысли. В трактовке большинства из них она ссылается на результаты гарвардских исследований в области русского национального характера (Клукхон и др.). Вслед за американскими коллегами А. Вежбицкая говорит об ограниченности русского логического мышления, знания и понимания в отличие от западного, о тотальной склонности русских к фатализму, смирению и любви к крайним категоричным моральным суждениям.

Лингвистические разделы, выделяемые А. Вежбицкой, полностью соотносятся с литературно-философскими. Замечая, что в русском языке пассивно-экспериментальный способ выражения имеет более широкую сферу применения, чем в других

языках (славянских, немецком, французском, английском), А. Вежбицкая обращается к рассмотрению разных типов безличных и инфинитивных конструкций.

На наш взгляд, в своих выводах, версиях, гипотезах с явно выраженным аспектом “Восток-Запад” А. Вежбицкая в ментальном смысле лишь отдаляется от русских корней, а иногда как будто вообще не учитывает природу столь “поляризованной” в своих проявлениях русской культуры, с ее “универсализмом, всечеловечностью, эсхатологически мессианской религиозностью и безбожием, рабством и бунтом” (Н. Бердяев). Как совершенно справедливо замечает

Е. Падучева, Анна Вежбицкая поставила перед современной русистикой задачу “проследить связь между разными аспектами русской картины мира ...” .

Н.С.Чиркинян
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

КОЛИЧЕСТВЕННОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА НЕПРОЦЕССУАЛЬНОГО ПРИЗНАКА (на материале русского и армянского языков)

К двуплановым функционально-семантическим категориям, изучаемым в функциональной лингвистике, относится и категория количественности, свойственная, по определению И.А.Бодуэна де Куртенэ, «языковому мышлению». Количественность может быть характеристикой не только предметов, но и различных признаков – процессуальных и непроцессуальных. Задача нашего доклада – описать семантическую структуру исследуемой категории как приметы непроцессуального признака (далее - признака) и план ее выражения в двух разнотипных языках.

Семантику количественности мы дифференцируем с точки зрения характера ее соотношения с признаком, что позволяет выявить в обоих языках двоякую картину: а) признак, обозначенный языковой единицей, характеризует носителя с точки зрения его различных количественных параметров (ср. большой

– մեծ, высокий - բարձր, длинный - երկար) – это значение количественного признака, которое может быть и компонентом семантической структуры названия предмета; б) языковая единица выражает различную меру проявления признака в носителе, допускающем подобные вариации, в том числе и описанного выше количественного признака. Это значение, называемое нами количеством признака, может быть представлено в следующей градации: а) нулевой признак, его отсутствие у потенциального носителя (несладкий – ոչ քաղցր); б) ослабленный признак (сладковатый, сладенький, чуть сладкий - քաղցրոտ, քաղցրավուն, քաղցրին տվող); в) некая условная количественная «норма» (сладкий - քաղցր); г) различная мера проявления признака в сравниваемых носителях (слаще, более сладкий, салатчайший, самый сладкий - ավելի քաղցր, ամենաքաղցր); д) интенсивный признак (пресладкий, сладкий-сладкий, очень сладкий - քաղցրաքաղցր, քաղցր-մեղք, շատ քաղցր); е) чрезмерный признак (чересчур сладкий - չափազանց քաղցր)。

Таков план содержания исследуемой категории, выражаемой в обоих языках разноуровневыми средствами (лексическими, словообразовательными, грамматическими, лексико-синтаксическими и пр.), объем, характер и регулярность которых в сопоставляемых языках различны.

L. Բաղայան ԵրՊԼՀ

ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԲԱՌԱԿԱԶՄԱՎԿԱՆ ԲՆԵՐԻ ՈՐՈՇ ԿԱՌՈՒՅՎԱԾՔԱՅԻՆ ԱՐԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ (to cut) ԿՏՐԵԼ ԲԱՅԱԽՄԲԻ ՆՅՈՒԹԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ

Ներկայացվող աշխատանքի նպատակն է զուգահրակա՛ն վերլուծության ենթարկել to cut/կտրել, հատել նույնացուցիչներով բայախմբի անդամների բառակազմական բները անգլերենում և հայերենում:

Տիպային բառակազմական բների/SFF/ վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ երկու լեզուների բայերը նմանություններ են դրսևորում միայն անվանական և ածականական գոտիներում: Անվանական գոտում ուսումնասիրվող բայերն ածանցում են

գոյականներ մեծ մասամբ գործողության արդյունքի և գործիքի բառակազմական իմաստներով: Նշված բառակազմական իմաստները իրականացված են գրեթե բոլոր կոնկրետ բառակազմական բներում, իսկ դրանց մի մասում ունեն նույնիսկ ներկայացվածության բարձր աստիճան՝ երկու կամ ավելի անդամով:

Անգլերենի քննարկվող բայախմբի SFP-ում ընդհանրապես բացակայում է բայական գոտին, ինչը պայմանավորված է մի շարք իմաստային և ձևաբանական սահմանափակումներով: Այսպես, եթե հայերենում գործողության ուժգնության և կրավորականության իմաստը արտահայտվում է բառակազմական միջոցներով, անգլերենում նշված առաջին իմաստը հիմնականում իրականացվում է բառային միջոցներով, քանի որ բազմապատկական ածանցները հնացած ձևեր են: Ինչ վերաբերում է երկրորդ՝ կրավորականության իմաստին, ապա այն իրականացվում է կրավորական սեռի միջոցով:

Չետաքրքրական է մեկ այլ փաստ ևս. հայերենի ուսումնասիրվող ենթախմբում բառակազմական ակտիվություն են դրսևորում վերացարկվածության ամենաբարձր աստիճան ունեցող՝ տվյալ դեպքում կապակցելիության մեծ հնարավորություններ և հաճախականության բարձր ցուցանիշ ունեցող բայերը: Դրանք հայերենի ենթախմբի նույնացուցիչներ *կտրել* և *հատել* բայերն են: Մինչդեռ անգլերենում նման ակտիվություն ցուցաբերում են վերացարկվածության միջին աստիճան ունեցող բայերը, որոնք աչքի են ընկնում իրենց բառիմաստի իմույթային կազմի բազմազանությամբ /օրինակ՝ to snip, to hack/:

Կ.Ա. Դոյմաջյան- Գրիգորյան երՊԼՅ

ՖՐԱՆՍԵՐԵՆ ԲԱՐԵՐԻ ՏԱՌԱԴԱՐՉՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱԴՅԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՈՒՄԵՐԵՆՈՒՄ ԵՎ ՉԱՅԵՐԵՆՈՒՄ

Ժամանակից հայերենում ֆրանսերենից փոխառյալ բառերի թիվն անցնում է երկու հազարից, դրանց ճնշող մեծամասնությունը նորագույն փոխառություններ են և հիմնականում թափանցել են ռուսերենի միջոցով: Հասարակական-քաղաքական կյանքին, արվեստին, կենցաղին, գիտության զանազան բնագավառներին վերաբերող բազմաթիվ բառեր ռուսերեն են թափանցել 18-րդ դարի երկրորդ կեսից սկսած: Այդ բառերը սկզբում հաճախ գրվում էին հենց ֆրանսերեն լեզվով և դեռևս հեռու էին ռուսաց լեզվին

մերվելուց: 19-րդ դարի երկրորդ կեսից լատիներեն արտասանությանը կամ արդեն ենթարկված ռուսական արտասանական նորմերին՝ այդ բառերը շատ գործածական էին և ռուսերենի միջնորդությամբ հայերեն էին թափանցում: Հնչյունագրային յուրացման ենթարկվելով ռուսերենում, ֆրանսերենից բառափոխառությունները, բնականաբար, ձեռք բերեցին ձևական-ձևաբանական այնպիսի հատկանիշներ, որոնք բնորոշ են ռուսերենին, համապատասխան են նրա ուղղախոսական, ուղղագրական և այլ նորմերին: Մուտք գործելով հայերեն՝ այդ բառերը, հիմնականում, պահպանում են ռուսերենում հնչյունաբանական յուրացման արդյունքները: Ֆրանսերենի ռոմանական ծագում ունեցող մի քանի վերջածանցներ ռուսերենում յուրացվել են լատինական արտասանությամբ. հայերենում այդ վերջավորությունները հնչում են այնպես, ինչպես ռուսերենում: Ֆրանսերենի կրկնակ բաղաձայնները, ի տարբերություն ռուսերենի, հայերենում տառադարձվում են մեկ բաղաձայնով: Որոշ տեղանունների և անձնանունների ռուսերեն և հայերեն տառադարձված ձևերում պահպանվում է ավանդական գերմաներեն հնչողությունը:

Ժամանակակից հայերենի ֆրանսերենից փոխառյալ բառերի հնչյունական պատկերը հիմնականում համապատասխանում է միջնորդ լեզվում՝ ռուսերենում ունեցած ձևին, որոշ դեպքերում հայերեն տառադարձումներն ավելի հարազատ են աղբյուր լեզվին: Տառադարձված ձևերում նկատվում են նաև որոշ շեղումներ, դրանք պայմանավորված են փոխատու, միջնորդ և փոխառու լեզուների հնչյունագրային և բառակազմական տարբերություններով:

РАЗДЕЛ II ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Р.А. Айрапетян
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ НРАВСТВЕННОЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ

Словообразовательное описание отдельных лексико-семантических групп (ЛСГ) позволяет по-особому представить системные связи лексики и словообразования. Наиболее выигрышным в этом плане становится парадигматический «стык», когда лексическая парадигматика (синонимия, антонимия, многозначность внутри ЛСГ) проецируется на словообразовательное бытие слов, также представленных в своей парадигматической (уже словообразовательно- парадигматической) ипостаси. Избранные нами ЛСГ – прилагательные нравственной и интеллектуальной оценки - в этом смысле могут быть наглядным материалом как для подтверждения этого основного положения, так и демонстрации типичных отклонений от него.

Вначале нами были рассмотрены словообразовательные парадигмы производных прилагательных, однако не только тех, для которых указанные значения являются первичными, но и тех, появление которых в описываемых ЛСГ стало возможным в результате лексической деривации. Иными словами, в случае нравственной оценки объектом нашего рассмотрения стали не только *злой, добрый, жадный, щедрый*, но и *легкий, тяжелый*. По этому же принципу «интеллектуальными» мы считали как прилагательные *умный, мудрый, глупый*, так и *глубокий и тупой*. Сравнивая прилагательные этих двух типов, мы еще раз констатировали минимизирующее воздействие лексической деривации на словообразовательный потенциал прилагательного: как словообразовательные парадигмы (СП) вторичных номинаций, так и словообразовательные гнезда, имеющие их вершины, не только в количественном, но и в качественном отноше-

нии (представленность в производных словообразовательных зон, категорий и значений) сильно уступают аналогичным параметрам первичных номинаций. Действие именно фактора лексической деривации подтверждается при отсылке к однотипным словообразовательным характеристикам тех же слов в их первичных значениях.

А.С. Атанесян
ЕГУ

"ЛИЧИНЫ" М. ВОЛОШИНА. ИДЕЯ И СТИЛЬ ПОЭТИЧЕСКИХ ПОРТРЕТОВ

Стихи М.Волошина о русской революции, к которым относится и созданный в 1919 году цикл "Личины", - своеобразный синтез поэтического восприятия действительности художника-импрессиониста и ее реалистичной оценки с позиции поэта-мыслителя, патриота, очевидца глобальных исторических событий.

Таким восприятием действительности обусловлен стиль цикла "Личины" - интереснейшего поэтического документа эпохи, вобравшего в себя пять портретов действующих лиц революции, на глазах поэта творящих историю, а также образ родной поэту Феодосии, какой он увидел ее в 1918 году. В волошинских портретах отражены сущность героя и его судьба, причем изображение дано в одной эмоциональной тональности - перед нами страшные, отталкивающие образы /за исключением стихотворения "Феодосия"/, и между ними нет противопоставления: поэт считал, что пролетариат и буржуазия схожи как жадностью к материальным благам и комфорту, так и своим невежеством, косностью и полным отсутствием духовной свободы.

В "Личинах" проявляются стилевые элементы, определяемые масштабностью, неординарностью происходящих событий и их героев, такие как монументальность, торжественность. В то же время изображение в портретах не статично, обилие глагольных форм наполняет его движением, а стихотворениям "Красно-

гвардеец" и "Спекулянт", полностью построенным на инфинитивных предложениях, придает особую экспрессивность. Одновременно такое построение стихотворений способствует созданию в них обобщенных образов.

Волошин воздерживается от утрирования тех или иных черт своих героев, но соответствующими изобразительными средствами показывает их моральное уродство и вырожденческие черты, обращаясь для этого /в частности, в личине "Спекулянт"/ к необычайно выразительным метафорическим образам.

В основе поэтических портретов - действие, разрушительный характер которого, так ясно осознанный поэтом, становится трагедией не только для мира, но, прежде всего, для самого героя, и через трагедию человеческой личности отчетливо проступает трагедия страны, трагедия истории.

Е.А. Бабаян
ЕГУАС

РОЛЬ ПРЕСУППОЗИЦИИ В ТОЛКОВАНИИ ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

В докладе рассматривается проблема пресуппозиции и эллипсиса, делается попытка выявить связь между этими явлениями, анализируются механизмы восстановления опущенной части предложений из прозы М. Цветаевой.

Эллипсис обычно определяется как опущение части высказывания, легко восстанавливаемой из контекста и ситуации. Традиционное определение эллипсиса созвучно с целым рядом иных определений этого понятия, встречающихся в лингвистике. Однако необходимо отметить, что в некоторых из них очень трудно уловить разницу между эллиптическими и неполными предложениями. На наш взгляд, эллиптические предложения являются всего лишь формально неполными, так как неполнота эта носит контекстный характер. Под контекстом в данном случае может подразумеваться несколько предложений, целый текст, а также экстралингвистическая действительность, представленная в языке категорией пресуппозиции.

Понятие пресуппозиции все еще недостаточно изучено в языкознании, по всей вероятности, в силу своей сложности и того, что первоначально оно родилось в недрах логики, а затем уже получило лингвистическое хождение. Существует целый ряд определений, а также дифференциаций этого явления, но наиболее “лингвистическим” представляется рассмотрение пресуппозиции как некоторого определенного фонда общих знаний, обеспечивающих правильное понимание речевой коммуникации. Эти знания носят экстралингвистический характер и могут именоваться жизненным опытом.

В работе анализируется целый ряд синтаксически окказиональных эллиптических предложений, встречающихся в прозе М. Цветаевой, при восстановлении опущенной части которых возникает необходимость обращения к пресуппозиции как определенному фонду общих знаний.

М.А. Бахшиян
ЕГУ

ЭЛЕМЕНТ СНА КАК СТИЛЕОБРАЗУЮЩИЙ ПРИЕМ В ПЬЕСЕ М.А.БУЛГАКОВА «БЕГ»

В произведениях М.А.Булгакова элемент сна не просто изобразительное средство, а прием, характеризующий индивидуальный авторский стиль.

В пьесе «Бег» действие полностью развивается в плоскости сна, поэтому здесь его функция не служебная, а главенствующая.

Чтобы представить состояния своих героев «изнутри» – размышления, ассоциации, воспоминания, мечты – многие авторы используют прием, называемый в литературоведении «поток сознания». Булгаков идет дальше: он переносит центр тяжести не в область сознания, а в подсознание и бессознательное, т.е. на более глубокий уровень человеческой психики, который, по Фрейдю, доступен лишь в состоянии сна. В пьесе «Бег» сон – проекция могущей быть действительности, связанной с дорогами эмиграции, которые автор проходит в своем воображении.

жении. Это путешествие в воображении ассоциативно сближает произведение с романом «Улисс» Джойса, «Одиссеей» Гомера и с некоторыми мотивами мифов: здесь прослеживаются и элементы критского лабиринта, и царства Смерти и Сна и т.п. Кроме того, если о героях «Белой гвардии» Булгаков пишет, что они «сбиты с винтов жизни», то персонажи «Бега» и вовсе оказались в преломленном времени и пространстве, близком скорее мифическому, нежели реальному.

Во сне все условно, грани между противоположностями зыбки. Принцип антитезы и в общей семантической организации текста, в соседстве абстрактных понятий (время – вечность, бег – покой, роковые события – игра, трагическое – ироническое, жизнь – смерть), и в языке пьесы, в совмещенности в одной фразе лексем разной стилистической насыщенности («пламя выдирает /не высвечивает – М.Б./ из тьмы конторку, в коей продают свечи», «полинявшие /не поблекшие – М.Б./ крылья серафимов» и др.). Как видим, для создания контрастности, более яркой подачи несовместимости происходящего с местом, где все совершается, автор приводит в тексте наиболее полярные по стилистической характеристике слова из синонимического ряда.

Таким образом, язык и стиль произведения определены теми задачами, которые автор ставил перед собой, и способствуют наиболее полному раскрытию и представлению замысла.

Дж.А. Гарибян
ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова

О НЕКОТОРЫХ СПОРНЫХ ВОПРОСАХ ИРЛЯ

Известен интерес В.В. Виноградова (В.В.) к очень сложному, до сих пор вызывающему споры вопросу о путях становления и развития РЛЯ в т.н. донациональную эпоху (XI- XVII вв.). В последние десятилетия XX в. наблюдается продолжающееся существенное расхождение мнений о “языковой ситуации” в Древней Руси. Высказывания и положения В.В. по данным проблемам уточняются, детализируются, подвергаются частичному видоизменению в работах последователей ученого. Но они в сво-

ей основе продолжают оставаться актуальными и, безусловно, должны быть учтены при окончательном разрешении спорных вопросов ИРЛЯ. По В.В.: 1) для уяснения многих вопросов ИРЛЯ необходима единая и четкая терминология, исключая путаницу, “устоявшиеся” стереотипы; 2) литературный язык - категория историческая и наполняется новым содержанием в каждую эпоху своего развития; 3) замеченный давно и многими лингвистами факт сложного, но тесного взаимодействия элементов двух систем языкового выражения - старославянской и собственно древнерусской, их сосуществование приводит к “динамической координации” и наличию т.н. “типов” ДЛЯ.

Учитывая результаты конкретных исследований видных историков языка и их взгляды, позволяем себе в порядке рабочей гипотезы предложить обобщенную характеристику литературного языка Древней Руси. В ней подчеркиваем, что: 1) идея В.В. о “типах” ДЛЯ является плодотворной и актуальной; 2) язык деловых памятников Древней Руси можно считать литературно-обработанным; 3) при рассмотрении “языковой ситуации” в Древней Руси речь должна идти в первую очередь не о церковнославянском, богатом и стилистически совершенном языке церковно-религиозных книг, в какой-то степени “идеологической” литературе. Речь должна идти о самобытном ДЛЯ, взаимодействующем с русифицированным старославянским (иначе - церковнославянским) и в своих трех типах в различной степени ориентированном на образцы его литературного выражения. “Но ориентация на образец языкового употребления не есть заимствование языка” (А.И. Горшков).

Несмотря на известные нюансы в формулировках у В.В., одно определено - твердая уверенность в огромной жизненной силе РЛЯ, которая повела его через века по самобытному пути развития и превратила в великий, могучий, совершенный язык русской нации.

О СРАВНИТЕЛЬНОЙ СТЕПЕНИ КАЧЕСТВЕННЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ И КАЧЕСТВЕННЫХ НАРЕЧИЙ

Качественные прилагательные (КП) и образуемые на их базе качественные наречия (КН) составляют костяк этих частей речи.

КП и КН характеризуются прежде всего качественностью. Качеству присуща динамика, качество может проявляться с разной степенью интенсивности. Это главное семантическое свойство качества нашло свое выражение в системе языка в морфологической категории компаратива. В отличие от грамматических категорий рода, числа и падежа, которые прилагательные заимствуют у существительных, категория компаратива является принадлежностью самой “категории качества или свойства” (термин Л.В.Щербы). В компаративной структуре предложения обязательно присутствует понятие неравного количества. Сама форма сравнительной степени одновременно обозначает качество и большее количество. Компаративная структура предложения выражает следующие отношения: больше, меньше, отрицание. Приведем пример: Брат умнее сестры. Из этого предложения следует: Сестра менее умна, чем брат. Сестра не умнее брата.

Следует отметить, что признак, выраженный компаративом, претерпевает семантический сдвиг, приобретая относительный характер. В сравнительной степени высвечиваются характерные свойства КП и КН. Сопоставительное изучение положительной и сравнительной степеней прилагательных выявило дополнительные признаки и свойства качественных прилагательных как на семантическом, так и на синтаксическом уровнях. В компаративе совпадают функции полных и кратких прилагательных, а также наречий на –о –е. Сравнительная степень употребляется в двух синтаксических позициях: сочетается и с существительными, и с глаголами, что свидетельствует об общности синтаксических функций КП и КН.

К ВОПРОСУ О СООТНОСИТЕЛЬНОСТИ СОЮЗНЫХ И БЕССОЮЗНЫХ КОНСТРУКЦИЙ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Сопоставление систем союзных и бессоюзных сложных предложений свидетельствует о качественной разнице, существующей между ними. Изучение соотносительных сложных предложений союзного и бессоюзного типа с точки зрения выражаемых в них синтаксических отношений позволяет глубже раскрыть особенности каждой из сопоставляемых структур, установить их сходство и различие, определить границы и характер этой соотносительности.

За исключением идентичных союзных и бессоюзных сложных предложений соединительно-перечислительного типа открытой структуры, описываемых в “Грамматике-70” как “один структурно-семантический тип”, соотносительность рассматриваемых конструкций носит ограниченный, неравнообъемный характер. При сходстве выражаемых отношений бессоюзные сложные предложения, как правило, соотносительны с теми союзными предложениями, в которых типовое значение предложения отражено в самом общем, отвлеченном виде межстилевыми союзными средствами.

Асимметричный характер соотносительности проявляется и в том, что некоторые виды смысловых отношений передаются только в системе союзных предложений (отождествительные, пространственные и др.), другие – только в системе бессоюзных сложных предложений (отношение “знак-значение”, изъяснительно-присоединительные и др.).

Необходимо отметить также, что ряд грамматических значений преимущественно выражается союзными конструкциями (определительные, сравнительные и др.), в сфере же бессоюзных структур они нерегулярны, встречаются только в разговорной речи.

В союзных сложных предложениях синтаксические отношения манифестируются, однозначно выражаются разветвлен-

ной сетью союзных средств, отсутствие которых в бессоюзных структурах обуславливает во многом специфику их семантики. В бессоюзных сложных предложениях гораздо чаще, чем в союзных, мы имеем дело с полисемантическими и опосредованно выраженными отношениями.

Детальное изучение соотносительных конструкций сложного предложения представляется полезным и для теории синтаксической синонимии, которая до сих пор не располагает общепризнанным определением синтаксического синонима.

Г.Г. Казарян
ЕГУ

ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗАИМСТВОВАНИЕ VS. КАЛЬКИРОВАНИЕ

1. Относительно основного содержания процесса заимствования в лингвистике существует два полярных подхода: прямому перенесению элементов одного языка в другой противопоставляется создание собственными средствами языка своих элементов посредством творческой имитации, приблизительно копирования или структурного моделирования по аналогии с иноязычными образцами. На лексическом уровне первый вариант выражается в проникновении иноязычного слова, а второй – в появлении его калькированной копии. В обоих случаях в языке-реципиенте возникает инновация.

2. Представленные способы пополнения лексики не одинаково продуктивны в разных языках. Некоторые языки (русский, английский) достаточно активно принимают иноязычные элементы, подвергая их фонетической, грамматической и семантической ассимиляции и распространяя на них свои системные закономерности. В то же время целый ряд других языков (армянский, венгерский, исландский) проявляет определенное сопротивление перенесению готовых лексических единиц при практически неограниченной возможности расширения словаря калькированием (как семантическим, так и словообразовательным). Преобладание того или иного способа заимствования в

каждом случае зависит от внутрискруктурных особенностей конкретного языка и является его индивидуальной типологической характеристикой.

3. Разница между двумя вариантами межъязыкового воздействия существенна, но не принципиальна – калькирование и прямое заимствование должны рассматриваться как разные стороны одного и того же явления. Очевидно, что после полной ассимиляции и окончательного проникновения иноязычного слова в систему языка-реципиента, оно уже не отличается по статусу от калькированной единицы. При этом заимствование в широком смысле (включая и калькирование) может быть осмыслено как реализация в языке потенциальных возможностей его системы, нередко стимулируемых и направляемых иноязычными моделями.

А.И. Манукян
ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова

СИНОТИПИЯ КАК ОДИН ИЗ КОНСТИТУЕНТОВ КОМПЛЕКСНЫХ ЕДИНИЦ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

1. Словообразовательное значение - значение словообразовательного типа (модели). В плане словообразовательной семантики во внутрисловном контексте ядерным носителем словообразовательного значения является деривационная морфема. Деривационное значение - наименее зависимое от окружения значение дериватора и наиболее общий его семантический инвариант. При словопроизводстве этот семантический инвариант неизменен, несмотря на любые синтагматические ограничения составляющих.

2. Классифицирующая функция - одна из важнейших функций деривационного значения. Наличие в языке словообразовательных типов, обладающих близким значением, но разных по структуре, позволяет говорить о синонимии таких типов. Синонимия моделей основывается на сходстве значений словообразовательных элементов. Синонимия аффиксов способствует

"синотипии" словообразовательных типов (термин Б.Н.Головина).

3. Отношения и связи аффиксальных синонимов представляют собой тип парадигматических отношений. Явление синотипии может использоваться для комплексного исследования и систематизации производных слов с близкими деривационными значениями. Синотипия является одним из основных конститuentов выделения в словообразовательной системе современного русского языка словообразовательных категорий и словообразовательных полей.

4. Наблюдения над анализируемым материалом позволяют выявить наличие парадигматических отношений между деривационными морфемами всех видов. Ср. синонимию суффиксов (-оват-, -инк(а), -ин(а), -ц(а)), префиксов (недо-, при-, под-, над-, по-, пере- и др.), префиксоидов (полу-, мало-), конфиксов. Некоторые из них, присоединяясь к одним и тем же производящим базам, создают лексико-словообразовательные синонимы. Такие синонимичные пары представляют собой точки пересечения семантики синонимичных аффиксов и аффиксоидов. Ср. сыроватый - полусырой, просесть - сединка, подпунуть - припунуть.

Л.Е. Маркосян
ЕГУ

МЕСТО ПРЕДИКАТА УВЕРЕННОСТИ В РЯДУ ДРУГИХ ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДИКАТОВ

Произошедший в последние годы поворот в современной лингвистике от семантики к прагматике естественным образом вызвал передвижение интереса ученых от пропозиции к пропозициональному отношению. Это в свою очередь означало, что в фокусе исследования как логиков, так и лингвистов оказался субъективный аспект высказывания, который выявляется посредством сравнения содержания предложения с подлинными мыслями, истинной интенцией говорящего субъекта (Н.Д.Арутюнова). В этой связи становится понятным то при-

стальное внимание, которое уделяется предикатам пропозиционального отношения.

В лингвистической литературе не раз говорилось об особенностях глаголов *знать* и *полагать* (*думать*). В то же время природа и статус предиката уверенности в исчерпывающей и окончательной мере до настоящего времени не определены. Одни ученые безоговорочно относят его к мнению, другие считают его однородным со знанием. При всей своей тяге к концепту знания, предикат *уверен* (*быть уверенным*) не теряет своей природной связи с концептом мнения (полагания). Такая двойственность семантико-прагматического характера данного предиката обуславливает и его функционально-синтаксическое поведение в высказывании: с одной стороны, он не сочетается, подобно предикатам мнения, с придаточными, выражающими косвенный вопрос (в отличие от пропозиционального глагола *знать*); с другой стороны, он обнаруживает сходство в синтаксическом поведении с глаголом *знать*, несколько отмежевываясь от предикатов полагания (ср. возможность сочетания с местоимением *это* у предикатов уверенности и знания *Я знаю это* и *Я уверен в этом* при невозможности подобной конструкции с предикатами группы мнения: *Я думаю это* или *Я полагаю это*).

Э.Б. Миракян
ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ (ФСП) ИМПЕРАТИВНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

1. В основе исследуемого поля лежит семантическая функция императивности, объединяющая синтаксические, морфологические, суперсегментные особенности входящих в него языковых явлений.
2. ФСП шире морфологического поля и **включает** его.
3. ФСП структурно организовано: делится на ядро и периферийные зоны.

В качестве инвариантного семантического признака императивности принимаем значение **побуждения к действию**. В

центр ФСП императивности мы помещаем форму инфинитива на -ть, сопровождающуюся императивной интонацией. Далее мы включаем поле повелительного наклонения¹, а за ним вводим формы вежливого обращения и еще одну зону - каузативные глаголы на основе сходства **семантики** функций Imper и Caus. Различие между ними в **способе побуждения**. Семантика императивной конструкции предполагает **побуждение к действию словом**; семантика же каузативной конструкции предполагает, что субъект **действием побуждает кого-либо к действию**, выраженному двудействием каузативного глагола.

В ФСП императивности по направлению от ядра к периферии происходит ступенчатое «затухание» признаков императивности.

В семантике. Директивное категорическое побуждение (ядро) далее от фактитивного значения через пермиссивное доходит до просьбы (в IV зоне) и в последней переходит в качественно новое побуждение действием.

В интонации. Обязательная компонента ядра от зоны к зоне ослабевает и исчезает в зоне каузативных конструкций.

В морфологии. Морфологический показатель ядра -ть сменяется в первой зоне на форманту повелительного наклонения, которая со-храняется далее в аналитической конструкции, а каузативные глаголы в русском языке и вовсе не имеют морфологической форманты.

В синтаксисе. Происходит переход от бесподлежащего предложения (ядро) через односоставные глагольные предложения со скрытым подлежащим к двусоставному предложению каузативной конструкции.

Таким образом, в ФСП императивности мы выделили ядро и в разной степени отдалённые от ядра периферийные зоны.

¹ Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. Л., 1976, сс.204-223

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ РУССКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ИНТЕНСИВНОСТИ ПРИЗНАКА

Предметом настоящего исследования являются прилагательные, выражающие субъективно-оценочное значение, значение усиления, то есть указывающие на высокую степень проявления признака. На морфемном уровне значение интенсивности признака выражается посредством префиксов (рас-, пре- сверх-, ультра-, экстра- и др.) и суффиксов (-аст-, -ист-, -лив-, -чив-, -чат).

Исследуя способы выражения значения интенсивности, мы выясняем, является ли указанное значение единственным для данного аффикса или же, помимо этого значения, он выражает ряд других словообразовательных значений. Например, для суффикса –аст- значение интенсивности является единственным. А суффикс –ист-, кроме указанного значения, имеет значение подобия (бархатистый).

На примерах толкований прилагательных со значением интенсивности нами прослеживается отражение в словарях важнейшего принципа лексикографического описания словообразовательно мотивированных слов – принципа единообразного толкования дериватов одного словообразовательного типа. При этом нами выделяются основные виды определений, используемых при толковании производных слов, которые представляют собой мотивирующий тип отсылочных определений, соотносящих значение толкуемого слова с производящим словом. Во всех определениях содержится мотивирующее слово и модифицирующие компоненты, указывающие на значение интенсивности, однако они многообразны, что создает некоторую информационную избыточность и, главное, нарушает принцип единообразного толкования.

ГОВОРЯЩИЕ КРАСКИ

Любое произведение искусства выражает определенную идею. Одним из приемов создания художественного образа, усиления эмоциональной и психологической выразительности произведения является сочетание яркости и цвета.

Русская поэзия находится в тесной, сложной и противоречивой связи с живописью. Границы художественного слова достаточно широки, чтобы, не теряя своей специфики, вбирать в себя и обогащаться методами и приемами, присущими различным видам искусства. В 1905 году в статье «Краски и слова» Блок писал: «Душа писателя поневоле задалась среди абстракций, загрузила в лабораторию слов... И разве не выход для писателя – понимание зрительных впечатлений, умение смотреть? Действие света и цвета освободительно. Оно улегчает душу, рождает прекрасную мысль». В. Альфонсов утверждает, ссылаясь на поэтов серебряного века, что русская поэзия более всего обогатилась взаимопроникающей связью с живописью в XX веке.

В нашем исследовании мы попытаемся показать, что символика цветовых значений придает языку писателя неповторимое своеобразие, окраску полутонов, ассоциативные и коннотативные свойства, часто не допуская универсальной типологической модели. Символическое поле цвета зависит от исторической эпохи, места, уровня технического и культурного развития, социальных структур. Поэтому понятие цвета трудно рассматривать вне культурного и пространственно-временного контекста.

В данной работе мы останавливаемся на рассмотрении символики синего цвета в лингвистическом, историческом, литературоведческом и лингвокультурологическом аспектах.

Цветообозначения рассматриваются с точки зрения:

1) их частеречной принадлежности; 2) словообразовательных моделей; 3) источников и путей заимствования; 4)этимологии слов (переход относительного прилагательного в

качественное), возникновения переносных значений на фоне установившегося цветового значения (результат различных ассоциативных и ситуативных связей).

А.Г. Саркисян
ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова

О ПРИНЦИПАХ СОСТАВЛЕНИЯ ЛИНГВОЦЕНТРИЧЕСКОГО «РУССКО-АРМЯНСКОГО СЛОВАРЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ»

Задача данного Словаря – *лингвоцентрическая* (в отличие от *антропоцентрического* словаря, предназначенного для целесообразного воздействия на языковое сознание человека), а именно: зафиксировать, подвергнуть лексикографической регистрации и дать адекватный перевод на армянский язык представленных терминов и терминологических словосочетаний.

В Словарь включены словарные статьи двух типов: базовые и базово-отсылочные. В базовых статьях дается заголовочное слово, его соответствие на армянском языке. В некоторых базовых статьях при русской терминологической единице могут быть и лексические «спутники», благодаря которым осуществляется более полная семантическая реализация термина, например: **Утрата документов, содержащих государственную тайну** (специально выделяются разрядкой). В базовых-отсылочных статьях после русской заголовочной единицы для отражения ее относительной ценности приводится отсылка к базовым статьям. Указанная отсылка носит в Словаре демонстрирующий характер, она фиксируется с помощью сокращения *см.*, например: **Заключение эксперта см. – Эксперт.**

В некоторых статьях после определенных заголовочных слов помещаются пояснительные замечания (соположенные однословные или неоднословные лексические единицы), которые помогают пользователям вычленить терминологизированное значение общеупотребительного слова литературного языка. Такие слова /слово/ выполняют лишь сопроводительную роль, при них

нет никаких условных знаков, они специально выделяются пробелами, например: **Имя (в праве)**.

В работе рассматриваются проблемы представления бинарных терминологических словосочетаний в связи с лексико-графической традицией, а также в связи с машинным вариантом словника, то есть при помощи лингвистической инверсии, расположения, структуры словарной статьи, частеречной принадлежности вокабул, вопросов, связанных с многозначными заголовочными словами, стилистических помет, синонимии среди терминологических единиц и др.

В.Ю. Сафьян, Ю.А. Сафьян
ГГПИ

ДРЕВНЕРУССКАЯ ФОРМА ВИНТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА КАК ФАКТ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

На фоне последовательного грамматического различения категории одушевленности-неодушевленности имен существительных мн.ч., в соответствии с которым одушевленность выражается совпадением флексий винительного и родительного падежей, а неодушевленность – совпадением флексий винительного и именительного падежей, в современном русском языке выделяются конструкции, в которых данное правило не соблюдается; в таких конструкциях формы винительного падежа мн.ч. одушевленных существительных совпадают с формами именительного падежа (*брать в жены, выбрать в депутаты, поступить в работницы, записаться в добровольцы*).

Объяснение отмеченной грамматической неадекватности современным языковым нормам становится возможным при обращении к фактам древнерусского языка, где первоначально не было разницы в склонении между одушевленными и неодушевленными существительными, и винительный падеж всегда совпадал с именительным (*осьдлати конь*). Известно, что в говорах, главным образом севернорусских и особенно сибирских, и в наши дни в склонении существительных одушевленных, но не

личных наблюдается употребление винительного, не равного родительному (*пасу коровы, гоню овцы* и т.п.).

Рассматриваемые конструкции обнаруживают высокую частотность как в устной, так и в письменной сфере современного русского языка (*набиваться в друзья, резаться в дураки, метить в министры, баллотироваться в президенты* и т.п.). Поэтому их следует квалифицировать не только как пережиточное явление древнерусского языка, но и как продуктивную, регулярно воспроизводимую модель современного русского языка. Этим обусловлена необходимость лексикографического представления данной модели в толковых словарях русского языка в виде самостоятельного лексико-семантического варианта с предлогом **в**, с обязательной сопроводительной пометой, указывающей на отклонение данных конструкций в образовании форм винительного падежа.

Л.Ю. Сафьян
ГГПИ

ТИПЫ СЛОВСОЧЕТАНИЙ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ БЕЗРАЗЛИЧИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Объектом рассмотрения в намечаемом докладе являются структурные, грамматические и семантические свойства речевых единиц со значением безразличия, способных выступать в качестве лексических наполнителей разнотипных конструкций русского языка. Проведенный анализ дает основание для следующих выводов.

1. Изучаемые речевые единицы в несвободных (фразеологизированных) структурах представлены значительно шире, чем в свободных (нефразеологизированных). В рамках несвободных структур выделяются: а) устойчивые словосочетания, выполняющие функции служебных и модальных слов, а также наречий, предикативов и местоимений: *куда угодно, хоть бы что, а нам все равно*; б) собственно фразеологизмы: *ни жарко ни холодно, хоть бы хны, до лампочки*. В пределах свободных струк-

тур описываемые речевые единицы реализуют свое значение преимущественно посредством отрицания: *меня это не волнует, ему это не важно*.

2. На основе дифференциальных семантических элементов (семем), извлеченных из словарных дефиниций данных речевых единиц посредством компонентного анализа, определяются тематические группы, эквивалентные семам *не важно, все равно, хоть бы что*, каждая из которых представляет, по сути, лексико-семантическое поле со своим центром и периферией.

3. Данные речевые единицы в своем большинстве являются выразителями повышенной экспрессивности и в качестве таковых употребляются в основном в разговорной речи.

Л.Р. Фарамазян
ЕГУ

ЦВЕТОВАЯ КАРТИНА МИРА МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ

Как-то Марина Цветаева призналась, что пишет «по слуху», однако в ее поэзии, творчестве в целом немаловажную роль играют визуальные образы. Особый интерес представляет система цветообозначений, основанная как на употреблении общеязыковых значений слов, так и на их переосмыслении.

На активном использовании слов, обозначающих цвет, построены целые стихотворения, циклы, фрагменты поэм и драматических произведений: «Цыганская свадьба», «Душа», «Отрок», «Бузина», «Скифские», «Георгий», «Переулочки», «Ариадна», «Автобус» и др.

В творчестве Цветаевой наиболее употребительны слова с основами черн-, бел-, красн-, син-, зелен-, т.е. прилагательные, обозначающие простые и насыщенные тона.

Что касается оттенков, то поэтесса в основном использовала нюансы одного лишь красного цвета, но весьма разнообразно, употребив слова с 16-тью различными корнями: красный, пурпурный, алый, рдяный, ржавый, розовый, кумачовый, румяный, червонный, багровый и багряный, огненный, малиновый, кровавый, жаркий, вишенный, цвета зари. По частотности вслед

за названиями насыщенных цветов следуют слова фольклорной стилистической окраски: лазурный, лазоревый, золотой, серебряный, алый.

В текстах М.Цветаевой много прилагательных, качественное значение которых развилось из относительного: золотой, серебряный, ржавый, розовый, кумачовый, вороной, янтарный, огненный, снеговой, малиновый, кровавый, вишенный, льняной, агатовый, жемчужный, перламутровый.

Небезынтересно отметить, что в цветовой картине мира Цветаевой отсутствует слово «коричневый». Поэтесса почти не употребляла прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и суффиксами неполноты качества при цветообозначении, что, на наш взгляд, свидетельствует об отсутствии у М.Цветаевой сугубо эстетического отношения к цвету.

А.С. Цой
Международный университет «Ататюрк-Алатоо»

КОДИФИКАЦИЯ ПРОИЗВОДНЫХ ПРЕДЛОГОВ

Проведенный нами анализ различных толковых учебных словарей показывает, что представление служебных слов, а именно – производных предлогов, в них находится не на должном уровне. Отсутствие значительного количества производных предлогов, несомненно, умаляет ценность существующих толковых учебных словарей. Они не могут удовлетворить лингвистические и методические потребности тех, кто изучает русский язык, и не могут быть эффективно использованы в процессе обучения учащихся русским предлогам. Таким образом, учебный словарь не может считаться полноценным систематизирующим и обучающим устройством, потому что в нем недостаточно полно и объективно заложены указания на русские производные предлоги. Выделим несколько причин, приведших учебную лексикографию к столь парадоксальной ситуации.

Это: 1) увеличение количества производных предлогов в русском языке;

2) лексикографические традиции, не позволяющие кодифицировать производные предлоги;

3) неоднозначность термина «состав предлогов русского языка» и отсутствие классификации русских предлогов в целях учебной лексикографии;

4) отсутствие единого подхода к размещению производных предлогов в корпусе учебного словаря.

В докладе излагаются истоки причин, повлекших за собой несоответствие между потребностями обучения данному классу слов и существующей к настоящему моменту традиции представления производных предлогов в учебных словарях. Предлагаются возможные варианты кодификации производных предлогов в учебных словарях.

РАЗДЕЛ III МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Н.Ю. Айрапетян
ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова

КОНТРОЛЬ ПОНИМАНИЯ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ

Степень сформированности навыков и умений при аудировании определяется через контроль понимания аудиотекстов.

1. Контроль в учебном процессе играет важную роль как в деятельности студента (стимул к учебной деятельности), так и в деятельности преподавателя (способ управления учебной деятельностью).

2. Объектами контроля понимания аудиотекста являются:

- определённая языковая компетенция учащегося;
- определённая стратегическая компетенция (владение психофизиологическими механизмами аудирования, умение ориентироваться в структуре текста);
- умения, необходимые для понимания текста при осуществлении действий, направленных на определённый вид аудирования (глобальное, селективное, детальное);
- умения, связанные с оценкой прослушанного текста.

3. Цель контрольных заданий зависит от этапов обучения: ознакомления, организации тренировки и речевой практики. На этапе ознакомления осуществляется проверка правильности понимания грамматических структур в речевых ситуациях после введения языкового материала. На этапе организации тренировки и речевой практики работа ведётся в направлении формирования лингвистической, коммуникативной, прагматической, дискурсивной и стратегической компетенций.

4. Наиболее целесообразным считается осуществление контроля понимания аудиотекстов с помощью контрольных тестов, что является актуальным в современных условиях преподавания иностранных языков. Это могут быть тесты, проверяющие

владение учащимися определённой лексической и грамматической компетенцией, а также направленные на выявление уровня коммуникативной компетенции.

Тестирование понимания следует проводить на более объёмном лингвистическом контексте, чем тестирование языковой компетенции. Иными словами, контроль понимания звучащей речи необходимо осуществлять с опорой на текст. Контроль понимания аудиотекстов осуществляется также в ряде упражнений, стимулирующих интерактивную деятельность учащихся.

Н.К. Аракелян
ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова

УЧЕТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ (НАУЧНОГО И ДЕЛОВОГО) ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД КОММЕНТИРОВАНИЕМ УЧЕБНОГО ТЕКСТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

1. В практическом курсе русского языка в вузе особое место отводится работе над комментированием текста.

Анализ текста, работа над ним в вузе формирует у студентов умение выделять из предъявляемого текста главную информацию и формулировать ее. Максимальное сжатие комментируемого материала создает условие для стилистической реконструкции текста, создается новый его вариант, в котором с помощью иных композиционных и речевых средств решается та же коммуникативная задача, что и в исходном тексте. Эта работа, являясь хорошей школой для формирования языковых и стилистических знаний, помогает также выработке таких интеллектуальных умений, как составление аннотаций, написание рецензий, рефератов, докладов, способствующих закреплению навыков владения научно-деловыми формами речи.

2. При определении стилистической специфики текста комментария (конспекта, аннотации и др.) мы исходим из положения о том, что эти тексты, имея в своей основе анализирующий характер, обладают стилистико-композиционной структурой, специфичной для официального научно-делового изложе-

ния. Функциональная задача выделения главного, основного в тексте способствует образованию логико-языковых структур нейтрально-официальной (в определенной степени стандартизированной) монологической речи, обязательной для многих жанров делового стиля.

3. Тексты, изначально предназначенные для носителей языка, которые интерпретируют их, исходя из социокультурного контекста своего общества, могут быть иначе проинтерпретированы обучаемыми, исходя из личного опыта, уровня языковой подготовки и с точки зрения их собственной, отличной от изучаемой культуры.

4. В докладе освещаются вопросы, связанные с обучением студентов-армян составлению комментариев к тексту и даются практические рекомендации, способствующие выработке этого навыка.

В.Н. Арутюнян
ЕГУ

АЛГОРИТМИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ

Одной из основных задач обучения русскому языку в вузах Армении является овладение языком специальности.

Эта задача решается с помощью спецтекстов и упражнений, объясняющих, закрепляющих лексико-грамматический материал и соответствующих ему..

На наш взгляд, значительно эффективнее строить процесс обучения иначе, используя при этом для приобретения определенных навыков давно разработанные методики преподавания русского языка как иностранного, приемы презентации готовых конструкций и их расширения. Если делать это постепенно и последовательно, то можно создать некий алгоритм научного текста, т.е. конечный набор моделей, позволяющих чисто механически решать любую конкретную задачу из некоторого класса однотипных задач.

На одном этапе он будет состоять, скажем, из 10 конструкций, потом из 20, 30 и т.д. Причем каждая усвоенная модель на каждом этапе будет расширяться с помощью определенного лексико-грамматического материала общенаучного характера.

Конечной целью обучения по такой схеме являются умение конструировать научный текст на заданную тему и умение свергивать прочитанный или услышанный текст с использованием минимального количества усвоенных элементов алгоритма.

Р.Х. Асратян
АГПУ им. Х. Абовяна

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ СИНТЕТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1. По способу понимания читаемого различают: чтение с непосредственным /неполным/ пониманием текста; чтение с непосредственным /полным/ пониманием текста; чтение с опосредованным /через анализ/ пониманием текста. (см. работы Кожиной Н.О., Закжевской Л.М.) Первые два вида называют синтетическим чтением, третий - аналитическим.

2. Целью учебной деятельности учащихся является непосредственное понимание текста. По существу синтетическое чтение принципиально не должно отличаться от чтения на родном языке. Тем не менее способность синтетически воспринимать текст на неродном языке не возникает сама по себе, ее надо специально развивать. Специфические задачи обучения синтетическому чтению состоят в том, чтобы научить учащихся находить и использовать в процессе чтения максимальное количество лингвистических опор для понимания текста: известный графический образ, известную семантику слов, пунктуацию, элементарные стилистические приемы /эпитеты, сравнения/.

К числу опор экстралингвистического характера относятся: общий контекст, иллюстрации, заглавие и предисловие, упо-

минание известных исторических фактов, знакомых географических названий, имен исторических личностей.

3. Одним из трудных организационных вопросов при проведении синтетического чтения является вопрос отбора литературы для каждого этапа обучения.

Задача заключается в том, чтобы найти тексты, требующие, с одной стороны, сравнительно небольшой обработки, а с другой, -- содержащие материал, соответствующий интересам аудитории, представляющий для нее познавательную ценность.

4. Обучение синтетическому чтению должно проходить поэтапно. На начальном этапе обучения синтетическое чтение целесообразно проводить лишь в том случае, когда учащемуся не только будут даны некоторые знания по грамматике, лексике, правилам чтения, но у них будут сформированы и определенные навыки чтения.

**Т.А. Бабаян, Г.Г. Авакян
ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова**

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

1. Современная концепция содержания обучения иностранному языку, как в школе, так и в вузе предусматривает формирование не только лингвистической, но и коммуникативной компетенции обучающихся, связанной с использованием языка в процессе решения конкретных коммуникативных задач в различных сферах общения.

2. Подлежащий усвоению учебный материал на продвинутом этапе обучения в вузе целесообразно представлять в учебниках таким образом, чтобы изучение системы языка проводилось в тесной связи с практическим усвоением функциональных разновидностей языка и языковых стилей. Такой подход позволяет обучить использованию языковых единиц в речи с учетом их функциональной роли.

3. Обучение творческой речи на коммуникативной основе не представляется возможным без развития самостоятельного мышления обучающихся в процессе обсуждения актуальных для них проблем, когда потребность поделиться своими мыслями и чувствами или отстоять свою собственную точку зрения возникает как естественное желание. А это, в свою очередь, предполагает создание на уроке эмоциональной атмосферы, учитывающей как возрастные, так и индивидуально-личностные особенности обучающихся (их мировоззрение, жизненный опыт и интересы).

4. Успех обучения речевому общению во многом зависит от того, в какой степени удастся сформировать у учащихся способность быстрого, гибкого и адекватного реагирования на поступающую информацию. Здесь неоценимую помощь учителю может оказать использование на занятии материалов средств массовой информации, которые могут быть представлены как в виде газетных и журнальных статей, так и в виде видеозаписи телевизионных передач информативного и развлекательного характера.

5. Как показывает практика, использование подобных материалов на занятиях иностранным языком на уроках в старших классах школы и в вузе позволяет обеспечить постоянное обновление обсуждаемых тем и значительное расширение словарного запаса учащихся.

А.И. Баграмян
АГПУ им. Х. Абовяна

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ВЫРАБОТКИ НАВЫКОВ КОНСПЕКТИРОВАНИЯ

В настоящее время в высшей школе наблюдается активный процесс индивидуализации обучения, развитие творческих способностей будущих специалистов, вследствие чего большое значение приобретает самостоятельная работа студентов при методической помощи и контроле со стороны преподавателя.

Одним из видов речевого общения, который требует навыков самостоятельного, творческого мышления, является конспектирование. Под конспектированием мы понимаем процесс мыслительной переработки и письменной фиксации читаемого текста, процесс, результатом которого является запись, позволяющая автору (конспектирующему студенту) немедленно или через некоторый срок с необходимой полнотой восстановить полученную информацию.

Проведенный нами анализ психологических особенностей коммуникации при конспектировании, психологических процессов, происходящих в ходе конспектирования, и коммуникативных особенностей конспекта позволил определить основные психологические трудности, возникающие при конспектировании на неродном языке, а также пути их преодоления. Так, например, одной из основных трудностей на начальном этапе обучения конспектированию является выделение главной информации. Предлагаемые нами упражнения для формирования соответствующего навыка носят характер операций по ориентировке в тексте и его упрощению.

С целью поэтапного формирования навыка выделения главной информации мы разработали следующие виды упражнений:

- 1) выделение опорных слов во фразе при чтении;
- 2) трансформация фразы;
- 3) составление опорных фраз к абзацам прочитанного текста;
- 4) выделение абзацев в аудируемом сообщении;
- 5) пересказ текста с последующим составлением плана и др.

Упражнения усложняются в результате увеличения объема поступающей информации и скорости, с которой операции по выделению главной информации должны быть проведены.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО ВЫЯВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАЗНОСТИ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В плане выявления средств художественной образности текста используются фразеологизмы, пословицы и поговорки с их соответствующими эквивалентами в русском и армянском языках. Их введение в процесс обучения русскому языку позволяет расширить языковые возможности студентов, их познания в области истории и культуры двух народов. При этом учитывается фактор расхождения двух культур в изучаемом языке – обстоятельство, создающее у студента психологический барьер, для преодоления которого предлагается найти лексические и ситуативные эквиваленты и применить принцип сопоставительного изучения культур двух народов.

Фразеологизмы, пословицы и поговорки могут изучаться в культурологическом аспекте, в частности, в сопоставительном ракурсе. Сопоставительный принцип применяется с учетом родной культуры обучающихся. С этой точки зрения заслуживает внимания проблема лексического фона с его национально-культурной окраской – проблема, которая связана с рассмотрением слова как выразителя культуры народа и с признанием национально-культурной семантики языка.

Для стимулирования коммуникативной речевой деятельности можно обратиться к методам перевода, а далее и анализа художественного текста. Внедрение перевода в практический процесс преподавания повышает познавательную ценность и коммуникативную направленность учебного процесса в целом. А лингвистический и идейный анализ, лингвострановедческий комментарий и др. решают многие задачи аккультурации студентов. Благодатный материал для этого представляет художественная литература.

Интересно заметить, что все вышесказанное может быть реализовано также посредством «безэквивалентных» фразеоло-

гизмов, пословиц и поговорок. Их объясняют описательным методом. А описательный метод, как показали наши наблюдения, облегчает достижение поставленной перед нами цели обогащения языковой культуры студентов.

**П.Б.Балаян, Дж.Г. Даниелян , А.Е. Мамаджанов
ЕГУ**

К ВОПРОСУ О СОСТАВЛЕНИИ ПОСОБИЯ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Изучение и представление грамматической системы языка имеют основополагающее значение для составления пособия. Грамматика, по словам Л.В.Щербы, является “объективной языковой действительностью, управляющей нашей речью”. (Л.В.Щерба. Очередные проблемы языковедения. Л. 1958, с. 13) Грамматические закономерности формируют предложение, следовательно, и речь в целом. Для обучения русскому языку как иностранному требуется особое распределение учебного материала, обеспечивающее выявление системного характера языка. В этом аспекте чрезвычайно важны вопросы отбора грамматического материала, его организации и форм работы.

В целях изучения языка специальности отбирается определенный лексико-грамматический минимум, включающий типичные речевые единицы современного литературного языка, необходимые для речевого общения в нужной сфере речи. В речевой деятельности одновременно реализуются все разделы языка, находящиеся в тесной взаимосвязи. Поэтому лексико-грамматический материал распределяется не по линейной системе, а в виде определенно сгруппированных частей, центров (термин Г.И.Рожковой). В докладе рассматриваются два способа введения и объяснения грамматического материала: индуктивный и дедуктивный, при этом отмечается, что в практике изучения русского языка как иностранного в большинстве случаев предпочтение отдается индуктивному методу, способствующему повышению творческой активности учащихся. В со-

ответствии с этим в пособие включаются комплексные упражнения, стимулирующие учащихся к установлению нужных аналогий и сопоставлений между разными языковыми явлениями как на внутриязыковом, так и межъязыковом уровнях.

Л.А. Вербицкая, Л.В. Московкин, Е.Е. Юрков
МАПРЯЛ и РОПРЯЛ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАПРЯЛ И РОПРЯЛ В ОБЛАСТИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Укрепление международных позиций русского языка является основной задачей Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) и одной из приоритетных задач Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ).

МАПРЯЛ ежегодно в разных странах совместно с национальными ассоциациями русского языка проводит 25-30 научных конференций и семинаров. Наиболее значимым из научных мероприятий недавнего времени был X Конгресс МАПРЯЛ, в котором приняли участие более 1000 ученых из 50 стран мира. Кроме того, распространению русского языка в странах мира способствует проведение международных олимпиад школьников по русскому языку (Москва), международных конкурсов чтецов русской литературы (Братислава) и Европейского дня русского языка. РОПРЯЛ видит свою основную задачу в том, чтобы консолидировать усилия русистов России по изучению, преподаванию и распространению русского языка и русской литературы, формировать и поддерживать единое информационное пространство для специалистов в области русистики, привлекать внимание общества и государства к состоянию русского языка в России и за рубежом, распространять знания о русском языке среди широких слоев населения. Для реализации этой задачи РОПРЯЛ осуществляет координацию научной деятельности вузов – членов общества, сбор и распространение научной информации через специализированный журнал «Мир русского

слова», электронную почту и собственный интернет-портал «Русское слово», организует и проводит мероприятия общероссийского и международного уровней. Среди них международные научные конференции, круглые столы по проблемам состояния современного русского языка, фестивали русской речи. В целях укрепления международных позиций русского языка РОПРЯЛ направляет свои усилия на улучшение преподавания русского языка и русской культуры иностранным гражданам, обучающимся в российских вузах.

М.А. Егиазарян
ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

1. На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам возникает необходимость выработки новых подходов, новых технологий обучения, соответствующих современному уровню развития науки и техники.

Модернизация обучения, по нашему мнению, прежде всего должна затронуть форму организации учебного процесса. Традиционные методы обучения следует сочетать со стратегиями Активного Обучения и с приемами Коллективного Способа Обучения (КСО).

В докладе отмечаются как преимущества коллективной работы, так и трудности, возникающие при ее организации.

2. Для того чтобы применение новых форм обучения было методически оправдано и максимально эффективно, необходимы специально разработанные учебные материалы.

Нами предпринята попытка создания таких материалов.

Это специальные задания и упражнения (грамматические, орфографические, лексические) для работы в парах и группах, тексты (художественные, страноведческие, научные) с соответствующими заданиями, наглядный материал (таблицы, репро-

дукции и т.п.), задания к текстам для домашнего чтения и задания для развития письменной речи.

3. Этот материал в настоящее время апробируется нами на занятиях по русскому языку на 1-2 курсах ЕГЛУ им. В. Брюсова.

В дальнейшем предполагается издать специальное пособие, разделы которого будут соответствовать темам действующего учебника, а разнообразие предлагаемых заданий предоставит преподавателю возможность выбора с учетом интересов и уровня языковой подготовки студентов.

4. В докладе на примере одной темы показана система работы с предлагаемым дидактическим материалом, описаны новые технологии обучения, анализируются результаты опытного обучения.

Ф.П. Ерицян
ЕГУ

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ.
ТЕКСТЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКОГО И
РАДИОФИЗИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТОВ**

Готовится к изданию “Учебное пособие текстов по специальности”, предназначенное для студентов физического и радиофизического факультетов.

Задача данного пособия – формирование умений и навыков для построения монологического высказывания, ведения беседы на определенную тему, а также подготовка студентов к самостоятельной работе по учебникам на русском языке.

Отобранный лексико-грамматический материал в данном пособии вводится на функционально-семантической основе и отражает специфику научных текстов по физике.

Ориентиром для отбора лексико-грамматических конструкций послужил “Практический курс русского языка для студентов-иностранцев” под ред. Г.И.Володиной, а отбор самих

конструкций произведен на основе неадаптированных текстов из действующего учебника по физике Д.В.Сивухина.

Пособие состоит из 20 уроков. В каждом уроке рассматривается лексико-грамматический комплекс, выражающий определенное языковое значение, причем последовательность изучения отобранных лексико-грамматических конструкций продиктована языковым материалом учебного текста.

Каждый урок включает: 1) неадаптированный текст для чтения, наблюдения и изучения активизируемых лексико-грамматических конструкций; 2) лексико-грамматические упражнения, предназначенные для активизации и закрепления отобранных лексико-грамматических конструкций; 3) дополнительный текст, восполняющий первый и предназначенный для извлечения новой информации по изучаемой теме и тренировки в свободном употреблении активизируемого лексико-грамматического материала в монологическом высказывании; 4) завершающий научно-популярный текст, содержащий сведения из жизни ученого, имеющего непосредственное отношение к данной теме.

Материал пособия дает возможность учащимся овладеть элементами научного и общественно-публицистического стиля речи.

Б.М. Есаджанян, Э.А. Баятян
АГПУ им. Х. Абовяна

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-БИЛИНГВА

Билингвальное обучение, являясь, на наш взгляд, одним из перспективных и актуальных систем обучения, сталкивается с рядом трудностей, которые сегодня отрицательно влияют на ход и результаты преподавания русского языка в билингвальных классах. Несомненным минусом системы двуязычного обучения является недостаток специально подготовленных учителей. В силу сложившейся в СССР образовательной традиции обучение на русском и национальных языках было резко разграничено,

поэтому достаточно сложно найти учителей-билингвов. Мы считаем, что их надо специально готовить. Проводимых нами семинаров и консультаций явно недостаточно. 1. Учитель-билингв должен быть не только организатором обучения, «источником» информации, но и партнером в общении, его инициатором. 2. Деятельность учителя-билингва нельзя ограничивать рамками предмета, изолировать ее из общей логики и структуры обучения в современной школе. 3. Учитель билингвальных классов должен уметь создавать мотивы для каждого речевого и неречевого действия детей как при обучении средствам общения, так и деятельности общения. 4. Необходимо учить учителей самостоятельно оценивать собственную деятельность и принимать во внимание результаты оценки, проведенной самими учащимися. 5. В процессе билингвального обучения учителем должны быть задействованы все виды и компоненты интеллекта, присущие человеку. Результативность такой деятельности учителя зависит от его профессиональной компетентности. 6. Для улучшения профессиональной подготовки учителей билингвальных классов стоит ввести в программы педагогических вузов спецкурсы по системе билингвального обучения, подготовить курс лекций по *целостной* методике двуязычного обучения. 7. Педвузам следует востребовать диалоговые формы обучения. Направленность на диалог в высшей школе обеспечит готовность молодого учителя к диалогу с ребенком, создаст условия для речевой деятельности. 8. В процессе обучения особое внимание необходимо обратить на такие специальные предметы, как сопоставительная типология, теория и практика перевода: они хотя и присутствуют в программе и учебных планах, но их удельный вес пока незначителен.

ВЗГЛЯДЫ В.В. ВИНОГРАДОВА НА СТИЛИСТИКУ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РАЗВИТИЯ

Концепция стилистики не есть универсалия, но отражение состояния языка и речевой деятельности данной эпохи. Как теория трех стилей» отвечала эпохе Ломоносова, так и взгляды Л.В. Щербы и В.В. Виноградова соответствовали нормализованному языку начала и середины XX века и его разнообразному употреблению в разных сферах общественного, научного, хозяйственно-производственного, повседневно-бытового общения. С изменением характера «языкового существования» общества самые удачные концепции теряют свою объяснительную силу при интерпретации новой специфики функционирования языка.

Эволюция взглядов В.В. Виноградова (от признания «языковых стилей» как замкнутых систем к идеям их взаимодействия и взаимопроникновения, от исключительного внимания к языку художественной литературы к изучению специфики других общественно важных текстов, от преимущественного анализа письменных источников к призыву сделать объектом интереса устно воплощаемые тексты и др.) вооружила наше языкознание инструментарием для изучения ситуации с нынешним применением русского языка и с его состоянием в начале XXI столетия.

Сегодня есть все основания говорить о том, что русский язык становится все более единым в своем составе и всепригодным для своих различных употреблений, которые в то же время оказываются достаточно неодинаковыми, вполне «различимыми». Можно говорить о расхождении **стилистического** (относящегося к стилистике ресурсов языка) и **стилевого** (относящегося к стилистике текстов, к стилевым конструкциям конкретных текстов и их группировок) начал.

Большую роль в этих процессах играет растущий авторитет устной формы воплощения текстов, а также роль невербальных компонентов общения, прежде всего изобразительных (те-

левизионно-компьютерная «иконка»). На передний план выдвигается задача изучения собственно языковых следствий новых коммуникационных явлений, в частности упорядоченного «чередования информем и экспресsem», «блочного синтаксиса», вообще монтажа, а также роли контекстуальных значений, поддерживаемых зрительным воспроизводством «культурной обстановки», звука, движения, цвета. Особого внимания заслуживает бурно и сомнительно развивающийся язык интернет-чатов.

Л.А.Кундрате
АГПУ им. Х. Абовяна

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА

Язык делает наш внутренний мир видимым, слышимым и осязаемым для других людей.

Язык – это своеобразная система представления. Но язык не может быть реальным в той же мере, в какой реальна действительность. Мы «создаем» собственную реальность, опираясь на собственный чувственный опыт. Однако, смешивая слова с опытом, мы приходим к конфликтам непонимания: мы переводим свой опыт в язык и ошибочно принимаем язык за сам опыт. Мы не понимаем других людей, потому что заполняем пробелы между их словами, основываясь на собственной карте реальности, а не пытаясь исследовать их карту.

Кроме того, язык **удаляет** часть нашего опыта. Он слишком медлителен для того, чтобы обрабатывать всю информацию, поступающую из внешнего мира. Поэтому мы должны решить, что выбирать, а это означает, что мы упускаем многие аспекты.

Язык, типизируя явления, **обобщает** путем применения правил, возникших на единичных примерах, к множеству совершенно независимых ситуаций.

Язык **искажает** опыт. Он придает больший вес одним элементам и минимизирует другие.

Удаление, обобщение и искажение – это естественные способы мышления, но индивидуально и национально вариативные. А значит, чтобы «система» была способна взаимодействовать с миром и другими субъектами, необходимо расширение границ смыслов, входящих в область «Я». Таков механизм возникновения и развития коммуникативной толерантности как положительного энергетического проявления личности, столь необходимого для той категории студентов, для которой коммуникативная толерантность и коммуникативная компетенция являются составляющими профессиональной пригодности. А это требует ознакомления студентов в процессе обучения языку с особенностями межкультурных коммуникаций; с особенностями образности изучаемого языка; с категориями времени и пространства, варьируемыми в разных культурах; с особенностями межкультурного этикета; с символикой данной культуры; с правилами ведения межкультурных бизнес – коммуникаций и т.д.

М.И. Мелкумян
ЕГУ

РАБОТА НАД ОШИБКАМИ В РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-АРМЯН (ОПЫТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ)

В значительной степени наши практические занятия по русскому языку в армяноязычной аудитории бывают нацелены на устранение ошибок, допускаемых в русской устной и письменной речи студентов. Наблюдения позволяют выявить некоторые закономерности в появлении этих ошибок, сгруппировать их и предложить определенные способы их предупреждения и устранения.

Весомая часть ошибок связана, конечно же, с влиянием родного языка. Такая интерференция наблюдается почти на всех уровнях: лексическом, словообразовательном, морфологическом и т.д. Это объясняется тем, что мышление студента строится на базе родного языка, поэтому, выражая свои мысли на русском, он механически употребляет готовые конструкции, часто не со-

ответствующие нормам неродного языка. Такое несоответствие и порождает довольно большие группы весьма прочно укоренившихся ошибок. Нами выделено примерно десять классов ошибок, и к каждому типу предлагается определенная система упражнений. Эти упражнения должны проводиться систематически.

Наиболее отчетливо выявляются ошибки при работе над переводом текстов с армянского языка на русский. Здесь, даже пользуясь словарем, студент часто выбирает не тот из синонимов переводимого слова, чем ломает или полностью искажает смысл переводимого текста. Отсутствие категории рода в армянском языке, определенное несоответствие в значениях русских и армянских падежей, в употреблении предлогов делают ошибки этого рода легко объяснимыми, но нелегко устранимыми.

Особый класс ошибок составляют «казусные», или «несерьезные», ошибки. Таковые можно найти в «копилке» каждого преподавателя. Эта группа ошибок между тем самым ярким образом демонстрирует изменения в уровне знаний наших студентов. Выявленные группы ошибок и составленные на их основе упражнения направлены прежде всего на предупреждение появления целого ряда ошибок, что, вероятно, является более эффективным обучающим приемом, чем последующее исправление уже допущенных ошибок.

Н. Овакимян, С. Погосян
ЕГУ

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД СПЕЦТЕКСТОМ В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

При работе над спецтекстом важно научить студентов не только понимать читаемое, но и уметь грамотно и точно передавать его содержание в письменной и устной формах на изучаемом и родном языках.

Чтение как понимание письменной речи представляет собой более трудную операцию, чем понимание устной речи, по-

скольку в последней пониманию способствуют информация, паузы, логическое ударение и другие выразительные средства.

Облегчить процесс развития навыков этого вида речевой деятельности может постоянная, систематизированная работа, построенная следующим образом.

Чтению текста предшествуют предтекстовые задания, которые включают работу над минимально достаточными для понимания последующего текста лексемами, синтагмами и другими грамматическими конструкциями.

После этого студентам предъявляется текст и ставится задача передать его общее содержание после первого прочтения (в письменной и устной форме). Затем текст читается еще 1-2 раза и идет более подробный анализ лексико-грамматического материала с целью последующего расширения и закрепления переданной информации (по абзацам, микротемам и т.д.).

Послетекстовая работа должна быть организована и продумана так, чтобы использовался максимум лексико-грамматического и информационного материала текста (обсуждение, дополнительная информация и т.д.).

Главным условием реализации такой системы является правильный подбор текстов с точки зрения постепенного наращивания их объема и сложности представляемого лексико-грамматического материала.

А.А. Оввян
ЕГУ

РОЛЬ ТРАНСПОЗИЦИИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

В докладе рассматривается один из прикладных аспектов теории транспозиции - применение основных ее положений в процессе преподавания языка.

С точки зрения реализации принципа коммуникативной направленности обучения наибольший интерес представляет транспозиция предложений. Любое независимое предложение практически может быть транспонировано в придаточную часть сложного предложения, а затем, при определенных условиях, - в

словоформу простого, выполняющую ту же функцию, что и придаточное в составе сложного.

Сравним: *Мой друг уехал – Я узнал, что мой друг уехал \ Я узнал об отъезде моего друга.*

Таким образом, транспозицию предложений можно рассматривать как двухступенчатый процесс преобразования языковых структур, в результате которого мы получаем синтаксические конструкции, эквивалентные по смыслу и функции, но различные по своей структуре. Это так называемая интерверсивная транспозиция, имеющая довольно широкое распространение и в русском языке.

В докладе на примере актантных придаточных подробно исследуются их особенности, условия транспонирования в функционально эквивалентные, взаимно заменяемые конструкции с отглагольным существительным или инфинитивом, а также причины, препятствующие этому процессу. Приводится система упражнений, направленная на развитие у студентов навыков транспонирования в зависимости от конкретно поставленной задачи и в целом стимулирующая творческий подход к изучаемому материалу.

Апробация транспозиционных преобразований языковых структур в аудитории приводит нас к выводу, что интерверсивная транспозиция предложений может быть использована как одно из важнейших средств формирования и совершенствования навыков по развитию речи.

Н.Г. Рафаелян
ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова

СТРАТЕГИИ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Способность воспринимать и интерпретировать информацию, заложенную в учебниках и книгах, умение понимать информацию необходимы человеку в течение всей его жизни. Адекватность, четкость и быстрота восприятия и интерпретации информации, творческие способности в создании собственных

текстов, умение подтверждать свои слова делами и инициативность способствуют достижению успеха в жизни, эффективной коммуникации, развивают культуру общения. Вот почему так важно умение учащегося и студента использовать определенные стратегии для восприятия, интерпретации и порождения текста.

Мы провели анализ результатов проверки письменных работ учащихся восьмых, девярых и десятых классов общеобразовательных школ РА. Это работы учеников, участвовавших в заключительном четвертом письменном туре Республиканской олимпиады школьников Министерства образования и науки РА по дисциплине “Русский язык” в 2001, 2002, 2004 году. Данные проведенного анализа свидетельствуют о необходимости в процессе обучения русскому языку уделять специальное внимание использованию стратегий для восприятия, интерпретации и порождения текста, которые непосредственно связаны с владением стратегиями продуктивного мышления. В качестве основных стратегий продуктивного мышления мы рассматриваем:

1. умение принимать решение;
2. умение пользоваться фоновыми и базовыми знаниями;
3. умение быстро соединять воедино разрозненные факты;
4. умение логически и эмоционально организовывать текст;
5. умение рисковать, выдвигать идеи, проверять свои догадки и делать последовательные выводы;
6. умение воздействовать на адресата: сравнивать, сопоставлять, аргументировать, обосновывать, обобщать.

Важно обратить внимание на то, что современная система образования направляет свои усилия на подготовку и необходимую переподготовку педагогических кадров, которые смогут обеспечить методическое совершенствование процесса образования, а при решении задач обучения русскому языку будут способствовать формированию продуктивного мышления учащихся.

ЭССЕ: ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ И МЕТОДИКА РАБОТЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Среди видов работ на продуцирование связной речи на русском языке, предлагаемых в учебниках для вузов, все чаще встречается задание написать эссе с опорой на ряд пройденных текстов в качестве завершающей изучение определенной лексической темы творческой письменной работы. Практика работы в национальной аудитории показывает, что студенты с трудом справляются с таким заданием даже на продвинутом этапе обучения.

Анализ учебников для старших классов школы и для национальных вузов убеждает нас в том, что причину этому следует искать в отсутствии в учебных пособиях системы заданий по обучению написанию эссе. Среди текстов редко встречаются произведения этого жанра. Под эссе обычно понимается всего лишь небольшое по объему, эмоциональное по форме сочинение, но как достичь этой особой, свойственной эссе эмоциональности, в чем жанровые и языковые особенности стиля – эти вопросы остаются вне внимания авторов учебников. Задача осложняется в связи с отсутствием специальной литературы по данной проблеме.

Под эссе мы понимаем жанр критики и литературы, прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу и не претендующие на исчерпывающую трактовку вопроса.

Эссе – это скрыто диалогизированное обращение к широкому читателю, отличающееся эклектичностью стиля. С одной стороны – характерная для разговорной речи простота и непринужденность высказывания. С другой стороны – свойственная художественному стилю образность, которая достигается широким использованием тропов.

В нашем докладе мы останавливаемся на особенностях жанра и стиля эссе и приводим систему заданий, способствующих

щих развитию у студентов факультетов с армянским языком обучения умений и навыков, необходимых для написания работ в стиле эссе.

И.Р. Саркисян
АГПУ им. Х. Абовяна

«ВНЕШНЕЕ» СОПОСТАВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Проблемное обучение предполагает возможность и целесообразность включения в учебный процесс элементов научного поиска, что повышает познавательную активность учащихся. Такого рода работа создает у них дополнительную мотивацию в достижении целей обучения. Задачей проблемного обучения является такая организация и презентация учебного материала, при которой создаются возможности для формирования у студентов способностей к самостоятельной творческой работе, стимулируется их интерес к познавательной деятельности.

Одним из возможных способов проблемного обучения русскому языку на филологических факультетах является осуществление методического приема «внешнего» (по терминологии Р.Л. Мелкумяна) сопоставления языкового материала. С этой целью нами разработана специальная методика билингвального (трилингвального) анализа языковых явлений в аспекте профессионально-ориентированного обучения русскому языку.

Данный анализ не сводится к развитию отдельных мыслительных операций, стихийно складывающихся в учебном процессе. Система специальных учебных заданий позволяет студентам путем конкретизации и абстрагирования сопоставляемого материала извлекать нужную информацию самостоятельно. Именно формирование собственной познавательной активности, развитие мыслительных способностей, воспитание творческой самостоятельности обучающихся являются основными принципами предлагаемой нами методической системы. Данная систе-

ма базируется на специальных проблемных задачах, составленных на основе билингвального (трилингвального) контрастивного сопоставления языкового материала. Студенты, включенные в учебную коммуникацию, оказываются психологически и эмоционально настроенными на выполнение предлагаемых проблемных заданий.

Использование в учебном процессе метода контрастивного билингвального (трилингвального) анализа языкового материала предполагает наличие лингвистической компетенции преподавателя, знающего системно-структурные аспекты сопоставляемых языков.

Л.М. Саркисян
ЕГУАС

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОМУ ТЕКСТУ И ОТБОРА ЕГО ДЛЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Одна из задач преподавания русского языка в национальных вузах - обучать студентов основам научного стиля речи.

1. При обучении русскому языку студентов мы вправе ожидать своеобразной интерференции на уровне текста – тенденции к поиску в русском языке правил соединения предложений, интуитивно осознаваемых ими в родном языке.

При относительно свободном порядке слов в русском языке студент с большим трудом ориентируется в научном тексте, допускает достаточно много ошибок в его воспроизведении. Во избежание этого необходимо, чтобы студенты могли соединять в тексте предложения по тем нормам, по каким это делают носители русского языка, т.е. достичь коммуникативно-речевой правильности на уровне текста. В связи с этим мы рассматриваем лингвистическую категорию последовательности, где текст состоит из предложений, либо функционирующих самостоятельно, либо являющихся составной частью целой группы. Оп-

ределив содержание текста, мы приступаем к изучению научного текста на уровне фраз, а потом и предложений.

2. Вопрос изучения внутренней организации и выявления основных средств связи самостоятельных предложений и компонентов научного текста достаточно изучен в методической литературе, и мы используем ее при отборе текстов по специальности. Предлагаем использовать общенаучные тексты, т.к. они вбирают наиболее частотный слой общенаучной лексики и достаточное число терминов.

Для организации учебного материала на начальном этапе проводим ситуативно-тематический отбор текстов. Ситуативно-тематический способ организации текстов является одним из наиболее приемлемых способов, т.к. учитывает предварительный анализ будущего речевого высказывания студента. Здесь выявляется объем содержания обучения, т.е. перечень смысловых речевых ситуаций. При этом решаются коммуникативные задачи обучения. В дальнейшем проводим тематический отбор текстов. Тексты отбираются из учебников по научным дисциплинам. Материал адаптируется за счет сокращения, упрощения синтаксических структур.

М.Р. Седикян
ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТИВНАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Художественный текст является, как известно, высшим проявлением свойств естественного языка, в котором воплощаются как особенности «живой речи», так и особенности норм языка. Еще Л.В.Щерба отмечал первостепенное значение художественных текстов для обучения восприятию, пониманию фактов изучаемого языка.

Художественное произведение стимулирует мыслительную деятельность обучающихся, порождает множество ассо-

циаций с собственным жизненным опытом, оказывает воздействие на чувства и эмоции, помогает формированию эстетического вкуса.

На основе произведений художественной литературы эффективно осуществляется формирование речевых умений и навыков во всех видах речевой деятельности, в частности, чтения и говорения.

Общеизвестны критерии отбора художественных текстов применительно к иноязычной аудитории. Помимо лингвистических параметров художественного текста (об этом будет сказано в докладе), особую ценность представляют его коммуникативные параметры, такие, как социальные и психологические ситуации, абстрактные темы, образы героев, образ автора.

Данные категории художественного текста составляют предметный план говорения и способствуют созданию речевых ситуаций на уроке, а также продуцированию учащимися ситуативных высказываний на материале художественного текста. Следовательно, художественный текст является сложным, но репрезентативным типом текста.

Для реализации задачи активизации чтения и говорения необходимо в вопросе отбора художественных текстов учитывать лингвистический и коммуникативный потенциал данных текстов, что составляет основу развития речевой деятельности учащихся.

Н.И. Таткало
ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова

СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

1. Основные условия адекватной и успешной коммуникации на любом иностранном языке, в том числе и на русском, заключаются в комплексном знании иностранного языка, культуры носителей данного языка, психологических основ коммуникации и социальных условий, в которых находятся коммуниканты.

2. Формирование коммуникативных способностей на иностранном языке должно быть основано на обязательном умении правильно и позитивно вступать в коммуникацию на родном языке на любом уровне.

3. По данным научных исследований сознание состоит из трех основных уровней: бытийного, рефлексивного и духовного. Процесс коммуникации на родном языке основывается прежде всего на бытийном уровне, так как он базовый, усваивается подсознательно в детстве. От уровня культуры бытийного сознания зависит уровень коммуникативной компетенции на родном языке, так как умение адекватно, правильно и культурно общаться – результат «культуры раннего детства» (В.В.Виноградов)

4. Коммуникация на иностранном языке основывается на бытийном уровне, имеющемся в подсознании, а формируется и развивается в основном на уровне рефлексивного сознания. Рефлексивное сознание формируется путем образования, обучения, передачи знаний, анализа собственного поведения индивидуума и поведения окружающих.

5. Условиями для реализации успешной коммуникации на иностранном языке являются:

- знание внеречевого и речевого этикета;
- умение определять стратегию и тактику речевого поведения;
- умение в соответствии с ситуацией корректировать процесс коммуникации;
- умение в определенной коммуникативной ситуации адекватно использовать внеязыковые и языковые средства общения.

6. Для реализации успешной коммуникации на русском языке необходимы стабильные культурологические и лингвокультурологические знания, что требует уточнения учебных целей и содержания курса русского языка и культуры России.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Целью практического курса русского языка является не только овладение практической русской речью, но и чтение и осознание высокохудожественных произведений (или отрывков из них) великой русской литературы.

Помимо чисто познавательной, одной из целей изучения художественных текстов является вовлечение обучаемых в процесс обсуждения поднятых в отобранных нами текстах духовных проблем, их ценности с позиции сегодняшнего человека и их непреходящего значения.

Одним из важнейших принципов отбора текстов для чтения и развития речи и мышления учащихся является ценность произведения с точки зрения поднятых в нем морально-этических проблем, неоднозначности и глубины личностей, носителей или, наоборот, не носителей этих ценностей, значимости поднимаемых проблем с позиции русской истории, литературы и жизни, глобальности и ценности этих мыслей с позиции сегодняшнего дня и, следовательно, способности быть экстраполированными на современную жизнь в условиях не только России, но и Армении.

История Бориса Годунова – великолепный материал для рассуждения о том, что такое власть, почему она так сладка и почему к ней стремятся те или иные личности, что она дает и что отбирает у пришедшего к власти, любимы ли путями возможно ее захватить, всякий ли способ захвата власти принимается народом и обеспечивает ее прочность; каковы взаимоотношения между народом и властителями, почему обе стороны, как правило, недовольны друг другом; что такое совесть и приложима ли эта категория к власти имущим.

Два монолога Бориса, отражающие два периода его жизни – приход к власти /в драме А.К.Толстого/ и разочарование в ней /в драме Пушкина/ после 6 лет правления позволяют поставить все вышеперечисленные вопросы и искать на них ответы, во-

влекая студентов в обсуждение, выявляя их мнение по этим проблемам и развивая тем самым их социальное мышление.

В докладе представлен процесс организации работы по текстам.

ОГЛАВЛЕНИЕ

С.Т. Золян	О стиле лингвистической теории: Роман Якобсон и Виктор Виноградов о поэтической функции языка	3
------------	---	---

РАЗДЕЛ I ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Абрамян К.Ш. Каджберуни А.С.	Словообразовательный потенциал: возможности актуализации и их ограничения.	9
Алексян А.А.	Типологическая характеристика поэтических средств построения образа Демона.	10
Амбарян Г.Я.	“Проза” в контексте поэзии (на ма- териале произведений А. Вознесен- ского).	11
Ваганян А.Г.	О структуре словообразовательных парадигм глаголов “искусства” (на материале русского, армянского и английского языков).	12
Гаспарян Г.Р.	Психологический аспект языка как основа индивидуализации стиля (наследие В.В.Виноградова в новом видении).	13
Геворгян Т.Р.	Сопоставительный анализ некото- рых грамматических особенностей функционирования фразеологизмов с соматизмами “голова” и “глаз” на материале армянского, русского и испанского языков.	14

Исраелян Дж.Г.	О некоторых сходствах и различиях в семантической структуре глаголов мышления английского, русского и армянского языков.	16
Карапетян М.Р.	О некоторых лексико-стилистических особенностях дипломатического языка.	17
Манукян И.Ю.	Некоторые аспекты историко-сопоставительного изучения славянских языков.	18
Маркосян Г.В.	Словообразование в организации переводного словаря.	19
Мартirosян А.Ж.	Связность текста как критерий оценки адекватности перевода (на материале русских переводов четверостиший Ов.Туманяна).	20
Солнышкина М.И.	Дрейфун или белое перо.	21
Татевян Г.А. Ваганян А.Г.	К вопросу об этимологии слова “имя”.	23
Ходжоян Ю.М.	Диалоги с Анной Вежбицкой (о природе “русского пассива”).	24
Чиркинян Н.С.	Количественность как характеристика непроцессуального признака (на материале русского и армянского языков).	25
Բաղաշյան Լ.	Անգլերենի և հայերենի բառակազմական բների որոշ կառուցվածքային առանձնահատկությունների մասին (to cut) կտրել բայախմբի նյութի հիման վրա:	26

Գրիգորյան-
Դոյնաջյան Վ. Ա.

Ֆրանսերեն բառերի
տառադարձության
առանձնահատկությունները
ռուսերենում և հայերենում:

27

РАЗДЕЛ II

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Айрапетян Р.А.	Словообразовательные особенности прилагательных нравственной и интеллектуальной оценки.	29
Атанесян А.С.	“Личины” М.Волошина. Идея и стиль поэтических портретов.	30
Бабаян Е.А.	Роль пресуппозиции в толковании эллиптических предложений.	31
Бахшинян М.А.	Элемент сна как стилеобразующий прием в пьесе М.А.Булгакова “Бег”.	32
Гарибян Дж.А.	О некоторых спорных вопросах ИРЛЯ	33
Даниелян Дж.Г. Мамаджанов А.Е.	О сравнительной степени качественных прилагательных и качественных наречий.	35
Диланян Э.З.	К вопросу о соотносительности союзных и бессоюзных конструкций сложного предложения.	36
Казарян Г.Г.	Лексическое заимствование VS. Калькирование.	37
Манукян А.И.	Синотипия как один из конституентов комплексных единиц словообразования.	38

Маркосян Л.Е.	Место предиката уверенности в ряду других пропозициональных предикатов.	39
Миракян Э.Б.	Функционально-семантическое поле (ФСП) императивности в русском языке.	40
Оганесян Л.А.	Особенности лексикографического описания русских прилагательных со значением интенсивности признака.	42
Острогорская С.Р.	Говорящие краски.	43
Саркисян А.Г.	О принципах составления лингвоцентрического “Русско-армянского словаря юридических терминов”.	44
Сафьян В.Ю. Сафьян Ю.А.	Дневнерусская форма винительного падежа как факт современного русского языка.	45
Сафьян Л.Ю.	Типы словосочетаний и предложений со значением безразличия в современном русском языке.	46
Фарамазян Л.Р.	Цветовая картина мира Марины Цветаевой.	47
Цой А.С.	Кодификация производных предлогов.	48

РАЗДЕЛ III

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Айрапетян Н.Ю.	Контроль понимания степени сформированности умений и навыков аудирования.	50
----------------	---	----

Аракелян Н.К.	Учет взаимодействия функциональных стилей (научного и делового) при организации работы над комментированием учебного текста по русскому языку в вузах.	51
Арутюнян В.Н.	Алгоритмическое описание научного текста в целях преподавания.	52
Асратян Р.Х.	Специфические задачи обучения синтетическому чтению в процессе обучения русскому языку.	53
Бабаян Т.А. Авакян Г.Г.	Формирование коммуникативных умений учащихся на основе использования материалов средств массовой информации.	54
Баграмян А.И.	Методические приемы выработки навыков конспектирования.	55
Базян С.С.	Фразеологизмы, пословицы и поговорки как средство выявления художественной образности текста при обучении русскому языку.	57
Балаян П.Б. Даниелян Дж.Г. Мамаджанов А.Е.	К вопросу о составлении пособия по языку специальности на русском языке.	58
Вербицкая Л.А. Московкин Л.В. Юрков Е.Е.	Деятельность МАПРЯЛ и РОПРЯЛ в области распространения и сохранения русского языка.	59
Егиазарян М.А.	Об использовании методов Активного Обучения на занятиях по русскому языку в вузе.	60
Ерицян Ф.П.	Учебное пособие. Тексты по специальности для студентов физического и радиофизического факультетов.	61

Есаджанян Б.М. Баятян Э.А.	Особенности профессиональной подготовки учителя–билингва.	62
В.Г. Костомаров	Взгляды В.В. Виноградова на стилистику и перспективы их развития	64
Кундратс Л.А.	Формирование коммуникативной толерантности в процессе становления профессионала.	65
Мелкумян М.И.	Работа над ошибками в русской речи студентов-армян (опыт систематизации).	66
Овакимян Н. Погосян С.	Систематизация работы над спецтекстом в национальной аудитории.	67
Овяян А.А.	Роль транспозиции в обучении языку.	68
Рафаелян Н.Г.	Стратегии продуктивного мышления и проблемы обучения русскому языку.	69
Самуэлян С.Б.	Эссе: особенности стиля и методика работы в национальной аудитории.	71
Саркисян И.Р.	“Внешнее” сопоставление языкового материала в аспекте проблемного обучения.	72
Саркисян Л.М.	О некоторых вопросах обучения научному тексту и отбора его для уроков русского языка в архитектурно-строительном университете.	73
Седибян М.Р.	Художественный текст как объективная основа развития речевой деятельности учащихся.	74

Таткало Н.И.	Социально-психологические условия успешной коммуникации на русском языке.	75
Эйрамджян А.А.	Использование художественного текста для развития социального мышления учащихся.	77

Համակարգչային ձևավորումը՝ Վ.Բրյուսովի անվան ԵրԴԼՀ-ի
համակարգչային կենտրոն (ղեկավար՝ դոց. Վ.Վ.Վարդանյան)

Համակարգչային էջավորումը՝ Զ.Ս.Էլչակյան
Ս.Վ.Առաքելյան

Ստորագրված է տպագրության՝ 16.09.04
Հանձնված է տպագրության՝ 06.10.04

Տպաքանակ՝ 200

«Լինգվա» հրատարակչություն
Երևանի Վ.Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարան
Հասցեն՝ Երևան, Թումանյան 42
Հեռ.՝ 53-05-52
Web: <http://www.brusov.am>
E-mail: yслу@brusov.am

Компьютерная верстка: Компьютерный центр ЕГЛУ
им. В.Я.Брюсова (руководитель - доц. В.В.Варданян)
Операторы Г.М.Элчакян
С.В.Аракелян

Подписано к печати: 16.09.04
Сдано в печать: 06.10.04

Тираж 200

Издательство “Лингва”
Ереванский государственный лингвистический университет
им. В.Я.Брюсова
Адрес: Ереван, Туманяна 42
Тел: 53-05-52
Web: <http://www.brusov.am>
E-mail: yслу@brusov.am