

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
YEREVAN STATE UNIVERSITY



FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES

№1 (19)

YEREVAN STATE UNIVERSITY PRESS
YEREVAN 2021

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԸ
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ

№ 1 (19)

ԵՊՀ ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ
ԵՐԵՎԱՆ 2021

**Recommended by the Scientific Council of the Department
of European Languages and Communication, Yerevan State University,
Republic of Armenia**

- Editor-in-Chief:** **Margarita Apresyan**
Head of ESP Chair N 1, PhD in Linguistics, professor, YSU, RA
- Honourable members of the editorial board:** **Dora Sakayan**
Doctor of Philology, professor, McGill University, Canada
- Svetlana Ter-Minasova**
Doctor of Philology, professor of Moscow State University,
Dean of the Faculty of Foreign Languages,
- Hans Sauer**
Doctor of Philology, Institute of English Philology, Munich
University, Germany
- Charles Hall**
PhD, associate professor of Applied Linguistics, University of
Memphis, USA
- Editorial board:** **Jura Gabrielyan**
Doctor of Philology, professor
Head of German Philology Chair, YSU, RA
- Hasmik Bagdasaryan**
Doctor of Philology, associate professor
Head of Romance Philology Chair, YSU, RA
- Albert Makaryan**
Doctor of Philology, professor, YSU, RA
- Yelena Mkhitarian**
Head of German Languages Chair, PhD, professor, ASPU, RA
- Samvel Abrahamyan**
PhD in History, associate professor, YSU, RA
- Karo Karapetyan**
PhD in Pedagogics, professor, RA
- Ruzanna Karapetyan**
PhD in Linguistics, associate professor, YSU, RA

Foreign Languages for Special Purposes, Yerevan, Yerevan State University Press, 2021, p. 160.

FLSP international journal is a collection of scientific articles presented by FLSP practitioners inside and out Armenia targeting at professional experience exchange and concurrent development of FLSP methodologies.

Letters and articles for publishing should be sent to the editor-in-chief

E-mail: english@ysu.am, margaret.apresyan@mail.ru

© Apresyan, M. and others, 2021

© YSU press, 2021

**Հրատարակության և երաշխավորել
ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի
գիտական խորհուրդը**

Գլխավոր խմբագիր՝	Մարգարիտա Ապրեսյան ԵՊՀ անգլերեն լեզվի թիվ 1 ամբիոնի վարիչ, բ.գ.թ., պրոֆեսոր
Խմբագրական խորհրդի պատվավոր անդամներ՝	Դորա Մաքսյան բ.գ.դ., պրոֆեսոր Սվետլանա Տեր-Մինասովա բ.գ.դ., Ռոսկվայի պետական համալսարանի պրոֆեսոր, Օտար լեզուների ֆակուլտետի դեկան, Հանս Սաուեր բ.գ.դ., պրոֆեսոր Անգլիական բանասիրության ինստիտուտ, Մյունխենի համալսարան Չարլզ Հոուլ բ.գ.թ., կրտսեր պրոֆեսոր, Մեմֆիսի համալսարան, ԱՄՆ Յուրա Գաբրիելյան ԵՊՀ գերմանական բանասիրության ամբիոնի վարիչ, բ.գ.դ., պրոֆեսոր Հասմիկ Բաղդասարյան ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի վարիչ, բ.գ.դ., դոցենտ Ալբերտ Մակարյան բ.գ.դ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ Ելենա Մխիթարյան ՀՊՄՀ գերմանական լեզուների ամբիոնի վարիչ, բ.գ.թ., պրոֆեսոր Սամվել Աբրահամյան պ.գ.թ., դոցենտ, ԵՊՀ Կարո Կարապետյան մ.գ.թ., պրոֆեսոր Ռուզաննա Կարապետյան բ.գ.թ., դոցենտ, ԵՊՀ
Խմբագրակազմ՝	

Օտար լեզուները մասնագիտական նպատակների համար, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2021, 160 էջ:

Գիտական հոդվածների միջազգային պարբերականը նպատակ ունի հավաքելու և ներկայացնելու Հայաստանի և Հայաստանից դուրս «Օտար լեզուները մասնագիտական նպատակների համար» (FLSP) ոլորտի մասնագետների կողմից մշակված ժամանակակից մեթոդները փորձի փոխանակման և դրանց հետագա զարգացման նպատակով:

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ CONTENTS

Ապրեսյան Մ., Այվազյան Ա. ԱՐՏԱՀԱՅՏՉԱԿԱՆ ՇԱՐԱՀՅՈՒՍՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ.....	8
Դանիելյան Գ., Մանուկյան Ա. ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԵԴԻԱՆԵՐՈՒՄ.....	29
Հովսեփյան Գ. ՔԱՂԱՔԱՎԱՐՈՒԹՅԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԱՐԴԻ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ	43
Խանոյան Ն. ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ԻՐԱՑՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆՈՒՄ.....	52
Amiryan N., Vanyan L. ON SOME MICRO- AND MACROLINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH FOOTBALL COMMENTARY	62
Amiryan N., Vanyan A. STRATEGIES OF TRANSLATING ANTHROPONYMS IN J. R. TOLKIEN'S <i>THE LORD OF THE RINGS</i> (<i>comparison of English and Armenian versions of the epic</i>).....	72

Hayrapetyan L. THE EXPRESSION OF THE WRITER'S INTENTION THROUGH METAPHORIC SIMILES.....	86
Karapetyan S. THE ARMENIZATION AND TEACHING OF FOREIGN WORDS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS	100
Paronyan Sh. DEVELOPING CULTURAL AWARENESS IN TEACHING ENGLISH: COMPLAINING IN ENGLISH AND ARMENIAN CULTURAL CONTEXTS ..	115
Piliposyan R. METHODS TO INCREASE STUDENT MOTIVATION WHEN TEACHING ENGLISH ABSTRACT.....	135
Дурасанян Н. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	148

Ապրեսյան Մ.

Այվազյան Ա.

Երևանի պետական համալսարան

ԱՐՏԱՀԱՅՏՉԱԿԱՆ ՇԱՐԱՀՅՈՒՍՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

ABSTRACT

THE BASIC PRINCIPLES AND MEANS OF "EXPRESSIVE SYNTAX" IN ENGLISH

The present article highlights the basic principles and means of "expressive syntax" in English.

As is known, expressiveness covers all areas of the language: its arsenal of expressive means is not limited. Paying proper attention to the problems of expressiveness particularly to concepts of "expressive syntax" and "stylistic syntax" some of the scholars adhere to the point that the subjects of their study are somewhat different. "Expressive syntax" explores linguistic sources of speech expressiveness, whereas "stylistic syntax" studies the structure of speech with regard to its stylistic features.

Key words: *expressive syntax, stylistic syntax, speech expressiveness, linguistic basis, linguistic environment.*

РЕЗЮМЕ

ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА (на материале английского языка)

Данная статья посвящена представлению основных средств, используемых в экспрессивном синтаксисе, и их обобщению.

Необходимо заметить, что арсенал этих средств безграничен: актуальное членение предложения, парцелляция речевого потока, фразировка речевого потока и т.д. Уделяя должное внимание вопросам выразительности речи, в частности понятиям «экспрессивный синтаксис» и «стилистический синтаксис», некоторые ученые придерживаются мнения, что предметы их исследования отличаются.

«Экспрессивный синтаксис» изучает лингвистические основы экспрессивности речи, в то время как «стилистический синтаксис» исследует построение речи с точки зрения их стилистических средств.

Ключевые слова: экспрессивный синтаксис, стилистический синтаксис, эмоциональная речь, лингвистическая основа, лингвистическая среда.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում փորձ է արվում երևան բերել և ընդհանրացնել արտահայտչական շարահյուսության հիմնական միջոցները: Համալեզվական հիմնակարգ լինելով՝ արտահայտչականությունը շոշափում է լեզվի բոլոր ոլորտները, և դրա արտահայտչամիջոցների զինանոցն ուղղակի անձայր է: Պատշաճ ուշադրություն դարձնելով լեզվական արտահայտչականության հարցերին, մասնավորապես «արտահայտչական շարահյուսություն» և «ոճական շարահյուսություն» հասկացություններին, հատկանշական է, որ դրանց ուսումնասիրության առարկաները տարբեր են. «արտահայտչական շարահյուսության» մեջ ուսումնասիրվում են արտահայտչական խոսքի լեզվաբանական հիմքերը, իսկ «ոճաբանական շարահյուսությունը» հետազոտում է խոսքի կառուցվածքը ոճական հատկանիշների տեսակետից:

Բանալի բառեր՝ արտահայտչական շարահյուսություն, ոճաբանական շարահյուսություն, հուզական խոսք, լեզվաբանական հիմք, լեզվական միջավայր:

Հայտնի է, որ անվանական բաղադրիչները (բառակապակցությունները) հաղորդակցման ընթացքում ինքնին չեն կարող ծառայել որպես իրազեկակիրներ: Դրանք այդպիսին են դառնում՝ միայն մտնելով «դինամիկ շարահյուսության» տիրույթ: Այդ դեպքում մենք գործ ենք ունենում առկայացական տրոհման՝ ասույթի գործառական հեռանկարի հետ:

Դինամիկ շարահյուսության մակարդակում առաջնային պլան է մղվում իրականությանը հարաբերակցվող, ավելի կամ պակաս բարդ ասույթ ներկայացնող տեքստը:

Նախադասության մեջ պարփակված իրազեկության վերաբերումն իրականությանը առկայացնում է յուրաքանչյուր նախադասություն տեքստում (խոսքում), դրանով ստեղծում ասույթ: Վերաբերումն իրականությանը ամեն մի տեքստի բնութագրական հատկանիշն է: Սկզբնական շրջանում նախադասության մակարդակում դիտարկվող այդ հատկանիշն ընկած է ստորոգման կարգի ուսմունքի հիմքում: Վ. Վինոգրադովը գրել է. «.... Նախադասություն կազմավորող ստորոգման ընդհանուր կարգի նշանակությունն ու նշանակումը հանգում են նախադասության բովանդակության վերաբերմանն իրականությանը» [Виноградов, 1954]: Հետևաբար տեքստի բովանդակության վերաբերումն իրականությանը հենվում է նախադասության ստորոգման վրա:

Կամայական ասույթը ներառում է, որպես կանոն, լսողին հայտնի փաստեր, իրազեկումներ և այն նորը, ինչի համար իրականանում է հաղորդակցումը: Լսողի նախնական իրազեկվածությունը ստեղծում է ինչպես նախատեքստ, այնպես էլ առարկայի կամ երևույթի վերաբերյալ նախորդած գիտելիքներ:

Ինչպես գիտենք, առկայացական տրոհումը սովորաբար բաժանում է տեքստի մի հատվածը, օրինակ՝ նախադասությունը, իրազեկային երկու բաղադրիչի՝ թեմայի (հայտնին) և ռեմայի (նորությունը): Այդպիսի անդամատումը կարող է համընկնել ենթակայի և ստորոգյալի շարահյուսական անդամատմանը (սակայն դա միշտ չի պատահում): Առկայացական տրոհման լեզվական միջոցներ են դիտվում առոգանական (հնչերանգ), շարահյուսական (շարադասություն) և բառային միջոցները (հոդեր, դերանուններ, մակբայներ և այլն): Թեմա-ռեմա (կամ էլ դրանց արտահայտչական տարբերակը՝ շրջուն շարադասությամբ՝ ռեմա-թեմա) հակադրությունն իրականանում է բանավոր խոսքում ստորոգական դադարի՝ որպես առոգանական արտահայտության գլխավոր միջոցի օգնությամբ:

Ստորոգական դադարը հասուկ նշանակություն է ձեռք բերում այնտեղ, որտեղ առանց նրա դժվար կլիներ ասույթի իմաստը հասկանալը. այն ազդանշում է նախորդի ավարտը և հաջորդի սկիզբը, ասույթի

հաղորդակցորեն քիչ թե շատ կարևոր հատվածը, այսինքն՝ կատարում է իմաստագատիչ գործառնություն:

Խոսողության ընթացքում առկայացական տրոհումը կարող է փոխվել (հենց այդ գործունը հատկապես կարևոր է դինամիկ շարահյուսության արտահայտության պլանի համար): Նման փոփոխության ընթացքում խոսողն ազատ չէ ստորոգական դադարի դիրքի ընտրության հարցում: Նա այդ դադարը ներմուծում է այնտեղ, ուր այն պահանջում են ասույթի կառուցվածքը և հաղորդակցության ընդհանուր նպատակները, այդ թվում՝ արտահայտչականը:

Ստորոգական դադարի՝ որպես առկայացական տրոհման միջոցի համակցության մեջ կարող են հանդես գալ նաև շարահյուսական միջոցները, օրինակ՝ արտահայտչական նպատակներ հետապնդող շրջուն շարադասությունը (չեզոք նախադասության մեջ թեման սովորաբար նախորդում է ռեմային), մասնավորապես՝ ռեմայի առաջադասումը:

Անգլերենում գոյություն ունեն որոշակի միջոցներ, որոնք հնարավորություն են տալիս ազդանշելու նախադասության «առկայացական անդամատումն» այն դեպքերում, երբ այն չի զուգադիպում նախադասության շարահյուսական անդամատմանը: Այդ միջոցներից են շարադասությունը, հոդերը, մասնիկները, հնչերանգային առանձնացումը, հատուկ կառույցները: Շատ դեպքերում անգլերենի նախադասության սովորական շարադասությունից (ենթակա-ստորոգյալ) շեղումը բացատրվում է հենց նախադասության «առկայացական անդամատումն» արտահայտության կարիքով:

Ռեմայացման միջոց կարող է ծառայել անորոշ հոդով գոյականը: Այն դեպքում, երբ ենթական կամ ենթակայի միջուկը գործածվում է անորոշ կամ զրո հոդով, որպես կանոն այդ ենթական համարվում է դատողության տրամաբանական ստորոգյալը:

Վերջադաս գործածվող այն պարագայական բառերը, որոնք ենթակա են ռեմա արտահայտելու, կարող ենք առաջադասվել, որով փոխվում է նախադասության շարադասական կառուցվածքը: Ռեմայակիր կարող են լինել ստորադաս նախադասությունները:

Առկայացական տրոհումը արտահայտչական շարահյուսության կարևոր տարրերից է, որոնք թույլ են տալիս առավել հստակ որոշել ասույթի իմաստային սահմանները: Առկայացական տրոհումը գրավոր և բանավոր խոսքի բազմազանությունն ապահովող երևույթներից է:

Ձեղչված անդամով նախադասություն: Ձեղչված անդամ(ներ)ով նախադասությունը բնութագրվում է քերականական կառուցվածքի կամ նախադասության կազմի թերիությանը այն բանի հետևանքով, որ նրանում բացակայում է մեկ կամ մի քանի անդամ (գլխավոր կամ երկրորդական) պարզ դարձող համաշարից կամ իրադրությունից [По-зенталь, 1977]: Ըստ Լ. Բարխուդարովի՝ զեղչված անդամ(ներ)ով նախադասությունները բաժանվում են հետևյալ խմբերի.

- Ձեղչումը վերականգնվում է տվյալ նախադասության թելադրանքով:
- Ձեղչումը վերականգնվում է նախորդ նախադասության միջոցով: Դա կարող է լինել խոսողի դեմքով (կամ մեկ հեղինակի խոսքի սահմաններում) արտասանված նախադասություն:
- Նախադասությունը, որի միջոցով վերականգնվում է զեղչումը, կարող է արտահայտված լինել այլ (երկխոսության խոսակցի) դեմքով:
- Ձեղչումը վերականգնվում է հաջորդող նախադասության միջոցով: Դա ավելի քիչ է պատահում, սակայն անգլերենում նման կառույցներ, այնուամենայնիվ, հանդիպում են [Бархударов, 1975]:

Շարութաբանորեն լրացվելիք զեղչված նախադասության ամբողջական ուսումնասիրությունն առաջին հերթին մեծ հետաքրքրություն է ներկայացնում ոճաբանության համար, որը կապակցված խոսքի՝ ստեղծագործության կազմում ուսումնասիրում է նախադասությունների փոխհարաբերությունը:

Ձեղչման վերականգնման համար պարտադիր չէ տվյալ զեղչված նախադասության՝ համաշարում զրո փոփոխակով բառի բացահայտ

արտահայտվածություն ճիշտ այն ձևով, ինչպես այն պետք է կիրառված լինի գեղչված նախադասության մեջ:

Երբեմն գեղչված նախադասության՝ գրո փոփոխակով բառերը չեն կարող վերականգնվել համաշարի օգնությամբ, բայց բացահայտման համար պահանջում են դիմել լեզվում պատահող համաբանական այլ կառույցների, թեև գրանցված չեն տվյալ գեղչված նախադասության անմիջական համաշարում: Այդպիսի կառույցներին են վերագրվում հորդորական նախադասությունները, հարացուցայնորեն լրացվելիք գեղչումը:

Դա նաև անորոշ (ինֆինիտիվ) նախադասություն, որում բացահայտ ներկայացված է միայն ինֆինիտիվը կամ բայական բառակապակցությունը՝ ինֆինիտիվ միջուկով: Դա կարող է դրսևորվել նաև {ինֆինիտիվ to be բայ-մասնիկ + անվանական մաս} կաղապարով: Այդ տիպի նախադասություններին կարող են նախորդել what, how կամ why դերանունները (երբեմն պատահում են և այլ դերանուններ):

Խոսքային հոսքի մասնատում: Մասնատման իրողությունը հատկացվում է լեզվական հանրույթներին: Այն հետազոտվել է տարբեր լեզուների ատաղձի հիման վրա: Տեքստի ուսումնասիրության, նրա անդամատման եղանակների և կազմավորման հետ կապված՝ մասնատումը դարձել է շարահյուսական հետազոտության արդիական խնդիրներից մեկը:

«Մասնատում» տերմինը համարժեքն է ֆրանսերեն parceller-ի, որ նշանակում է «բաժանել, հատել մասերի»: Այն գործածվում է նշանակելու համար տեքստի անդամատման եղանակը: Ինչպես հայտնի է, մասնատումը վերաբերում է արտահայտչական շարահյուսության ոլորտին: Մասնատումը լեզվաբանական գրականության մեջ չունի լիակատար և միանշանակ բնորոշում, որն անտարակույս կապված է հենց այդ մասնատման բազմապլանայնության հետ՝ ըստ դրա հետազոտության մոտեցումների տարբերության:

Ըստ Ե. Իվանչիկովայի՝ մասնատման էությունը շարահյուսորեն կապակցված տեքստի տարբալուծումն է հնչերանգորեն տրոհված

հատվածների՝ առանձնացված վերջակետով: Ընդ որում՝ Ե. Իվանչիկովան, մասնատումը համարելով արտահայտչական շարահյուսության հնար, այն հատկացնում է սոսկ գրավոր լեզվի գրական ոլորտին [Иванчикова, 2010]:

Այս երևույթի հետազոտությունը հիմնականում երկու գծով է կատարվում:

Մասնատումն իմաստակառուցվածքային հայեցակետով ուսումնասիրող լեզվաբանները, որպես կանոն, ուշադրության են առնում մասնատված կառույցների առանձնահատկությունները հիմնամասի հետ կապված մասնատյալների դիրքի և միջոցների, դրանց քիչ թե շատ իմաստային սերտակցության տեսանկյունից, ինչպես նաև մասնատյալների կազմի և շարահյուսական կարգավիճակի տեսանկյունից:

Մասնատման երևույթը բառաձևի կամ բառակապակցության հնչերանգային (շատ հաճախ՝ նաև դիրքային) անդամագատումն է, որի ընթացքում այդ անդամագատ և դեպի վերջ փոխադրված տարրը ձեռք է բերում ինքնուրույն նախադասության հնչերանգային շղարշ և իրազեկային բեռնվածություն: Յ. Վաննիկովը, «մասնատում» ասելով, հասկանում է «շարահյուսական միասնական կառուցվածքի, այսինքն՝ նախադասության խոսքային անդամատման այնպիսի միջոց, որի ընթացքում այն մարմնավորվում է իմաստահնչերանգային ոչ թե մեկ, այլ մի քանի խոսքային միավորներով՝ ասույթներով» [Ванников, 1965]:

Վ. Գակը մասնատումը դիտարկում է որպես նախադասության ու վերասույթի միջակա ձև և բնորոշում այն որպես մեկ ասույթի ձևավորում հնչերանգորեն տրոհված հատվածների շարքում: Գրության մեջ այդ խոսքային միավորները՝ որպես ինքնուրույն նախադասություններ, տրոհվում են վերջակետերով: Մասնատման հիմնական իմաստաբանական նշանակությունը, ըստ Վ. Գակի, հավելման հարաբերությունն է, կառուցվածքային տիրույթում՝ միավորումը (մասնատյալը կառուցվածքորեն չի հարաբերակցվում հիմնային կառուցվածքի տարրերից և ոչ մեկի հետ): Խոսելով մասնատվող կառույցների գործառման մասին՝ Վ. Գակը մատնանշում է դրանց՝ «նախադասության խիստ կաղապար

հաղթահարելու և շարահյուսական կառուցվածքը ասույթի համապատասխան հաղորդակցական պահանջներին հանգեցնելու» ունակությունը: Մասնատյալն արտահայտում է ասույթի ռեման, ի մի է բերում միտքը, հստակեցնում ասվածը [Դաֆ, 1981]:

Մասնատված կառույցների վերլուծությունն իմաստաբանության տեսանկյունից մի շարք հետազոտողների բերում է այն եզրահանգման, որ նախադասությունը և նրա մասնատյալ «համարժեքը» հանդես են բերում իմաստային լիակատար նույնություն:

Մասնատյալ կառույցները ռճագործառական հայեցակետով ուսումնասիրող լեզվաբանները միաբերան նշում են, որ մասնատումը արտահայտչական շարահյուսության հնար է, որի էությունը նախադասության կառուցվածքի անդամատումն է մի քանի հնչերանգատրոհական մասերի՝ որոշակի ռճական տպավորություն ստեղծելու նպատակով, որ մասնատյալ և չմասնատյալ նախադասությունները միմյանց հարաբերում են որպես ռճական փոփոխակներ: Ընդգծվում է, որ մասնատման միջոցով հասնում են լեզվական միջոցների խնայողության, որը դրսևորվում է մի կողմից՝ արտահայտության պլանի մեկ միավորի՝ բովանդակության պլանի մի քանի միավորների համապատասխանությամբ, մյուս կողմից՝ արտահայտության պլանի նույնական միավորների խտացմամբ:

Որոշ հայեցակարգերի գնումը հնարավորություն է տալիս նշելու հետազոտողների մոտեցումների տարբերությունը մասնատման վերաբերյալ, մասնավորապես, մի մասը մասնատումը համարում է խոսքային երևույթ՝ առաջարկելով խոսել ոչ թե կառուցվածքային տարբեր տիպի նախադասությունների, այլ ասույթների մասնատման մասին, ուրիշները սահմանափակում են մասնատման ոլորտը նախադասությամբ: Ասվածին զուգընթաց՝ շոշափվում են նաև հարցեր՝ կապված մասնատման և դրան մերձ երևույթների (տրոհում, զեղչում, հարակցություն) սահմանափակման սկզբունքների հետ:

Ընդմիջարկությունները և դրանց գործառույթները: Տեքստի՝ վերասուրբային միասնության կարևորագույն խնդիրներից մեկը դրա և նա-

խաղասության շարահյուսական կառուցվածքի փոխկապակցվածության և փոխազդեցության ուսումնասիրությունն է:

Նախադասությունը՝ որպես գծային կառուցվածք, բնորոշվում է իմաստաբանական և հաղորդակցական հարաբերությունների կազմավորման օրինաչափություններով: Լինելով կառուցվածքային ամբողջի մի մասը՝ նախադասությունը երևան է հանում տարասեռ բառեր, կառույցներ («ազդանշաններ», «նախանշաններ»), որոնք վկայում են նրա կապը նախորդ հաղորդման հետ (կամ նախորդ նախադասության, կամ վերասույթի՝ տեքստի շրջանակում):

Նախադասության և վերասույթային միասնության միջև կառուցվածքային (և իմաստային) կապ ապահովող տեքստակազմ միջոցների (շաղկապներով, դերանուններով, շարահյուսական գուգահեռայնությամբ արտահայտված նախաբերիչներ, հետաբերիչներ) համախմբությունը, անկասկած, չնայած դրանց «տրոհմանը», վերաբերում են նաև բազմաթիվ ընդմիջարկություններ:

Անգլերենում վերասույթ ձևավորող նախադասությունների կազմությունը ոչ միշտ է համապատասխանում կառուցվածքի այն կանոններին, որոնք նախատեսում է կանոնական քերականությունը: Իրական՝ կենդանի խոսքում նախադասությունները հաճախ դրսևորում են բնականոն ռիթմի և հնչերանգային գունապնակի կառուցիկության, սահունության ու դրվագայնության տարաբնույթ «խախտումներ»: «Խախտումների» ուսումնասիրության տեսական հիմք է ընդմիջարկությունների մակարդակը: Այս «խախտման» էությունն այն է, որ նախադասության կազմ են թափանցում որոշ բառեր և շարահյուսական կառույցներ՝ ընդմիջարկություններ՝ «խախտելով», «քանդելով» շարահյուսական գծային կապերը [Александрова, 1984]:

Ընդմիջարկությունն բովանդակող մեկուսի նախադասությունը հաճախ չի կարող լրիվ պատկերացում տալ ո՛չ ասույթի առարկայի, ո՛չ ընդմիջարկության բովանդակության մասին: Միայն տեքստի սահմաններում այն կարող է պարզ լինել, իսկ ընդմիջարկությունը, քանդելով նախադասության կապերը, իր բովանդակությամբ լսողի/ընթերցողի

ուշադրությունը միացնում է նախապես ասվածին և դրանով կապ հաստատում (ընդհանրացնում, եզրահանգում, նույնացնում) տվյալ պահի բովանդակության ընկալման հետ: Նախքան արտահայտչական գործառույթների այդպիսի «խախտումներին» անդրադառնալը՝ դիտարկենք նմանատիպ ընդմիջարկությունների կառուցվածքն ու նշանակությունը:

Օ. Ալեքսանդրովան իր դասակարգման մեջ, տարբեր հայեցակետերով մոտենալով խնդրին, դրանք ներկայացնում է զույգ երեքական խմբով.

1) միաբառ ընդմիջարկություններ՝ *again, anyway, doubtless, first, further, furthermore, hence, however, indeed, moreover, next* և այլն,

2) բառերի կապակցությամբ ընդմիջարկություններ, որոնցում լայնորեն տարածված են *after, along, at, by, for, from, of, on, since, to, towards, throughout, with, without* շաղկապներով կապակցությունները՝ *after all, at any rate, for example, on this basis* և այլն.

3) նախադասությամբ արտահայտված ընդմիջարկություններ՝ *he said, I think, they said, we believe, one may think* և այլն:

Ընդհանուր բովանդակության տեսանկյունից ընդմիջարկությունները բաժանվում են երեք կարգի.

1) Հղման կարգ, որ արտահայտվում է բառերով, շարահյուսական կառույցներով, որոնք գործածում է հաղորդողը խոսքում՝ հիշատակելով այս կամ այն փաստը, մատենագրական կամ այլ աղբյուր, նախորդ ասույթը և այլն, օրինակ՝ *hence, then, too, to my mind, as you say*:

2) Նմուշարկման, բառընդգրկման և շարահյուսական կառույցների կարգեր, որոնց օգնությամբ բերվում են օրինակներ, մեկնություններ, նախապես ասվածի ճշտում և այլն, օրինակ՝ *say, for instance, suppose we take, for example*:

3) Կշռադատման կարգ, որ դրսևորվում է կասկած, մտորում, գնահատում արտահայտող բառերով ու շարահյուսական կառույցներով, օրինակ՝ *it seems, no doubt, no wonder, in a sense, at any rate, at best, at least*:

Տվյալ կարգայնության օբյեկտիվությունը հաստատվում է նրանով, որ այն էականորեն համարժեք է ընդմիջարկությունների վերոհիշյալ կառուցվածքային տարատեսակություններին: Այսպես՝ միաբառ ընդմիջարկությունների բացարձակ մեծամասնությունը ազատորեն տեղավորվում է առանձնացված կարգերի մեջ, օրինակ՝ հղման կարգում՝ *hence, then, too, thenceforward*, նմուշարկման կարգում՝ *thereby, thus*, կշռադատման կարգում՝ *again, doubtless, indeed, moreover, next, of course, perhaps, say, sometimes, somewhat, though*:

Նույնը վերաբերում է և շարահյուսական կառույցների ընդմիջարկություններին, օրինակ՝ հղման կարգում՝ *in general, as you say*, նմուշարկման կարգում՝ *for example, for instance, that is, that is to say*, կշռադատման կարգում՝ *after all, at any rate, at best, by and large, in fact*:

Նշված խմբերից յուրաքանչյուրը կարող է բաժանվել իմաստային մանր ենթախմբերի [Александрова, 1984]:

Այս կառուցվածքային և իմաստաբանական կարգայնությունը սերտորեն կապված է ընդմիջարկությունների արտահայտչական գործառույթներին՝ ըստ այն դերի, որով հանդես են գալիս նրանք խոսքում:

Ընդհանրացված՝ ընդմիջարկությունների գործառույթները «բնութագրում են հաղորդվածի հարաբերությունը հաղորդանյութին՝ խոսողի դիրքերից», այսինքն՝ այն սերտորեն կապված է եղանակայնության կարգին [Виноградов, 1954]:

Հայտնի է, որ եղանակայնությունը հասկացական կարգ է՝ այնպիսի նշանակությամբ, որով որոշվում է խոսողի վերաբերմունքը ասույթի բովանդակությանը և վերջինիս վերաբերմունքը իրականությանը՝ արտահայտված բառային և քերականական տարատեսակ միջոցներով (խոնարհման ձևեր, եղանակավորող բայեր, հնչերանգ, բառային և դարձվածաբառային միջոցներ): Ընդմիջարկությունները վերլուծելիս եղանակայնության՝ վերը թվարկած արտահայտության միջոցները, իսկ գլխավորապես՝ համաշարը և շրջապատը, պետք է դիտարկվեն արտահայտչական խոսքի կառուցվածքի հայեցակետով:

Ընդմիջարկությունները շարադասական եռակի հնարավորություն ունեն. կարող են լինել առաջադաս, միջադաս և վերջադաս: Մակայն այս եռակի շարադասությունը կամայականություն չի ենթադրում: Կան որոշակի օրինաչափություններ, և ընդմիջարկությունների դիրքավորումը փոփոխակիում է՝ համաձայն այդ օրինաչափությունների: Ընդմիջարկությունների շարադասական ամեն մի դրսևորում ունի իմաստաբանական որոշակի պայմանավորվածություն: Ընդմիջարկությունների համիմաստությունը սովորաբար պայմանավորում է նրա տեղորոշումը ասույթի այն հատվածի մոտ, որին այն վերաբերում է: Շարադասական տեղորոշման համար էական նշանակություն ունեն ասույթի գործառական հեռանկարը՝ առկայացական տրոհումը, և ռիթմական կազմավորումը:

Ընդմիջարկությունը կարող է լինել ասույթի իրազեկության ինքնատիպ խտացում: Եվ իրոք, ընդմիջարկության կամայական բացահայտմանը (օրինակ՝ միաբառ ընդմիջարկությունից մինչև «բնականոն» նախադասություն հասցնելը) հետևում է առոգանության, շարադասության, ստորոգման բնույթի, եղանակայնության և այլնի փոփոխություն:

Խոսքային հոսքի կետադրությունը և հատութավորումը: Ինչպես հայտնի է, հատութավորումը խոսքի անդամատման եղանակ է, որ կատարվում է առոգանական միջոցների օգնությամբ խոսքի (տեքստի) որոշակի ստեղծագործության իմաստաշարահյուսական մեկնաբանության նպատակներով: Խոսքի հատութավորումը մեծ նշանակություն ունի տեքստի անդամատման ճիշտ հարցադրման համար: Խոսքը հատութավորելիս գլխավորը սահմանային, այլևս անբաժանելի հատույթի՝ տարրի որոշումն է: Իմաստաշարահյուսական անդամատմամբ բացահայտվող այդ տարրը շարույթն է: Շարույթը տեքստի՝ առոգանական միջոցներով ձևավորված իմաստային նվազագույն միավորն է հատութավորում իրականացնող առոգանական, վերհատութային միջոցներից (դրանք են՝ դադար, տեմպ, ռիթմ, տոն, ուժգնություն և այլն) կարևոր դեր ունի դադարը: Բնական է, որ խոսքի անդամատումը շարույթների՝

դադարների միջոցով իրականացվում է մեղեդային թաղանթի փոփոխությամբ և առողջանական այլ հարաչափերով:

Հատութավորումը սերտորեն կապված է ասույթի նպատակին: Մենք չենք կարող հատութավորել տեքստը, մինչև չիմանանք, թե հատկապես ինչ ենք ուզում հաղորդել ունկնդրին:

Առողջանությունը մեծ նշանակություն ունի շարահյուսական կարգայնության համար: Այս կամ այն առողջանական ձևը որոշում է որևէ շարութային միավորի այս կամ այն շարահյուսական գործառությունը, նրա արտահայտչական հայեցակետը: Այս վերջին հայեցակետով արտահայտության պլանում առաջնային կարևորություն ունի ռիթմը: Խոսքի ռիթմային կազմավորումը լեզվական հանրույթ է: Այն մեծ չափով կապված է մարդու կենսառիթմի և շրջակա բնության ռիթմով [Александрова, 1984]:

Ռիթմը ձևավորվում է ոչ միայն առողջանությամբ, այլև լեզվական միջոցներով: Մակայն առողջանությունը կազմավորում է այդ լեզվական միջոցները որոշակի համասեռ միավորների մեջ՝ պարբերաբար հերթագայվելով խոսքային հատույթում: Այդ միավորներն ապահովում են որոշակի կարգավորվածություն, որն էլ նշանակում է, որ ռիթմը բաղադրում, կազմավորում է խոսքը (տեքստը): Տեքստի կառուցման օրինաչափությունների ուսումնասիրությունն առաջադրել է մի քանի խնդիր՝ կապված նրա կազմավորման, տարաբնույթ նշանների ի հայտ գալու հետ, որոնցով իրականանում են տեքստի ամբողջականությունն ու հյուսվածությունը: Ահա տեքստի ռիթմը վերագրվում է այդպիսի տեքստահյուս, տեքստակազմ միջոցների:

Գիտական տեքստը (հատկապես գրավոր) ունի ավելի կայուն ռիթմական բնութագիր: Գիտական խոսքում ռիթմը վերստեղծում և նմանագործում է գիտնականի, հեղինակի, դասախոսի մտքի շարժումը:

Տեքստի շարահյուսական կառուցվածքի արտահայտչական հնարավորությունները: Լեզուն, ինչպես հայտնի է, ծառայում է ոչ միայն մտքերի ձևավորմանն ու հաղորդմանը, այլև առ հաղորդվող նյութն ունեցած հարաբերության արտահայտմանը: Երբեմն թվում է, թե այդ

գործառույթները գոյություն ունեն միմյանցից անկախ, այդ պատճառով էլ մի լեզվական տիրույթում իրականացվում է հաղորդման գործառույթը (տարբեր դասակարգումներով՝ հաղորդակցման, ներկայացման, վերաբերման և այլն), իսկ մյուսում՝ ներգործման գործառույթը (որը կոչում են «հուզարտահայտչական», «գեղագիտական», «բանաստեղծական» են):

Իրականում դրանք, անքակտելիորեն կապված լինելով, ներկայացնում են մարդու՝ որպես մտածող և խոսող անհատի լեզվական ստեղծագործությունը: Այդ պատճառով էլ ցանկացած լեզվական գործունեություն, անգամ այն, որի հիմնական նպատակը պարզ հաղորդման գործառույթն է, զուրկ չէ արտահայտվածությունից, այլ կերպ ասած՝ արտահայտչականությունից: Լեզվի արտահայտչական գործառույթն ընկալվում է որպես լեզվական ստեղծագործության հեղինակի հուզական վիճակի դրսևորում՝ իրականության նշանակված առարկաների ու երևույթների նկատմամբ ունեցած նրա սուբյեկտիվ վերաբերմունքով: Այն, թե ինչպես կարելի է լեզվական միջոցներով առավելաչափ հասնել ցանկալի նպատակին. միայն հաղորդելը, սեփական վերաբերմունքը փոխանցելը, համոզելը, տարբեր տեսակետների առկայությունն ու գոյություն ունենալը՝ կողմնակի կամ բավական շահագրգիռ դիրքորոշմամբ ցույց տալն էլ հենց՝ հաղորդման բազում այլ գործաբանական նպատակներով, ներկայացնում է լեզվի արտահայտչական ներուժի ուսումնասիրությունը:

Համալեզվական հիմնակարգ լինելով՝ արտահայտչականությունը շոշափում է լեզվի բոլոր ոլորտները, և դրա արտահայտչամիջոցների զինանոցն ուղղակի անձայր է: Մեզ համար հատուկ հետաքրքրություն են ներկայացնում շարահյուսության արտահայտչականության հնարավորությունները: Հայտնի է, որ Վ. Վինոգրադովը համարում էր, որ «...ռճաբանությանն անմիջականորեն առնչվող լուրջ լեզվական խնդիրներ են այս կամ այն շարահյուսական կառույցին կամ ռճաշարահյուսական կառուցվածքների համակցումներին հատուկ հուզարտահայտչական երանգները» [Виноградов, 1981]: Նա կարևորում էր

նույնիսկ պարզ նախադասության կառուցվածքի կազմության և ծավալի տարբերությունները ռճաբանության համար:

Այժմ լեզվական արտահայտչականության հարցերին պատշաճ ուշադրություն է դարձվում: Վ. Վինոգրադովից հետո արտահայտչական շարահյուսության վերաբերյալ նշվում է դրա՝ շարահյուսության կարգային ապարատին պատկանելությունը: Օ. Ալեքսանդրովան կարծում է, որ իրավացի կլինի ներմուծել «արտահայտչական շարահյուսություն» և «ռճական շարահյուսություն» հասկացությունները, քանի որ դրանց ուսումնասիրության առարկաները տարբեր են. «արտահայտչական շարահյուսության» մեջ՝ հուզական խոսքի լեզվաբանական հիմքերը և «ռճաբանական շարահյուսության» մեջ համագործածական լեզվական միջավայրի արտահայտչամիջոցների ներմուծն են ու առկա հնարավորությունները [Александрова, 1984]:

Ինչ էլ որ վերջնականապես կոչվի հետազոտության այս ոլորտը, այն կոչվելու է շարահյուսական և որպես այդպիսին բաց է ուսումնասիրության համար:

Շարահյուսության արտահայտչականության հնարավորությունների համար կարևոր է այնպիսի երևույթների ուսումնասիրությունը, ինչպիսիք են անդամատումը (պարգեյացիան), կցորդումները, ներդրումները (պարենթեզը), այնպիսի հնարքների գործադրումը, ինչպիսիք են շարահյուսական գուգահեռայնությունը, աճունությունը, հակադրությունը, փոխանցումը, ամփոփումն ու զեղչումը, հատուկ կառույցների օգտագործումը (տարրալույծ, ուժգնացող՝ do, cannot, but և այլն):

Անդամատումը, ինչպես հայտնի է, լեզվաբանության մեջ մենարժեք մեկնաբանություն չի գտել, այդ պատճառով էլ հարկավոր է նշել, որ այն մեր աշխատության մեջ կոդիտարկվի որպես տեքստի անդամատում՝ նախադասությունների գործառական ռճերի պատկանելությամբ, հեղինակի անհատական նպատակառոտողվածությամբ, լսարանի համար նախատեսվածությամբ պայմանավորված: Հասկանալի է, որ այստեղ կարևոր են և՛ նախադասությունների շարադասությունը, և՛ տեքստում դրանց փոխկապակցվածությունը, և՛ տարբեր տիպի նախա-

դասությունների փոխհարաբերություններն ու դրանց տարածվածությունը:

«Խոսք» հասկացության բարդությունը լեզվաբաններին մղում է դրա մանրագնին վերլուծության համար անհրաժեշտ անդամատման նոր հնարքներ գտնելուն, որպեսզի հետո համադրությամբ ստանան ուսումնասիրվող երևույթի ընդհանուր պատկերը: Հենց այս նպատակով Օ. Ալեքսանդրովայի կողմից ստեղծվել է «շարահյուսական վերլուծությունների մակարդակ» համակարգը, որը ներառում է շարահյուսության «կայական» (ստատիկ) մակարդակ (ուսմունք նախադասության անդամների մասին), շարահյուսության «գորութենական» (դինամիկ) մակարդակ (ուսմունք նախադասության գործառական հեռանկարների մասին), խոսքաստեղծ ներմուծումների մակարդակ (խոսքակազմ կառույցների կապը տեքստի և նախադասությունների հետ) և ասության մակարդակ (ենթատեքստային շարույթների կապը) [Александрова, 1984]:

Վերոնշյալ մակարդակներից յուրաքանչյուրում լեզվական երևույթների ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս հասկանալ դրանց առանձնահատկություններն ու հետազայում գործադրել խոսքի կառուցման մեջ:

Նշված մակարդակներից առաջինը բոլոր մնացյալների հիմքն է և ներկայացված է նախադասության վերլուծությամբ՝ ըստ անդամների: Այս ուսմունքի հետ կապված են նախադասության հիմքային կառուցվածքի հասկացությունը, դրա տիպերի, հիմքային կառուցվածքի կանոնական և ոչ կանոնական տարբերությունները:

Ներառյալ կամ ներդրյալ արտահայտությունների (պարենթեզային ներմուծումների) մակարդակն իր հերթին ուղղորդված է դեպի տարբեր տեսակի բառերի և կառույցների ուսումնասիրություն, որոնք նախադասության անդամներ չեն, բայց մտնում են նրա կազմի մեջ՝ նախադասություն ստեղծելու, իմաստի և ենթատեքստի կապն ապահովելու համար: Ինչպես գրում է Օ. Ալեքսանդրովան, խախտելով և քանդելով շարահյուսական գծային կապերը՝ ներդրումներն իրենց բովանդակու-

թյամբ լսողի/ընթերցողի ուշադրությունը հրավիրում են ավելի վաղ ասվածի վրա և դրանով թույլ են տալիս այն աղերսել (ընդհանրացումներ անել, ենթադրել, հաստատել դրույթը և այլն) տվյալ պահին հնչող բովանդակությանը [Александрова, 1984]:

Ներդրումների մասին գոյություն ունեն մի շարք կարծիքներ: Օ. Ախմանովայի «Լեզվաբանական տերմինների բառարանում» հանդիպում ենք հետևյալ ձևակերպմանը. «Նախադասության կազմ ներառված, բայց քերականորեն դրա հետ չկապված բառեր, բառակապակցություններ կամ այլ նախադասություն» [Арнольд, 1990]: Ներդրյալների այս առաջնային հատկությունը՝ նախադասության քերականական կազմի մեջ չմտնելը, նախկինում դիտարկվում էր որպես առաջնային բոլոր լեզվաբանների կողմից: Ներդրյալների գործառույթը, սակայն, այն է, որ բնութագրում է հաղորդումը՝ հաղորդման վերաբերյալ խոսողի դիրքերից: Հաջորդող ձևակերպումներում տրվում է այս հասկացության բնութագիրը, դրա ձևավորումն ու դերը խոսքում:

Այսպես՝ Ն. Վալգինան տալիս է հետևյալ ձևակերպումը. «Միջանկյալ համարվում են այն բառերը, բառակապակցությունները և նախադասությունները, որոնք արտահայտում են խոսողի վերաբերմունքը խոսվածի վերաբերյալ՝ տալով ընդհանուր գնահատական, ցույց տալով հաղորդման աղբյուրը, կապը ենթատեքստի հետ և այլն: Գնահատողականության արժեքը՝ եղանակային, հուզարտահայտչական, միջանկյալ կառույցների առաջնային նշանակությունն է: Այդ կառույցները բովանդակում են լրացուցիչ հաղորդումներ, հարակից տեղեկություններ: Դրանք արձագանքում, բացատրում և մեկնաբանում են հիմնական նախադասությունները տարբեր հարաբերություններում» [Валгина, 1980]: Բերված սահմանումը գործառական է. այն ցույց է տալիս, որ միջանկյալ տարրերի շարքին կարող են դասվել նաև նախադասության այնպիսի մասեր, որոնք դիտարկվում են որպես վերոնշյալ գործառույթներից մեկի իրագործող:

Գոյություն ունեն ներդրյալների տարբեր դասակարգումներ՝ ըստ դրանց կառուցվածքային կազմի, ինչպես նաև արժեքի և խոսքի մեջ

ունեցած նշանակության: Օ. Ալեքսանդրովայի չափազանց հետաքրքիր ուսումնասիրությունն այդ ոլորտում ներկայացնում է հիմնականագերի՝ որպես այդ միավորների առավել էական հատկանիշների առանձնացում: Դրանք հղումների, նմուշարկման և երկբայության հիմնական գերն են:

Հղումների հիմնականագի ներմուծումը խոսք օգտագործվում է որևէ փաստին հղում անելու, գրական կամ այլ աղբյուրը նշելու, ավելի վաղ ասված սեփական խոսքին ուշադրություն սևեռելու նպատակով և այլն: Օրինակ՝ «hence, then, too, to my mind, as was shown, as we have seen» և այլն:

Նմուշարկման հիմնականագը գործադրվում է, երբ բերվում են ավելի վաղ ասվածի օրինակներ, բացատրություններ, ճշգրտումներ, ինչպես նաև ասույթի տարբեր մասերի մեջն եղած հարաբերությունները շեշտելու, հաղորդման կարգը կամ կարևորությունը ցույց տալու, ընդհանրացումն արտահայտելու, արդյունքների գնահատման եզրակացություններ անելու և այլնի համար: Օրինակ՝ for instance, for example, suppose we take, say, firstly, secondly, third(ly), thus, in conclusion:

Երկբայության հիմնականագի ներմուծմամբ արտահայտվում են կասկած, թերահավատություն, մտորում, գնահատում և այլն: Օրինակ՝ it seems, no doubt, no wonder, at any rate, at best, so to speak և այլն:

Բոլոր թվարկված ներմուծումները դասակարգված են նաև դրանց կառուցվածքի տեսակետից.

1. Ներդրյալ կամ միջանկյալ բառեր՝ again, anyway, doubtless, however, indeed, moreover, next, nevertheless, perhaps, probably, though, thus և այլն. առավել մեծ հաճախականություն ունեցողներից նշվում են however, say, then, therefore, well:

2. Ներդրյալ կամ միջանկյալ բառակապակցություններ՝ after all, at any rate, at least, for example, for instance, in addition, in a sense, in a way, in fact, in general, in my opinion, on the contrary, on the other hand, of course, on this basis, at any time, with qualifications already noted և այլն. առավել մեծ հաճախականություն ունեցողներից են for example, for instance, no

doubt, of course. հատկապես տարածված են ly-ով ներմուծումները՝ quite independently, more importantly, evidently but interestingly, generally speaking, reasonably enough, vaguely enough, clearly enough, quite hypothetically, no doubt, imperfectly and often obscurely և այլն:

3. Ներդրյալ կամ միջանկյալ նախադասություններ՝ he said, I believe, I suggest, I suppose, I think, it seems to me, one may think, they said, we may agree, we said և այլն:

Հարկ է նշել, որ կարծիք կա, թե արդի գիտական խոսքը գուրկ է արտահայտչականությունից: Դա իրականում այդպես է խոսակցական մակարդակում, թեև գոյություն ունեն առանձնահատկություններ՝ գիտական ստեղծագործության ժանրային պատկանելությամբ պայմանավորված: Սակայն **շարահյուսական** մակարդակում միշտ էլ ընտրության հնարավորություն կա՝ ի նպաստ խոսքի այս կամ այն կերպի կառուցման: Իհարկե, խոսքի տրամաբանական շարադրումը ցանկացած գիտական հաղորդման հիմնական պահանջն է, լինի այն բանավոր կամ գրավոր: Տրամաբանականության հենց այս խիստ պահանջն է գիտական ուսումնասիրության հիմնական բնութագրիչը, հետևաբար և գրավոր գիտական խոսքը տարբերվում է մյուս գործառական ոճերից:

Սակայն այս պահանջի հետ միասին գոյություն ունի նաև մեկ այլ պահանջ, այն է՝ լինել համոզիչ, ազդել լսողի, ընթերցողի վրա՝ հետաքրքրվելով քննարկվող հարցով, աշխույժ արձագանք առաջացնելով (միջնորդավորված կամ անմիջական): Այս պատճառով էլ կարելի է լիովին հիմնավորված խոսել գիտական խոսքի արտահայտչականության մասին, առավել ևս, որ արտահայտչականության հասկացությունը բավական լայն է և իրագործելի է տարբեր միջոցներով, այդ թվում նաև խոսքի տրամաբանական հաջորդականությամբ:

Այստեղ զգալի դեր է խաղում անդամատման կիրառումը, որը նախադասության շարահյուսական կառույցների կապերն է կտրում՝ միաժամանակ գործառական իմաստով կապելով ոչ միայն նախադասության մասերը, այլև դրանից դուրս եղած հատվածները: Դրանք նպաս-

տում են տեքստի ամբողջականությանն ու միաժամանակ ծառայում արտահայտչականությանը:

Խոսքի արտահայտչականության կարելի է հասնել նաև նախադասությունների կառուցվածքի միջոցով, դրանց հատուկ դաշնությամբ, արտաքին ներմուծումներով, սակայն իրականում հենց հատուկ ազդեցություն ստանալու նպատակով՝ ոչ միայն **արտաքին**, այլև **իմաստային**: Հայտնի է, որ գիտական խոսքը բնորոշվում է բարդ կառուցվածքների լայն կիրառմամբ, որը պայմանավորված է տրամաբանականությամբ, հնարավորության դեպքում՝ բազմակողմանիորեն հիմնավորված հարաբարդ մտքերի մատուցման անհրաժեշտությամբ: Դրա հետ մեկտեղ, գրավոր գիտական խոսքը խիստ կոդավորված է՝ ի տարբերություն գեղարվեստական խոսքի, որտեղ հեղինակի ստեղծագործական ներուժը արտացոլվում է հատուկ լեզվի միջոցով՝ ունենալով անհատական ոճի բնութագրիչներ լեզվական համակարգի բոլոր մակարդակներում, այդ թվում՝ շարահյուսական: Դրա համար էլ ընդունված կանոններից ու կարգաբերվածությունից ցանկացած, ամենաչնչին իսկ շեղում պարտավոր է փաստել արտահայտչականության պահը, իսկ որոշ դեպքերում՝ նաև անհատական հեղինակային ոճը:

Շարահյուսությունը մեծ դեր է խաղում իմաստի փոխանցման և տարբեր՝ լրացուցիչ ոճական արժեքների արտահայտման գործում: Շարահյուսական կառույցները մեծ մասամբ ենթակա են ընդհանրական գործածման, չեզոք են, սակայն բառային և ձևաբանական բովանդակությամբ կարող են տարբերվել՝ համաձայն ոճական առանձնահատկությունների:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Александрова О.В.** (1984), Проблемы экспрессивного синтаксиса. М.: Высш. школа. – 211 с.
2. **Арнольд И.В.** (1990), Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования) Текст: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Инос. яз.». / И. В. Арнольд. 3-е изд. – М.: Просвещение – 300 с.

3. **Бархударов Л.С.** (1975), Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода), М. – «Международ. отношения».
4. **Ванников Ю.В.** (1965), Явление парцелляции в современном русском языке Текст. / Ю. В. Ванников. М., – 189 с.
5. **Валгина Н.С.**, Синтаксис современного русского языка. М., 1980 - 416 с.
6. **Виноградов В.В.**, (1954), Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения. // Вопросы языкознания.
7. **Виноградов В.В.**, (1981), Проблемы русской стилистики. Москва,– 319 с.
8. **Гак В. Г.**, (1981), Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис, М., – 832 с.
9. **Иванчикова Т.В.** (2010), Формирование речевой компетентности студентов экономических специальностей вуза: ситуационный подход Текст. / Т.В. Иванчикова //Дис. . д-ра пед. наук. -М.,.
10. **Розенталь Д. Э.** (1977), Практическая стилистика русского языка Текст. : учебник для вузов / Д. Э. Розенталь. М.: Изд. 4-е. испр — М.: Высш. школа,.-316 с.

Ապրեսյան Մարգարիտ – բ.գ.թ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի վարիչ, էլ. փոստ՝ margaret.apresyan@ysu.am:

Այվազյան Աննա - դասախոս, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 1 ամբիոն, էլ. փոստ՝ a.ayvazyan@ysu.am:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 04.11.21, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի և «Օտար լեզուները մասնագիտական նպատակների համար» միջազգային պարբերականի խմբագրակազմի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 21.12.21:

Դանիելյան Գ.
Երևանի պետական համալսարան
Մանուկյան Ա.
Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական
մանկավարժական համալսարան

ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԵԴԻԱՆԵՐՈՒՄ

ABSTRACT

FEATURES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN SOCIAL MEDIA

As a result of the scientific analysis of the peculiarities of intercultural communication in social media, the article theoretically proves that the presence of certain personal qualities of media consumers is not enough for the formation and development of communication skills in social media, since here the communication process is inextricably linked with speech. Language literacy implies language proficiency and the practical application of all forms and methods of correct speech construction. And speech competence is the skill of creating methods for formulating thoughts and their appropriate application in the process of perceiving and transmitting information. The conviction is expressed according to which correctly constructed media cultural communication is a meaningful substantiation of language connections, mastery of the transmission mechanisms of words, phrases and sentences, the acceptance of language thinking, ethnic and socio-cultural stereotypes of the communicating parties, in compliance with the accepted norms of communication in social media.

Key words: *intercultural communication, media, social, media-culture, speech, culture, media-cultural clash.*

РЕЗЮМЕ

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

В результате научного анализа особенностей межкультурного общения в социальных медиа в статье теоретически обосновано, что для формирования и развития навыков общения в социальных медиа недостаточно наличия определенных личностных качеств медиа потребителей, так как здесь процесс общения неразрывно связан с речью. Языковая грамотность подразумевает владение языком и практическое применение всех форм и методов правильного построения речи. А речевая компетентность – это навык создания методов формулирования мыслей и их уместного применения в процессе восприятия и передачи информации. Выражено убеждение, согласно которому правильно построенное медиакультурное общение является осмысленным обоснованием языковых соединений, владением механизмами передачи слов, словосочетаний и предложений, принятием языкового мышления, этнических и социокультурных стереотипов общающихся сторон, соблюдением принятых норм общения в социальных медиа.

Ключевые слова: межкультурное общение, медиа, социальный, медиакультура, речь, культура, медиакультурное столкновение.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սոցիալական մեդիաներում միջմշակութային հաղորդակցության առանձնահատկությունների գիտական վերլուծության արդյունքում հոդվածում տեսականորեն հիմնավորվել է, որ սոցիալական մեդիաներում հաղորդակցական հմտություններ ձևավորելիս և զարգացնելիս բավարար չեն մարդու որոշակի անձնային առանձնահատկությունները, քանի որ այստեղ հաղորդակցական գործընթացն անմիջական կապ ունի խոսքի հետ: Լեզվական գրագիտությունը ենթադրում է լեզվի տիրապետում և խոսքի ճիշտ կառուցման բոլոր ձևերի և մեթոդների գործնական կիրառում: Իսկ խոսքի իրավասությունը մտքերի ձևակերպման մեթոդների ստեղծման և տեղեկատվության ընկալման ու փոխանցման գործընթացում դրանց համապատասխան կիրառման հմտությունն է: Արտահայտված է այն համոզմունքը, որ պատշաճ կառուցված մեդիամշակութային հաղորդակցությունը լեզվական կապերի իմաստալից հիմնավորում է, բառերի, բառակապակցությունների և նախադասությունների փոխանցման մեխանիզմների տիրապետում, հաղորդակցվող կողմերի լեզվա-

մտածողության, էթնիկական և սոցիալ-մշակութային կարծրատիպերի ընդունումն է, սոցիալական մեդիայում հաղորդակցության ընդունված նորմերին համապատասխանելը:

Բանալի բառեր՝ միջմշակութային հաղորդակցություն, մեդիա, սոցիալական, մեդիամշակույթ, խոսք, մշակույթ, մեդիամշակութային բախում:

Վերջին տասնամյակների ընթացքում սոցիալական մեդիաների շնորհիվ ընդլայնվել է տարբեր ազգերի և մշակույթների փոխադարձ շփման գործընթացը:

Ըստ ամերիկացի մեդիալեզվաբանների, մեդիամանկավարժների և մեդիահոգեբանների՝ ակնհայտ է, որ լոկ օտար լեզուների իմացությունը չի կարող ապահովել այնպիսի գիտելիքներ, որոնք հնարավորություն կընձեռեն հաղորդակցվել սոցիալական մեդիաներում և տարբեր իրավիճակներում: Հետևաբար բարձրագույն կրթության համակարգում այլ երկրների լեզուն և մշակույթն անհրաժեշտ է դասավանդել ժամանակակից մեդիատեխնոլոգիաների լայնածավալ կիրառման միջոցով՝ առաջնահերթությունը տալով ուսանողների միջմշակութային հաղորդակցության գործնական հմտությունների և կարողությունների ձևավորմանը:

Գիտական գրականության մեջ «միջմշակութային հաղորդակցություն» եզրույթը հայտնվել է Լ.Ա Սամովարի և Ռ.Ե Փորթերի «Հաղորդակցությունը մշակույթների միջև» /Communication between Cultures/ դասագրքում, ինչով և սկիզբ է առել «միջմշակութային հաղորդակցություն» հասկացության լայնածավալ ուսումնասիրումն ու կիրառումը թարգմանության տեսության, օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի և մշակութաբանության ոլորտներում (Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R., 2010):

Միջմշակութային հաղորդակցությունը տարբեր դավանանքի, գիտելիքների, սոցիալական կարգավիճակի և էթնիկ խմբի պատկանող անհատների միջև ընդհանրական շփման ձև է: Միջմշակութային հաղորդակցության տեսությունը՝ որպես գիտաճյուղ, ուսումնասիրում և

նկարագրում է այն խնդիրները, որոնք կարող են առաջանալ այս տարբեր խմբերի ներկայացուցիչ անհատների կամ խմբերի միջև շփման, հաղորդակցության կամ համատեղ ապրելու և աշխատելու ընթացքում: Միջմշակութային հաղորդակցության արդյունավետության համար անհրաժեշտ է հասկանալ, թե ինչպես են տարբեր մշակույթների պատկանող մարդիկ գործում, շփվում և ընկալում աշխարհը: Օրինակ՝ այլ, միմյանցից տարբեր մշակույթների և դրանց ներկայացուցիչների հետ շփում ունեցող մարդիկ պնդում են, որ մշակույթը կարող է բացահայտել հաղորդակցության ընթացքում տեղեկատվության կողավորման, այն փոխանցելու և մեկնաբանելու ձևերը: Որպես առանձին հասկացություն՝ միջմշակութային հաղորդակցությունը ասելով՝ հիմնականում նկատի ենք ունենում տարբեր մտածելակերպ, տարբեր մշակութային կենսագրություն (background) ունեցող անձանց շփման ձևերը, ինչը ներառում է միմյանց լեզվի, մշակույթի, սովորույթների ընկալումը: Այսօր միջմշակութային հաղորդակցությունն ուսումնասիրում են այնպիսի սոցիալական գիտություններ, ինչպիսիք են ազգագրությունը, մշակութաբանությունը, լեզվաբանությունը, հոգեբանությունը և հաղորդակցության տեսությունը: Ժողովուրդները, ազգերն ու հասարակություններն իրենց պատմության ընթացքում հանդիպում են տարբեր լեզուներ, կրոններ և մշակույթներ կրող հանրությունների և սովորում են միասին ապրել՝ հարգելով միմյանց լեզուն, մշակույթն ու սովորույթները: Մեր ժողովուրդը մշտապես եղել է տարբեր մշակույթների և կրոնների հաղորդակցման կենտրոնում: Ապրելով մի տարածաշրջանում, որը միջմշակութային, քաղաքական և տնտեսական համագործակցության խաչմերուկ էր հանդիսանում, անմիջական շփումներ ենք ունեցել բազմազգ և բազմակրոն հասարակությունների հետ: Մյուս կողմից՝ դարեր շարունակ տարբեր պետություններում, տարբեր մշակութային միջավայրերում որպես ազգային համայնք ապրելը մեզ հնարավորություն է տվել նախ տիրապետել օտարների լեզուներին, ճանաչել նրանց արժեքային համակարգը այնուհետև մշակել հարգանք և ըմբռնում տարբեր ժողովուրդների մշակույթների, արժեքների, ավան-

դույթների, սովորույթների նկատմամբ: Մշակույթը սահմանելու և տարբեր հանրությունների մշակույթների տարբերությունն ընդգծելու համար շատ հաճախ օգտագործվում է Հալլի և Գիբսոնի «այսբերգի» մոդելը, որտեղ տարբերում են «մշակույթ» հասկացության երկու դրսևորում.

- արտաքին դիտման համար տեսանելի և հասկանալի մշակույթ /արվեստ, գրականություն, կրոն, օրենք/,
- արտաքին դիտման համար ոչ միշտ տեսանելի կամ անտեսանելի մշակույթ /վարք, դիրքորոշումներ, ավանդույթներ, հավատալիքներ/, որոնք գտնվում են այսբերգի ոչ տեսանելի հատվածում, սակայն ելակետային են միջմշակութային հաղորդակցման համար (Hall E. T., 1990):

Մշակույթի այս տեսանելի մասի ուսումնասիրումը ենթադրում է հետևյալ բաղադրիչների ձևավորում.

- այլ մշակույթի ներկայացուցիչների հետ արդյունավետ հաղորդակցվելու կարողություն,
- միջմշակութային գիտելիքներն իրական կյանքում օգտագործելու ընդունակություն,
- լիարժեք միջմշակութային հաղորդակցում ապահովող միջոցների տիրապետում:

Միջմշակութային հաղորդակցության ձևավորմանը նպաստող միջոցներն են.

- լեզուն՝ որպես ոչ միայն հաղորդակցման, այլ նաև ընկալումը և մտածողությունը ներկայացնող համակարգ,
- ոչ խոսքային հաղորդակցումը և վարքը:

Միջմշակութային հաղորդակցման մեջ կարևոր նշանակություն ունեն մի քանի մեթոդներ, որոնք արդյունավետ են հաղորդակցման գործընթացում:

❖ Միջմշակութային իրավասության մեթոդը

«Իրավասությունը հասարակության մեջ զանազան ազգամշակութային խմբերի նկատմամբ դրական վերաբերմունքն է և հասարակության սոցիալական ու քաղաքական խմբերի կամավոր հարմարումը զանազան մշակութային խմբերի պահանջների հետ» (Грушевицкая Т., Попков В., Саохин А., 2002):

❖ Հարմարվողականության դրսևորման մեթոդներ

Ներմշակութայնացումը անհատի՝ իր սեփական մշակույթի ավանդույթներին, սովորույթներին, վարքաձևերին հարմարվելու գործընթացն է: Այս պարագայում տեղի է ունենում անհատի և մշակույթի փոխներգործություն, քանի որ մի կողմից ազգային մշակույթը ձևավորում է անհատին, մյուս կողմից՝ անհատը ևս ազդում է մշակույթի զարգացման վրա, այսինքն՝ այս դեպքում տեղի է ունենում փոխներգործություն, որովհետև անհատն ապրում և գործում է հենց այդ մշակույթի մեջ:

Արդիականացումը հարմարվողականությունն է, այն անհատի համար օտար մշակույթի յուրացման և ըմբռնման գործընթացն է: Իր համար օտար մշակութային միջավայրում անհատը պետք է կարողանա հարմարվել նոր պայմաններին: Այս դեպքում անհատի և մշակույթի միջև կարող են հակասություններ առաջանալ, այլ կերպ ասած՝ «մշակութային ցնցում»/ cultural shock /: Մշակութային ցնցումը շփոթության, վտանգի, տագնապի զգացումն է, որի արդյունքում նոր միջավայրն ընկալվում է որպես քառսային և ճնշող:

❖ Միջմշակութային կրթության մեթոդ

Հատկապես վերջին տարիներին մարդիկ սկսել են ավելի շատ տեղափոխվել իրենց մշտական բնակության վայրերից, արդյունքում միջմշակութային կրթությունը զանազան երկրներում ավելի մեծ նշանակություն է ձեռք բերում: Նորագույն մեդիատեխնոլոգիաները նոր մշակութային տեսանկյուններ են ի հայտ բերում, որի արդյունքում տեղի է

ունենում տեղեկատվության ազատ փոխանակում: Օտար լեզուն միջ-մշակութային կրթության կարևոր բաղադրամաս է, քանի որ այն մշակույթի կարևորագույն բաղադրիչներից է, որի միջոցով անհատը հասկանում և ընկալում է շրջապատող աշխարհը: Մակայն հաղորդակցման միջոց լինելով հանդերձ՝ լեզուն ի գործ է տարբեր երկրների մարդկանց միջև փոխըմբռնման անհաղթահարելի խոչընդոտներ առաջացնել (Головлева Е. Л., 2008):

Միջմշակութային հաղորդակցության խոչընդոտները պայմանավորված են հիմնականում այն գործոններով, որով միմյանցից տարբերվում են ազգային մշակույթները.

- նմանությունների և տարբերությունների գործոն,
- ազգականության և կոլեկտիվիզմի գործոն,
- ժամանակի չափումը և ընկալում,
- հասարակական և անձնական տարածության գործոն:

Որոշ հեղինակներ մշակույթները բաժանում են դիֆուզային և առանձնահատուկ մշակույթների: Առանձնահատուկ մշակույթը ենթադրում է անհատի հանրային և մասնավոր տարածքների կոշտ տարբերակում: Իսկ դիֆուզային մշակույթին բնորոշ է հանրային և մասնավոր տարածքների համակցումը: Առաջինը բնութագրվում է ընդարձակ հասարակական տարածքով, որտեղ անձնական տարածությունը սահմանափակ է և ուրիշ մարդու ներթափանցելը՝ անհնարին: Դիֆուզ մշակույթը բնութագրվում է անձնական տարածության ընդարձակմամբ, որը կլանում է իր մեջ նաև հասարակական տիրույթը (Deardorff D. K., 2008):

Արդյունավետ միջմշակութային հաղորդակցմանը խոչընդոտող գործոններից կարելի է առանձնացնել նաև ազգային կարծրատիպերը, կաղապարային մոտեցումը, էթնոկենտրոնությունը:

Համամիտ ենք հետազոտողներ Լ.Ա. Սամովարի և Ռ.Ե. Փորթերի այն մտայնությանը, որ սոցիալական մեղիաներում միջմշակութային հաղորդակցությունը հաղորդակցման գործընթացին մասնակից տարբեր մշակույթներ և արժեքներ կրող երկու կողմերի փոխըմբռնումն է: Սոցիալական յուրաքանչյուր մեղիա նպաստավոր հարթակ է մշակու-

թային տարբեր ընկալումներ և խորհրդանիշերի համակարգ ունեցող անձանց կամ խմբերի հաղորդակցումն ուսումնասիրելու համար (Deardorff D. K., 2008):

Իրականացված բազմաթիվ հետազոտությունները ցույց են տվել, որ սոցիալական մեդիաներում միջմշակութային հաղորդակցությունը կարող է իրականանալ կա՛մ խմբային, կա՛մ միջանձնային մակարդակում: Ն. Բրուքսի կարծիքով, մարդիկ ֆիզիկապես և հոգեպես նույնն են, տարբեր են նրանց փոխհարաբերությունները, ինչն էլ պայմանավորված է տեղանքով: Հետևաբար, մեդիասպառողների աշխարհընկալումը կախված է նրանց մշակույթից (Brooks N., 1986):

Այսօր մեդիատեխնոլոգիաների սրընթաց զարգացման և դրանց ազդեցության ներքո հաղորդակցման մեթոդների, միջոցների, ձևերի և հնարների փոխակերպման պայմաններում յուրաքանչյուր ազգի մշակույթը սոցիալական մեդիա դաշտում դրսևորվում է մեդիամշակույթի ձևավորվածության մակարդակում: Մշակույթը արժեհամակարգից բխող տարբեր գործունեությունների ամբողջություն է, իսկ մեդիամշակույթը՝ բարդ և բազմաբնույթ երևույթ, որն արտացոլում է մարդկային գոյության բոլոր կողմերը: Այն ուսումնասիրվում է մի շարք գիտությունների համատեքստում՝ մեդիալեզվաբանություն, մեդիակրթություն, մեդիահոգեբանություն, և ունի բազմաթիվ սահմանումներ, որոնք մասնագետները ներկայացնում են հետևյալ խմբավորմամբ՝ նկարագրական, կանոնավորող, մանկավարժական, հոգեբանական և տեխնոլոգիական:

Է. Մեպիրը տվել է «մշակույթ» եզրույթի 3 կարևոր բացատրություններ.

- Մշակույթը սոցիալական արժեքների ժառանգություն է, որը կարող է լինել ինչպես նյութական, այնպես էլ հոգևոր:
- Մշակույթն անցյալից ժառանգված արժեքներն են:
- Մշակույթը քաղաքակրթության յուրահատուկ դրսևորում է, որն արտացոլում է ազգային ոգին (Сепир. Э., 1993):

Սոցիալական մեդիաներում միջմշակութային հաղորդակցության տեսանկյունից համակարծիք ենք Է. Մեպիրի հետ, քանզի ինչպես մշակույթն ընդհանրապես, այնպես էլ մեդիամշակույթը մասնավորա-

պես նյութական, հոգևոր, ազգային, համաշխարհային և գիտական արժեքների ժառանգությունն է:

Ի տարբերություն Է. Սեպիրի, Բ.Ս. Բիբլերը մշակույթը դիտարկում է որպես տարբեր մշակույթներ ներկայացնող մարդկանց հաղորդակցման և երկխոսության ձև, սակայն մյուս կողմից այն համարում է ինչ-որ հասարակությանը պատկանող անհատի ինքնահաստատման կառուցակարգ (Библиер В. С., 1989):

Հատկանշական է Յու. Բ. Պիկուլյևայի կողմից ներկայացվող մշակույթի համընդհանուր բնութագիրը, որը զուգահեռվում է մեդիամշակույթի բնութագրիչների հետ: Հեղինակը գտնում է, որ մշակույթն ու մեդիամշակույթը որքան տարբեր են, նույնքան էլ մեկտեղված են՝ լինելով հասարակական արժեքների, խորհրդանիշերի և նշանների համակարգ, մարդկանց կողմից իրացվող համատեղ նախագծերի արդյունք:

- Մշակույթը չի ժառանգվում կենսաբանորեն, այն փոխանցվում է հասարակությանը սերնդեսերունդ:
- Այս կամ այն մշակույթն արտացոլող առարկաները կրում են խորհրդանշական բնույթ, դրանք պարունակում են ուրույն նշանակությամբ նշանային համակարգեր (ПикULEBA Ю. Б. 2002):

Մեր կարծիքով մշակույթն ինքնին ավելի տարածական է: Այն ներկայացնում է այս կամ այն ազգին կամ ժողովրդին բնորոշ արժեքային համակարգ: Ընդհանուր առմամբ, խոսքն ազգային արժեքների համակարգի մասին է, որի շնորհիվ մեկ ազգը տարբերվում է այլ ազգերից:

Այս համապատկերում ակնհայտ է, որ սոցիալական մեդիաներում լայն հնարավորություն է ընձեռնվում հասկանալու հասարակական գիտակցության յուրահատկությունը, տեսնել մշակույթների տարբերությունը:

Այստեղից հարց՝ ի՞նչ է մեդիամշակութային բախումը: Մի կողմից հետաքրքրությունների հակամարտություն է, մյուս կողմից՝ փոխհարաբերությունների ընթացքում առաջացած որոշ հակասությունների պարզաբանման միջոց:

Մեդիամշակութային բախումների պատճառ կարող են հանդիսանալ մեդիասպառողների վարքի դրսևորման ձևերի անհամապատասխանությունը, տարբեր ազգերի տարածքային և էթնոմշակութային վեճերը, օրինակ՝ հայերի և ադրբեջանցիների, կրոնական խմբերի գաղափարախոսություններն ու պաշտամունքի օբյեկտները, օրինակ՝ քրիստոնյաների և մահմեդականների, սերունդների և տարբեր տեղանքի բնակիչների սովորույթները, օրինակ՝ հոր և որդու, գյուղի և քաղաքի, տարբեր լեզվամշակութային համայնքների և նրանց ներկայացուցիչների միջև (Манукян А.М., 2019):

Միջմշակութային բախումների առաջացման պատճառները նույնքան տարածական են. բախման հիմքում ընկած է ոչ միայն լեզվի անբավարար իմացությունը, այլև մասնակիցների միջև խոսքի սխալ ընկալումը:

Այս կարծիքին է նաև Վ.Վ. Սաֆոնովան, ով նշում է, որ նույնիսկ լեզվաբանական իրազեկության բարձր մակարդակում հաղորդակցվող կողմերի շփումը կարող է չստացվել (Сафонова В. В., 1996):

Մեր կարծիքով, թյուր է Վ. Գումբոլտի այն պնդումը, որ լեզվի բավարար իմացությունը խնդրահարույց իրավիճակից խուսափելու միջոց է (Гумбольдт В., 1985): Գտնում ենք, որ օտար լեզվի իմացությունը լիովին չի երաշխավորում մեդիասպառողների միջև միջմշակութային հաղորդակցության հաջողությունը, քանի որ բախման պատճառ կարող են հանդիսանալ ազգային կարծրատիպերը և նախապաշարումները: Ուստի գալիս ենք այն եզրահանգման, որ մեդիամշակութային հաղորդակցությունը բարդ և հակասական գործընթաց է, որտեղ սուր անկյունները հարթելու լավագույն միջոցը միջմշակութային երկխոսությունն է:

Ըստ Օ. Վ. Չիբիսովայի՝ «երկխոսություն» ասելով հասկանում ենք.

- երկխոսություն մշակութային արժեքներ ստեղծողի և սպառողի միջև,
- սերունդների երկխոսություն,

- երկխոսություն, որը կնպաստի ազգերի փոխգործակցությանը, փոխհամաձայնությանն ու խաղաղ համակեցությանը (Чибисова О. В. 2011):

Այս համապատկերում խիստ կարևորվում է մեղիամշակութային իրազեկության դերը, առանց որի չի կարող իրականանալ երկխոսություն: Մեղիամշակութային իրազեկություն ձևավորելու անհրաժեշտությունը պայմանավորված է ժամանակակից հասարակության զարգացման հետ, որը ներառում է տեղեկատվական, սոցիալական և տնտեսական հարաբերությունների, ինչպես նաև մշակույթների միջև կապի ընդլայնումը:

Ն. Դ. Գալսկովայի և Ն. Ի. Հեզի կարծիքով մեղիամշակութային իրազեկությունը կարողություն է, որն անհատին թույլ է տալիս իրեն դրսևորել մեղիա դաշտում ծավալվող մշակութային երկխոսության մեջ: Մեղիամշակութային իրազեկությունն իր մեջ ներառում է օտար լեզուների իմացությունն ու մշակութային փորձի զարգացումը (Гальскова Н. Д., 2004):

Ա. Յու. Մուրատովի կարծիքով մեղիամշակութային իրազեկությունը անհատի կրթական բարդ գործընթաց է, որն իր մեջ ներառում է սեփական և մեկ այլ մշակույթի վերաբերյալ հիմնարար գիտելիքներ, մեղիատեխնոլոգիական կիրառական կարողություններ և հմտություններ, ինչպես նաև անձնային համապատասխան որակներ (Муратов А. Ю. 2005):

Ինչ վերաբերում է մեղիամշակութային հաղորդակցության սոցիալ-հոգեբանական հիմքերին, ապա վերջին ժամանակներում առավել ընդգրկուն հետազոտություններ են իրականանում մեղիահոգեբանության և մեղիալեզվաբանության ոլորտներում, հատկապես, երբ այն վերաբերում է հասարակական վարքականոններին և լեզվամտածողությանը:

Ինչպես իրավացիորեն նկատել են Ջ.Բերրին և այլք, ի սկզբանե մեղիամշակութային հաղորդակցության ուսումնասիրությունները հասարակության ընկալումների շրջանակներում էին, և միայն կրթության

համաշխարհայնացման գործընթացների ակտիվացման պայմաններում գերակա խնդիր դարձան հասարակական վարքականոնները, վարքային դրսևորումները և մեղիասպառողների լեզվամտածողությունը, քանզի դրանցով բացահայտվում են միջմշակութային տարբերությունները, օրինակ, հայի և անգլիացու միջև (Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H and Dasen, 2002):

Անհերքելի է, որ հատկապես մեղիա դաշտում մարդիկ անհանդուրժող են այլ մշակութակիրների հետ շփվելիս: Ըստ Հ. Ֆիջերալդի՝ անձի մեղիամշակութային ձևավորումն ու զարգացումը նպաստում են սեփական և օտար ազգերի կողմից նրա ընդունվելուն (Fitzgerald H., 2003):

Շարադրանքից ելնելով՝ ձևավորվում է այն համոզմունքը, որ մեղիամշակութային հաղորդակցության առարկան ոչ միայն մշակույթն է՝ իր տարաբնույթ դրսևորումներով, այլ նաև այն մեղիասպառողները, ովքեր այս կամ այն առումով մասնակցում են միջմշակութային հաղորդակցմանը:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում անգլերենի ուսուցման տեսանկյունից մեղիամշակութային հաղորդակցության անմիջական կրողներն ուսանողներն են, ովքեր, հասնելով իրազեկության բարձր մակարդակի, պետք է դրսևորեն հանդուրժողականություն և հարմարվողականություն այլ լեզվամտածողության, այլազանության և բազմազանության նկատմամբ՝ անկախ հաղորդակցվող կողմի ազդային-մշակութային պատկանելությունից:

Այսպիսով, վերլուծությունների արդյունքում պարզ դարձավ, որ սոցիալական մեղիաներում հաղորդակցական հմտություններ զարգացնելիս բավարար չեն մարդու անձնային առանձնահատկությունները, քանի որ այս հարթակում հաղորդակցական գործընթացն անմիջական կապ ունի խոսքային գործունեության հետ: Լեզվական գրագիտությունը ենթադրում է լեզվի մասին գիտելիք և լեզվական բոլոր միջոցները գործիմաց կիրառելու կարողություն, մինչդեռ խոսքային իրավասությունը՝ մեթոդներ ստեղծելու և մտքեր ձևակերպելու, դրանք

խոսքի փոխանցման և ընկալման գործընթացում ճիշտ և տեղին գործածելու հմտություն է :

Ճիշտ կառուցված մեդիահաղորդակցությունը լեզվական միավորների իմաստաբանական հիմնավորումն է, խոսքի ստեղծման և փոխանցման մեխանիզմների տիրապետումը, առաջացած խոսքամշակութային որոշակի իրավիճակում, ցանկացած խոսույթի արտաբերման կարողությունը, հաղորդակցվող կողմի լեզվամտածողությունը, ազգային և մշակութային առանձնահատկությունները հաշվառելու, մեդիա դաշտում ընդունված վարքականոնները պահպանելու հմտությունն է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Библер В. С. (1989)**, Культура. Диалог культур. Вопросы философии, № 6. - С. 31-42.
2. **Гальскова, Н. Д. (2004)**, Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений Текст. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. М.: Издательский центр «Академия», с. 336.
3. **Головлева Е. Л. (2008)**, Массовые коммуникации и медиапланирование //Феникс, Ростов на Дону, с. 200.
4. **Грушевицкая Т., Попков В., Саохин А. (2002)**, Основы межкультурной коммуникации // Учебник для вузов, с. 277.
5. **Гумбольт В. (1985)**, Язык и философия культуры, М.: с. 452.
6. **Манукян А.М. (2019)**, Социально-психологические механизмы гипнотического манипулирования сознанием масс в медийном пространстве на примере социальных сетей (Vk, Facebook, instagram) Азимут научных исследований : Педагогика и психология. Москва, Т 8. N 3(28) с. 345-347.
7. **Муратов А. Ю. (2005)**, Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции //Интернет-журнал «Эйдос», <http://www.eidos.ru/journal/2005/0523.htm>.
8. **Сафонова В. В. (1996)**, Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Истоки. Воронеж., с. 237.

9. **Сепир. Э. (1993)**, Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., с. 656.
10. **Пикулева Ю. Б. (2002)**, Культурный фон современной телевизионной рекламы // Известия Уральского государственного университета. – Екатеринбург, № 24. с. 268-276.
11. **Чибисова О. В. (2011)**, Взаимодействие молодежных субкультур как тип межкультурной коммуникации.- *LAP LAMBERT Academic Publishing* ISBN, с. 192.
12. **Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H and Dasen (2002)**, Cross-Cultural Psychology: Research and Applications, (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, 588p.
13. **Brooks N. (1986)**, Culture in the classroom. In JM Valdes (Ed.) Culture bund. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 123-129.
14. **Deardorff D. K. (2008)**, What is Intercultural Competence? //Kellner-verlag. Germany, p. 10.
15. **Fitzgerald H. (2003)**, How different are we? Spoken discourse in intercultural communication. Clevedon: Multilingual Matters.
16. **Hall E. T. (1990)**, Understanding Cultural Differences //Intercultural Press, p. 86.
17. **Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2010)**.Communication between cultures (7th ed.). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
18. **Samovar, L. A., & Porter, R. E. (1997)** (Eds.). Intercultural communication: A reader (eighth ed.). Belmont, Ca: Wadsworth Publishing Company, p. 244.

Դանիելյան Գայանե - մ.գ.թ., ասիստենտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 2 ամբիոն, էլ. փոստ՝ g.danielyan@mail.ru:

Մանուկյան Արմինե – մ.գ.թ., դոցենտ, Խ. Արովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, մանկավարժության ամբիոն, էլ. փոստ՝ arminemanukyan@rambler.ru:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 09.12.21, տրվել է գրախոսության՝ 13.12.21 - 20.12.21, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 27.12.21:

ՔԱՂԱՔԱՎԱՐՈՒԹՅԱՆ ՀԱՍԿԱՅՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԱՐԴԻ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԻ ՇՈՒՐՁ

ABSTRACT ON CURRENT APPROACHES TO THE CONCEPT OF POLITENESS

In recent decades abundant linguistic and interdisciplinary research has focused on the study of conditions for communicative success and effectiveness. In the light of these studies the concept of politeness has gained special importance. It is viewed as a special communicative-pragmatic category regulating speech behavior. This article aims at studying and analysing the current theories and approaches to the concept of politeness, focusing specifically on the analysis of politeness principles, maxims and postulates advanced by Grice, Leech, Goffman, Lakoff, Brown and Levinson.

Key words: *politeness, Politeness Principle, Cooperative Principle, maxims, postulates, conventionalism*

РЕЗЮМЕ АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОНЦЕПТА ВЕЖЛИВОСТИ

В последние десятилетия в центре внимания лингвистических и междисциплинарных

исследований находится изучение условий успешности и эффективности процесса коммуникации. В свете этих исследований особую важность приобретает концепт вежливости, который рассматривается как отдельная коммуникативно-прагматическая категория, регулирующая речевое поведение человека. Целью данной статьи является изучение и анализ современных теорий и подходов к интерпретации концепта вежливости: в частности, принципы, максимы и постулаты вежливости, разработанные Грайсом, Личом, Гоффманом, Лакофф, Брауном и Левинсоном.

Ключевые слова: *вежливость, принцип вежливости, принцип сотрудничества, максимы, постулаты, конвенционализм.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Վերջին տասնամյակներում լեզվաբանական և միջգիտակարգային հետազոտությունների ուշադրության կենտրոնում է հաղորդակցման գործընթացի արդյունավետության և հաջողության պայմանների ուսումնասիրությունը, ինչի լույսի ներքո հատուկ կարևորություն է ձեռք բերել քաղաքավարության հասկացությունը: Այն դիտարկվում է որպես մարդու խոսքային վարքը կարգավորող յուրահատուկ հաղորդակցական-գործաբանական կարգ: Սույն հոդվածը նպատակ ունի ուսումնասիրել և վերլուծել քաղաքավարության հասկացության վերաբերյալ արդի տեսություններն ու մոտեցումները՝ մասնավորապես կենտրոնանալով Գրայսի, Լիչի, Գոֆմանի, Լակոֆի, Բրաունի և Լևինսոնի քաղաքավարության սկզբունքների, մաքսիմների և պոստուլատների վերլուծության վրա:

Քանալի բառեր՝ քաղաքավարություն, քաղաքավարության սկզբունք, համագործակցության սկզբունք, մաքսիմներ, պոստուլատներ, կոնվենցիոնալիզմ:

Քաղաքավարության հասկացության հիմքում անշուշտ ընկած է զրուցակցի նկատմամբ հարգանքի պահպանման կարիքը: Ըստ Ե. Ա. Ջեմսկայայի՝ քաղաքավարությունը դիտարկվում է որպես մարդու խոսքային վարքը կարգավորող յուրահատուկ հաղորդակցական-գործաբանական կարգ (Земская, 1994): Քաղաքավարություն հասկացության մեջ մտնող հիմնական իմաստային բաղադրիչների հայտնաբերման փորձն առավել հետևողականորեն արտահայտվել է Պ. Գրայսի (1975), Ջ. Լիչի (1983) և Ջ. Լակոֆի (1973) աշխատություններում, որոնցում սահմանվել են քաղաքավարության մաքսիմները և պոստուլատները, իսկ Պ. Բրաունի և Ս. Լևինսոնի, ինչպես նաև Կարասիկի կողմից սահմանվել է քաղաքավարության հիմնական բովանդակությունը՝ հարգանքը զրուցակցի նկատմամբ և նրա տարբեր երանգները՝ հարգալիցությունը, նրբակրթությունը, բարեկրթությունը և այլն, ինչպես նաև դրական վերաբերմունքը (Brown & Levinson, 1987, Карасик, 1992):

Այս ուղղությամբ կատարված աշխատանքների շարքում հատկապես կարևոր տեղ է զբաղեցնում Հ.Պ. Գրայսի կողմից մշակված Համա-

գործակցության սկզբունքը (Principle of Cooperation), որը բաղկացած է չորս մաքսիմներից.

1. որակի /անկեղծությունը/ (Quality),
2. քանակի /տեղեկատվության չափը/ (Quantity),
3. համապատասխանության /ասվածի տեղին լինելը/ (Relevance),
4. ձևի /արտահայտման հստակությունը/ (Manner) (Grice, 1975):

Այս մաքսիմները պատկանում են խոսքային վարքի կանոններին, և նրանցից յուրաքանչյուրն իր մեջ ներառում է մի քանի պոստուլատ: Դիտարկենք դրանք առավել մանրամասնորեն.

1. Որակի մաքսիմը բաղկացած է հետևյալ պոստուլատներից.
 - մի՛ ասա մի բան, որն ի սկզբանե քեզ համար ճշմարիտ չի,
 - մի՛ ասա մի բան, որ չես կարող հիմնավոր կերպով ապացուցել:
2. Քանակի մաքսիմը բաղկացած է հետևյալ պոստուլատներից.
 - հաղորդումը պետք է պարունակի այնքան տեղեկություն որքան պահանջվում է տվյալ հաղորդակցման նպատակի համար,
 - հաղորդումը չպետք է լինի ավելի տեղեկատվական, քան պահանջվում է:
3. Համապատասխանության մաքսիմը բաղկացած է մեկ պոստուլատից.
 - ասա՛ այն, ինչ տեղին է:
4. Ձևի մաքսիմը բաղկացած է փոխկապակցված չորս պոստուլատներից.
 - խուսափի՛ր աղոտ արտահայտություններից,
 - խուսափի՛ր երկիմաստությունից,
 - խոսի՛ր հակիրճ,
 - խոսի՛ր կանոնակարգված (Grice, 1975, 121-134):

Բացի պոստուլատների 4 մաքսիմներով ներկայացվող Համագործակցության սկզբունքից, Շ. Պ. Գրայսը առանձնացնում է նաև Քաղաքավարության սկզբունքը, Գեղագիտական մաքսիմը և այլն, բայց նրանց

տալիս է երկրորդային նշանակություն՝ հաղորդակցման հաջողության հիմնական ցուցանիշ համարելով Համագործակցության սկզբունքի պահպանումը: Գ. Պ. Գրայսը մնացած հաղորդակցային պոստուլատներից Քաղաքավարության սկզբունքն առանձնացրեց՝ որպես շփման էթիկական, բարոյական կողմը բավարարող սկզբունք (Grice, 1975):

Կ. Ժանը դիտարկում է անհստակ ասությունների չորս տեսակ՝ անհստակություն (fuzziness), աղոտություն (vagueness), ընդհանրականություն (generality), երկիմաստություն (ambiguity): Պայմանականության դիտանկյունից, նշված երևույթներից առաջին երեքը լեզվում դիտարկվում են որպես «բացասական երևույթներ»: Մյուս կողմից, նրանք չեն հակասում Գրայսի Համագործակցության մաքսիմների: Կ. Ժանը համամիտ է Գրայսի հետ, որն էլ նրան հնարավորություն է տալիս «անհստակություն», «աղոտություն», «ընդհանրականություն» երևույթները դիտարկել որպես նորմալ երևույթներ, որոնք ունեն իրենց որոշակի դերը լեզվական հաղորդակցման մեջ (Zhang, 1998):

Ռ. Լակոֆը խնդրի լուծմանը հակառակ կողմից է մոտենում: Նա Քաղաքավարության մաքսիմը բարձրացնում է Քաղաքավարության սկզբունքի կարգին, որին ստորադասվում է Հ. Պ. Գրայսի Համագործակցության սկզբունքը: Ռ. Լակոֆն առանձնացնում է քաղաքավարության հետևյալ կանոնները.

1. ձեզ մի՛ պարտադրեք դիմացինին,
2. ձեր զրուցակցին տվե՛ք ընտրության հնարավորություն,
3. վերաբերման կարգ,
4. միջոցի կարգ (տե՛ս՝ Lakoff, 1973):

Քաղաքավարության կանոնների հետևողական ուսումնասիրություն է կատարել նաև Ջ. Լիչը:

Մի շարք հեղինակների կարծիքով, հաջող հաղորդակցման հասնելու համար մեծ նշանակություն ունի նրա կողմից ձևակերպված Քաղաքավարության սկզբունքի պահպանումը (տե՛ս՝ Leech, 1983, Brown & Levinson, 1978, Goffman, 1981):

Ջ. Լիչի մաքսիմները կենտրոնական տեղ են գրավում քաղաքավարության իմաստաբանության մեջ: Ըստ Ջ. Լիչի՝ քաղաքավարի լինել նշանակում է լինել հարգալից /1/, նրբանկատ /2/, մեծահոգի /3/, հավանություն տվող /4/, համաձայնող /5/, կարեկցող /6/, համեստ /7/: Այդուհանդերձ, գործնականում անհնար է բոլոր այս մաքսիմների անվերապահ կատարումը. հատկապես անիրագործելի են 4-րդ և 5-րդ կետերը (տե՛ս՝ Демьянников, 1982, Винокур, 1993, Ермакова, Земская, 1993 և ուրիշներ): Ջ. Լիչի դասակարգման հիմքում ընկած է ոչ կոնֆլիկտային հասարակական վարքի սկզբունքը (Leech, 1983):

Վերը նշված տեսությունների վերլուծությունից ակնհայտ է դառնում, որ քաղաքավարության մաքսիմները հաճախ հակասության մեջ են մտնում հաղորդակցման Համագործակցության սկզբունքի հետ, չնայած որ երկուսն էլ կոչված են ապահովելու խոսքային փոխազդեցության արդյունավետությունը: Ռազմավարության մեջ միևնույն ուղղությամբ շարժվելով՝ նրանք հակադրվում են մարտավարության հարցերում (տե՛ս՝ Земская, 1994, Винокур, 1993, Формановская, 1982): Հետևաբար, քաղաքավարության մաքսիմների ուսումնասիրությունը դառնում է քաղաքավարության նորմերի խախտումների խնդրի հետազոտությունը, քանի որ այդ խախտումներն են, որ բերում են հաղորդակցային անհաջողությունների:

Կենդանի խոսքի և լեզվական շփման կոնկրետ գործընթացների ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ իրական, ինքնաբերական խոսքում մարդիկ շատ հաճախ չեն հետևում պոստուլատներին (տե՛ս՝ Винокур, 1993, Ермакова, Земская, 1993): «Խոսողները հաճախ չեն լինում հակիրճ և բավարար չափով տեղեկացնող (informative), բացի այդ, նրանք կարող են ասել ավելորդ բաներ, ոչ միշտ են ասում ճշմարտությունը, ոչ միշտ են հստակ խոսում, իսկ ոչ հազվադեպ էլ ասում են մի բան՝ մեկ այլ բան հասկացնելու ցանկությամբ» («Русский язык в его функционировании», 1993, 35):

Խոսողի համար անկեղծության պահանջը՝ որպես խոսքային ակտի հաջողության պայման, ունի իրավիճակային կախվածություն,

այսինքն՝ ոչ միշտ է գործում, քանի որ պայմանական շփման մեջ գերակշռում են քաղաքավարության, էթիկայի պահպանման ավանդաբար ձևավորված սկզբունքները, օրինակ՝ տանտիրուհուն հաճոյախոսել ընթրիքի կապակցությամբ: Սակայն լսողի համար խոսողի անկեղծության գործոնը միշտ էական է:

Ռ. Լակոֆը Համագործակցության և Քաղաքավարության սկզբունքների նշանակությունը հանգեցնելով «արտահայտվիր հստակ» և «եղիր քաղաքավարի», կանոններին՝ նույնպես գտնում է, որ Քաղաքավարության սկզբունքի պահպանումը հաճախ հակասում է Համագործակցության սկզբունքին: Սակայն այս դեպքում քաղաքավարության նորմերի պահպանումն ավելի կարևոր է, քանի որ ոչ պաշտոնական խոսքում կարևոր մտքերի փոխանցումն ավելի նվազ նշանակություն ունի, քան հարաբերությունների հաստատումն ու ամրապնդումը: Ռ. Լակոֆն առանձնացնում է քաղաքավարության երեք կանոն.

1. քեզ մի՛ պարտադրիր դիմացինին,
2. դիմացինին տու՛ր ընտրության իրավունք,
3. արա այնպես, որ դիմացինն իրեն լավ զգա, պահի՛ր քեզ բարեկամաբար (Lakoff R., 1973, 298):

Ոչ պաշտոնական խոսակցության մեջ Քաղաքավարության սկզբունքի պահպանման կարևորությունը վերաբերող Ռ. Լակոֆի եզրահանգումները վկայում են խոսքային փոխազդեցության պայմանական տեսակի ուսումնասիրման արդիականության մասին:

Քաղաքավարի վարքում կարևոր դեր են խաղում դրական և բացասական քաղաքավարության հասկացությունները: Ջ. Լիչը պնդում է, որ բացասական քաղաքավարությունը /տարաձայնությունից խուսափելու ձգտումը/ ավելի կարևոր է, քան դրական քաղաքավարությունը /համաձայնության ձգտումը/ (Leech, 1983, 133):

Ռ. Բրաունը և Ս. Լեինսոնը ընդգծում են քաղաքավարության ձևերի կախումը շփման իրավիճակից՝ պաշտոնական/ոչ պաշտոնական, դերերի հարաբերակցություն և այլն, և գտնում, որ քաղաքավարու-

թյան ռազմավարություններն ուղղված են այն բանին, որ լսողը «պահպանի իր դեմքը»՝ դրանով հաստատելով պայմանական հարաբերությունների պահպանման անհրաժեշտությունը: «Դեմքը» տերմինով նրանք հասկանում են սեփական անձի և խոսակցի անձի նկատմամբ խոսողի ունեցած հարգանքը և սեփական արժեքի պահպանումը բոլոր տեսակի պաշտոնական և ոչ պաշտոնական իրադրություններում: Առանձնացնելով քաղաքավարության ռազմավարության 4 տեսակ՝ Ռ. Բրաունը և Ս. Լևինսոնը, «դրական քաղաքավարություն» ասելով, հասկանում են լսողի նկատմամբ բարեկամական զգացումի և հարգանքի արտահայտումը, իսկ «բացասական քաղաքավարությամբ» հասկանում են լսողին նեղություն պատճառելու, խանգարելու վախը, ինչը ենթադրում է զրուցակիցների միջև որոշակի սոցիալական հեռավորություն (տե՛ս՝ Brown & Levinson, 1987):

Խոսելով խոսքային վարքի մասին՝ «կոնվենցիոնալ» տերմինը հաճախ գերադասվում է «էթիկետայինից», քանի որ լեզվագործաբանական ուսումնասիրությունները կենտրոնանում են ոչ այնքան էթիկայի կանոններով ընդունված խոսքային վարքի ձևերի, որքան խոսքային վարքի այն պայմանականությունների վրա, որոնք համարվում են սոցիալապես ընդունելի, նույնիսկ եթե ձևի տեսանկյունից չեն համարվում խիստ նորմատիվային:

Այսպիսով, կոնվենցիոնալ ասույթների առանձնահատկություններից կարող ենք նշել այն, որ նրանց ձևի առանձնահատկությունը դիսկուրսի տրամաբանական-բովանդակային տեսանկյունից պարտադիր չէ: Նրանց կիրառումը պայմանավորված է խոսքային շփման հարմարության ապահովման գործոնով: Այդպիսի ասույթների առանձնահատկությունները խոսում են հաղորդակցվողի սոցիալական մակարդակի, երկխոսության հաջող ընթացքին նպաստելու նրա ցանկության մասին: Երկխոսության հաջող ընթացքի համար անհրաժեշտ է, որ յուրաքանչյուր հաղորդակցվող հստակ կատարի իր պայմանական դերը խոսքային փոխազդեցության մեջ: Այս տեսանկյունից, պայմանական պետք է համարել, օրինակ, «հաղորդակցվողի նախազգուշական

վարքի այն կաղապարը», որը տալիս է խոսողի կողմից արտակա կերպով պահանջված տեղեկությունից ավելի շատ տեղեկություն, որպեսզի հաղթահարվեն նպատակին հասնելու ճանապարհին խոսողի առջև ծառացած արգելքները» (Аллен, Перро, 1986, 323):

Հիմնվելով ռուս և արևմտյան գիտնականների՝ վերը ներկայացված աշխատություններում քաղաքավարության հասկացության վերաբերյալ տարբեր մոտեցումների վրա՝ կարելի է ասել, որ քաղաքավարի լինել նշանակում է լինել հարգալից, նրբանկատ, մեծահոգի, ըմբռնող, համագործակցող, հավանություն տվող, խոսքը հստակ կազմող և տվյալ հասարակության մեջ ընդունված վարքի, ներառյալ՝ խոսքային վարքի կանոններին հետևող: Ինչպես արդեն վերևում նշեցինք, իրական հաղորդակցման մեջ այդ պահանջները միշտ չէ, որ պատշաճ կերպով կիրառվում են, սակայն հաղորդակցվողներին հատուկ է դրանք իրագործելու ձգտումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Brown P., Levinson S.** (1978), *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena* // *Questions and Politeness: Strategies in Social Interactions*. Ed. by Goody E.N., Cambridge, Cambridge University Press.
2. **Brown P., Levinson S.** (1987), *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge UP, 30-198.
3. **Goffman E.** (1967), *On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction*. In E. Goffman (Ed.), *Interaction Ritual*, Garden City, NY, Anchor Books, p. 5-46.
4. **Goffman E.** (1981), *Forms of Talk*. – Philadelphia, p. 335.
5. **Grice H.P.** (1975), *Logic and Conversation*. – In: “Syntax and Semantics”, v. 3, ed. by P. Cole and J.L. Morgan, N.Y., Academic Press, p. 45-134.
6. **Lakoff R.** (1973), *The logic of politeness: or, Minding your p’s and q’s* // *Papers from the Ninth Regional Meeting: Chicago Linguistic Society*. – #9, Chicago, University of Chicago, p. 292-305.
7. **Leech G.N.** (1983), *Principles of Pragmatics*. London – N.Y., Longman, pp. 3-318.

8. **Zhang Q.** (1998), Fuzziness – vagueness – generality – ambiguity // Journal of pragmatics, vol. 29, #1, p. 31.
9. **Аллен Дж.Ф., Перро Р.** (1986), Выявление коммуникативного намерения, содержащегося в высказывании. // Новое в зарубежной лингвистике, Вып. 17, М., Прогресс, с. 322-363.
10. **Винокур Т.Г.** (1993), Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М., Наука, с. 60, 172.
11. **Демьяников В.З.** (1982), Конвенции, правила и стратегии общения (интерпретирующий подход к аргументации). Известия АН СССР, Серия лит-ры и языка. #4, с. 327-337.
12. **Ермакова О.Н., Земская Е.А.** (1993), К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно - прагматический аспект. М., с. 20, 65.
13. **Земская Е.А.** (1994), Категория вежливости в контексте речевых действий // Логический анализ языка: Язык речевых действий. М., Наука.
14. **Карасик В.И.** (1992), Язык социального статуса. М., Институт языкознания РАН, Волгогр. гос. пед. институт.
15. Русский язык в его функционировании: коммуникативно-прагматический аспект. √ М., 1993, с. 35, 221.
16. **Формановская Н.И.** (1982), Употребление русского речевого этикета. М., с.4, 201.

Հովսեփյան Գոհար – բ.գ.թ., դոցենտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլիական բանասիրության ամբիոն, էլ. փոստ՝ gohar.hovsepyan@ysu.am:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 08.12.21, տրվել է գրախոսության՝ 13.12.21 - 20.12.21, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլիական բանասիրության ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 25.12.21:

ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ԻՐԱՑՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆՈՒՄ

ABSTRACT

TENDENCIES OF THE STRUCTURAL IMPLEMENTATION OF SENTENCES IN MODERN GERMAN

The article examines several trends of the structural implementation of sentences in modern German. As a result of the study it has become clear that there is a tendency towards the expansion of the substantive group and the reduction of the frequency of the use of subordinate sentences in case of the usage of the substantive group and subordinate sentences. As for the “frame structures” in German, in this case there is a clear tendency towards “framelessness”. The analysis of the “passive field” in German has shown that alongside with the paradigm of the latter there are such verb structures which can be considered synonymous to the passive structures.

Key words: *tendency, syntactic unit, grouping, “framelessness”, linguistic economy, substantive group.*

РЕЗЮМЕ

ТЕНДЕНЦИИ СТРУКТУРНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ

В статье рассматриваются несколько тенденций структурной реализации предложения в современном немецком языке. В результате исследования стало ясно, что в случае применения субстантивной группы и второстепенных предложений наблюдается тенденция к расширению субстантивной группы и уменьшению частоты употребления второстепенных предложений. Что касается “рамочных структур” в немецком, в этом случае четко наблюдается тенденция структур без рамок. Для пассивных конструкций в немецком, становится ясным, что рядом с парадигмой последнего имеются такие глагольные структуры, которые могут считаться синонимами пассивной структуры.

Ключевые слова: тенденция, синтаксическая единица, группировка, языковая экономия, субстантивная группа.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննության են ենթարկվում ժամանակակից գերմաներենում նախադասության կառուցվածքային իրացման մի քանի միտումներ: Ուսումնասիրության արդյունքում պարզ է դառնում, որ գոյականական խմբի և երկրորդական նախադասությունների կիրառման դեպքում նկատելի է գոյականական խմբի ծավալման և երկրորդական նախադասությունների նվազ գործառական հաճախականության միտում: Ինչ վերաբերում է «շրջանակային կառույցներին», այս պարագայում հստակ տեսանելի է «շրջանակագերծման» միտում: Անդրադարձ կատարելով «կրավորական դաշտի» վերլուծությանը՝ պարզ է դառնում, որ վերջինիս հարացույցի կողքին առկա են բայական այնպիսի կառույցներ, որոնք կարող են համարվել կրավորական կառույցի հոմանիշներ:

Բանալի բառեր՝ միություն, շարահյուսական միավոր, խմբակցում, շրջանակագերծում, լեզվական խնայողություն, գոյականական խումբ:

Ժամանակակից գերմաներենում նախադասության կառուցվածքային իրացման միտումներին անդրադառնալիս առանցքային են գոյականական խմբի ծավալման, երկրորդական նախադասությունների նվազ գործառական հաճախականության, շրջանակագերծումների, ինչպես նաև ներգործական/կրավորական սեռերի հակադրության հետ կապված որոշ հարցադրումների պարզաբանումները: «Միտում ասելով՝ հասկանում ենք որևէ գործընթացի սկիզբ, շարունակություն կամ ուղղություն, և այն չի վկայում այն մասին, որ զարգացումն արդեն ամբողջությամբ ավարտվել է»:

Անվանական խմբի աճը և ստորադասական նախադասության ծավալի նվազումը վաղուց ի վեր փորձել են պարզել շատ լեզվաբաններ: Կ. Կորնը այս կապակցությամբ նշում է սեռականի շարքը և բնութագրում է սա որպես «հիմնական» նախադասություն (ein serieller Satz)

(Korn, 1962:126): Ըստ նրա՝ բարդ նախադասությունը կազմվում է սեռականով հանդես եկող գոյականական խմբերով, և նմանատիպ կառույցների աճն էլ սերտորեն կապված է գոյականացման անհրաժեշտության կարևորության հետ: Այս գործընթացում առաջնային է գիտության լեզուն:

Հ. Էգերսի կարծիքով, 19-րդ դարի բայական համակարգում տեղի ունեցած փոփոխությունները կարող են արդյունք լինել 20-րդ դարի գոյականական խմբի հետևյալ միտումների՝ ձգտում տեղեկության առավել հստակ ընկալման, նախադասության կրճատում, ստորադասական նախադասության հետընթաց և «խմբակցում» (Blockbildung) (Eggers, 1983:45): Մենք ևս համակարծիք ենք այն տեսակետին, որ լեզվում մի կառույցի աճը պայմանավորված է մյուսի նվազմամբ: «Խմբակցումն» իմաստային առումով ավելին է ներառում, քան Կ. Կորնի նշած «սեռականի շարքը»: «Խմբակցում» ասելով՝ Էգերսը հասկանում է նախադասության այն բոլոր տարրերի ամբողջությունը, որոնք իրականացնում են անվանական խմբի ձևավորումը: Հիմնականում դրանք են՝ սեռական որոշիչը (ինչպես՝ der Bereich des Wortschatzes), նախդրավոր որոշիչը (ինչպես՝ die Fähigkeit zum Lernen) և հարակատարային որոշիչը (ինչպես՝ zu einem verstärkten Bemühen): Այսինքն՝ խմբակցումը տեղի է ունենում, երբ մեկ կամ մի քանի որոշիչ ընդարձակում են նախադասության այս կամ այն անդամը: Գրավոր լեզվում քիչ չեն նաև այն նախադասությունները, որոնցում շատ որոշիչներ խտանում են նախադասության միայն մի մասում (ինչպես՝ Die obigen Darlegungen wollen Anstoss sein zu einem verstärkten Bemühen um Effektivierung des Sprachunterrichts im Bereich des rezeptiven Sprachkönnens):

Ժամանակակից գերմաներենում գոյականական խմբի նկարագրությունն ամփոփ կերպով ներկայացնելով՝ կարող ենք նշել չորս հիմնական պատճառ շարահյուսական այս կառույցի լայն տարածման համար. 1) գոյականական խումբն ընկալունակ է յուրաքանչյուր իմաստաբանական-շարահյուսական հարաբերությունների նկատմամբ, 2) այն կարող է օգտագործվել յուրաքանչյուր շարահյուսական գործառնությամբ,

3) այն հատուկ ձևավորված շարահյուսական միավոր է, 4) վերջինիս հաճախակի գործածումը կապված է ստորադասական նախադասության հետընթացի հետ: Ընդհանուր վերլուծությունների հիման վրա կարելի է ասել, որ ստորադասական նախադասությունը ևս լեզվի զարգացման որոշ փուլերում (հիմնականում 17-րդ դարում) շատ ավելի հաճախ է հանդես եկել: Այս ամենով հանդերձ, սակայն, կառույցի նվազման միտումն ակնհայտ է: Ոչ պակաս կարևոր է նաև նշել այն իրողությունը, որ արդի գերմաներենում ստորադասական նախադասությունները որակապես տարբերվում են 18, 19, 20-րդ դարերի ստորադասական նախադասություններից: Ներկայումս դրանցում բովանդակության տրամաբանական ձևափոխումն իրականացվում է ավելի քիչ շաղկապներով, ուստի հարաբերական և dass շաղկապով նախադասություններն ամենահաճախ հանդիպողներն են և կարևոր օղակ են հանդիսանում տեղեկույթների փոխանցման, ինչպես նաև երրորդ անձի կարծիքները, մտքերն ու համոզմունքները հաղորդելու համար (X vertrat die Auffassung, dass...; Y ist der Meinung, dass ...; Z ist davon überzeugt, dass ... և այլն): Ասենք նաև, որ dass շաղկապի նման հաճախակի գործածումը բացատրվում է վերջինիս բազմիստատության և տարաբնույթ գործառույթներ իրականացնելու փաստի հետ (ինչպես նպատակի պարագա (so ... dass), պայմանի պարագա (im Falle, dass ...), պատճառի պարագա (daran, dass... և այլն):

Կրկին անդրադառնալով անվանական խմբերին՝ կարևոր ենք համարում նաև այն հարցի պարզաբանումը, թե ինչպես են նկարագրված փոփոխություններն ազդում հաղորդակցական և ընկալման գործընթացների վրա, և ինչպես են ընկալվում ծավալուն անվանական խմբերով փոխարինված նախադասությունները: Լեզվական խնայողության տեսանկյունից վերջիններիս կիրառումը բավականին հարմար է բանավոր հաղորդակցվելիս: Միննույն ժամանակ սրանք պարունակում են ոչ թե քիչ, այլ ավելի շատ տեղեկույթ, որի հետևանքով էլ հակասական իրավիճակ է ստեղծվում ներկայացվող ձևերի և բովանդակության միջև: Ստացվում է՝ նշանների քանակությունն ավելի է փոքրանում, իսկ

տեղեկությո՞ւն մեծանում, ինչը թերևս անհանգստացնող փաստ է, քանի որ այս դեպքում հնարավոր է, որ տեղեկություն ընդհանրապես չընկալվի և չհասկացվի (Polenz, 1984:31): Այս վարկածը, սակայն, այնքան էլ ընդունելի չէ, քանի որ այս շարահյուսական կառույցը գործառական տեսանկյունից ոչ թե ամենասակավ, այլ ամենահաճախ գործածվողն է:

Ըստ երկրորդ վարկածի (որն ավելի անհավանական է, քան առաջինը)՝ անվանական խմբում բառերի և բառախմբերի միջև հարաբերություններն այնքան էլ հստակ արտահայտված չեն, որքան ստորադասական նախադասություններում: Հավանաբար այստեղ խոսքը սեռական որոշիչների շարքի մասին է: Սակայն շատ նախդրավոր որոշիչների դեպքում ևս տրամաբանական կապերն աղոտ են, եթե նկատի ունենաք, որ դրանցից շատերը նաև փոխաբերական իմաստով են հանդես գալիս (ինչպես օրինակ, „Für Sendungen unter persönlicher Anschrift...“; „Auf Grund des § 4 Ziffer 8 der Ersten Verordnung zur Durchführung und Ergänzung des Gesetzes über den Fischerschein vom ... (Braun, 1979:124)): Թյուր կարծիքներ գոյություն ունեն նաև ստորադասական նախադասությունների ամբողջությամբ անհետացման : Նման պնդումներն անհիմն են, քանզի նշված կառույցները սկզբունքորեն իրացվում են լեզվական հաղորդակցման տարբեր ոլորտներում՝ սկսած առօրյա խոսակցական լեզվից, խոսվածքներից մինչև գրավոր խոսք: Մամուլի լեզվում ստորադասական նախադասությունների դիրքն այնքան կայուն է, որ սա կարող է բավարար հիմք հանդիսանալ հաստատելու, որ դրանք կիրառությունից դուրս չեն գա:

Այսպիսով, կարող ենք նշել, որ գոյականական խմբի զարգացումը բնութագրական է եղել լեզվի զարգացման բոլոր փուլերում, իսկ այսօր այն աչքի է ընկնում իր ծավալի ընդարձակմամբ և անհամեմատ հաճախակի գործածությամբ: Վերջինիս իրացումը տարբեր գործառնական ոճերում միանշանակ տարբեր է, ընդ որում՝ գիտության ոլորտում կառույցի աճն իսկապես նկատելի է: Հարկ է նշել, որ շարահյուսական այս կառույցի նման զարգացումն անվերապահորեն արդյունք է լեզվական խնայողության:

Գերմաներենի միտումնային փոփոխությունների շարքում առանձին տեղ է գրավում նաև շրջանակային կառույցների հետ կապված «շրջանակագերծման» միտումը, որի էությունն այն է, որ նախադասության այն տարրերը, որոնք սովորաբար գտնվում են համապատասխան շրջանակաձև կառույց կազմող միավորների միջև, իրենց դիրքը փոխում են: Այդ փոփոխությունները նկատվում են այն դեպքերում, երբ համապատասխան շրջանակային կառույցը սովորականից ավելի է ծավալվում և դրա սահմաններն աղոտանում են (Գաբրիելյան, 2006:91, 92):

Է. Էրբենի կարծիքով «շրջանակագերծումներն» առավել բնութագրական են առօրյա խոսակցական լեզվին, և գործառնական տեսանկյունից այս միտումը հեշտացնում է հաղորդակցական գործընթացը (Er **kam** schneller als erwartet **zurück**./Er **kam** schneller **zurück** als erwartet. Er **hat** einen Wunsch, der kaum erfüllbar ist, **geäußert**. /Er **hat** einen Wunsch **geäußert**, der kaum erfüllbar ist.) (Erben, 1968:133):

Ռ. Ռաթը շրջանակման/շրջանակագերծման վերաբերյալ իր ուսումնասիրություններում նշում է, որ շրջանակագերծման են ենթարկվում հիմնականում բաժանվող նախածանցով բայերը: Ըստ նրա՝ որքան երկար է նախադասությունը, այնքան հաճախակի են բայական շրջանակային կառույցում անջատական նախածանցով բայերի շրջանակագերծումներ տեղի ունենում (Rath, 1965:217):

Ժամանակակից գերմաներենում արդեն շրջանակագերծումը չի կարելի համարել շեղում ընդհանուր կանոնից և որպես շարահյուսական կառույց՝ պահանջում է առանձնակի և մանրազնին ուսումնասիրություն: Անվանական շրջանակային կառույցների դեպքում շրջանակագերծումները դրսևորվում են հիմնականում (հատկապես հարաբերական) նախադասություններում, ինչպես՝ Er hat die Werke von Lessing, Goethe und Schiller, welche [er bereits in seiner Jugend] gelesen hatte, sehr verehrt, որի բացմամբ ունենում ենք Er hat die Werke von Lessing, Goethe und Schiller sehr verehrt, welche [er bereits in seiner Jugend] gelesen hatte: Վերջին իրողությամբ ի հայտ է գալիս գերմաներենի շա-

րահյուսական մեկ այլ տիպաբանական յուրահատկություն, որը վերաբերում է ոչ թե նախադասության առանձին անդամների դիրքին, այլ նախադասության տարբեր հատվածների համակցմանը (Գաբրիելյան, 2006:92):

Ժամանակակից գերմաներենի ներլեզվական միտումների առանձնահատկություններն ուսումնասիրելիս սեռի քերականական կարգին անդրադառնալը ևս կարևոր խնդիր է: Այսօր սեռի քերականական կարգը ներկայանում է ներգործական (Ingo öffnete die Tür), գործողության կրավորական (Die Tür wurde (von Ingo) geöffnet) և վիճակի կրավորական (die Tür war geöffnet) մրցակցային ձևերով: Շատ դեպքերում նշվում է, որ գրավոր լեզվում ներգործական և կրավորական սեռերը շատ անհավասարաչափ են բաշխված: Սակայն, ինչպես հայտնի է, յուրաքանչյուր վիճակագրական տվյալ միայն հարաբերական արժեք ունի, քանի որ ներգործական/կրավորական հակադրությունը լեզվագործածության տարբեր ոլորտներում տարբեր կերպ է իրացվում:

Վ. Այխլերը և Կ. Բյունթինգը, ներկայացնելով սեռի համակարգը, նշում են, որ ներգործական, գործողության կրավորականի և վիճակի կրավորականի սեռերը միմյանցից տարբերվում են երեք հատկանիշներով. 1) գործող անձի առկայություն և բացակայություն, 2) գործողության կողմնորոշում, 3) վիճակի կողմնորոշում: Ներգործական սեռը միշտ պահանջում է գործող անձի առկայություն, գործողության կողմնորոշում և գործող անձի պարտադիր նշում: Գործողության կրավորականը չի պահանջում պարտադիր կերպով գործող անձի առկայություն, նույնը նաև վերաբերում է վիճակի կրավորականին, միայն այս դեպքում կողմնորոշումը ոչ թե գործողությունն է, այլ վիճակը: Ընդ որում՝ վիճակի կրավորականն առանձնացնում է երկու տեսակ (Die Tür ist geöffnet worden./Die Tür ist geöffnet և Die Regale sind mit Staub bedeck.), որոնցից մեկը (տվյալ դեպքում առաջին օրինակը) կարծես հիշեցնում է գործողության կրավորականը:

Առավել հետաքրքրական են ժամանակակից գերմաներենում գործողության կրավորականի մրցակցային ձևերը: Վերջին ժամանա-

կաշրջանում դրանք այնպիսի աճ են ապրել, որ շատ լեզվաբաններ խոսում են «կրավորական դաշտի» մասին, որտեղ կրավորականի հարացույցի կողքին ներառված են բայական այնպիսի կառույցներ, որոնք կարող են համարվել կրավորական կառույցի հոմանիշներ: Դրանք են՝ bekommen/erhalten/kriegen + հարակատար II (Er bekommt/erhält/kriegt das Buch geschenkt), որն անվանվում է Rezipientenpassiv «ստացական կրավորական» և kriegen, bekommen բայերի դեպքում առավել հաճախ գործածվում է առօրյա խոսակցական լեզվում: Այս կառույցն, այնուամենայնիվ, բավականին վիճահարույց է, քանի որ bekommen, kriegen և erhalten «օժանդակ բայերը» իմաստային առումով գրեթե չեն տարբերվում համապատասխան լիմաստ բայերից: Բացի այդ, ժամանակակից գերմաներենում bekommen, kriegen, erhalten բայերով նմանատիպ կառույցներ առկա են, և Wir bekommen die Wohnung renoviert նախադասությունը կարելի է մեկնաբանել տարբեր ձևերով: Մի դեպքում այն կարող է հետևյալ ներգործական նախադասության՝ Jemand renoviert uns die Wohnung, կրավորական փոխակերպումը հանդիսանալ, մյուս դեպքում խոսքը bekommen լիմաստ բայի և renoviert ստորոգելիական վերադրի (որը վերաբերում է die Wohnung խնդրին) մասին կարող է լինել: Այս դեպքում կառույցը կարելի է հետևյալ կերպ ձևակերպել՝ Wir bekommen die Wohnung in einem renovierten Zustand: Մեկ այլ դեպքում էլ Wir bekommen die Wohnung renoviert նախադասությունը կարելի է հետևյալ կերպ ձևակերպել՝ Wir schaffen es, die Wohnung zu renovieren.

Այնուամենայնիվ, նշված տարբերակներից առանձնանում է կրավորականն իր շարահյուսական կառույցներով, որոնք դիրքային տարբեր իրացումներ են ցուցաբերում: Այսպես, օրինակ, կրավորականի դեպքում հարակատար II դերբայը՝ որպես բարդ բայական կառույցի մաս, նախադասության աջ շրջանակում է, իսկ ազատ ստորոգելիական վերադիրը՝ դրան հակառակ՝ միջին դաշտում (Wir bekamen das Auto vom Händler gewaschen /Wir bekamen das Auto gewaschen vom Händler): Բացի այդ, կրավորականի դեպքում հարակատար II դերբայը սո-

ժխտական մասնիկ չի կարող ընդունել, ինչը ստորոգելիական վերադրի դեպքում արդեն որպես ածական հնարավոր է (ինչպես՝ Wir bekommen das Auto ungewaschen vom Händler) (Gabrieljan, 2008:41-47):

Այսպիսով. կրավորական կառույցի հետևյալ՝
gehören+հարակատար II դերբայ (Dieses Verhalten gehört bestraft)
sich lassen + անորոշ դերբայ (Das Fenster lässt sich öffnen)
sein/bleiben +zu+ անորոշ դերբայ (Der Schmerz ist kaum zu ertragen)
բարդ բայական կառույց (Er bringt die Frage zur Entscheidung)
անդրադարձ կառույցներ (Das Buch verkauft sich gut)
բառակազմական միջոցներ (Der Platz ist unbespielbar)

հոմանիշներն իրացվում են տարբեր իրավիճակներում և այնքան հաճախ, որ դրանք այլևս չեն դիտվում որպես արտառոց կառույցներ: Կրավորական սեռի ընտրությունը շատ դեպքերում պայմանավորված է ոճական նկատառումներով, քանզի վեջինիս միջոցով հեղինակի խոսքն ավելի տպավորիչ կարող է լինել ընթերցողի/ունկնդրի համար:

Կրավորական սեռի հաճախ կիրառության հիմնավորման համար մեկ այլ կարևոր հանգամանք է այն, որ գործող անձի նշումն այնքան էլ պարտադիր չէ (Der Fluß wurde verunreinigt/Die Diäten sind erhöht worden և այլն):

Այսպիսով, վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ գոյականական խմբի և երկրորդական նախադասությունների կիրառման հարցում նկատելի է գոյականական խմբի ծավալման, իսկ երկրորդական նախադասությունների՝ նվազ գործառական հաճախականության միտումը: Ինչ վերաբերվում է շրջանակային կառույցներին, ապա վերջիններին հարցում հստակ տեսանելի է շրջանակագերծման միտումը: Միտումնային փոփոխությունների շարքում իր ուրույն տեղը զբաղեցնող «կրավորական դաշտի» վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ կրավորական հարացույցի կողքին ներառված են բայական այնպիսի կառույցներ, որոնք կարող են համարվել կրավորական կառույցի հոմանիշներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Գաբրիելյան Յու.** (2006), Գերմաներեն լեզվի տիպաբանություն, Երևան, Երևանի համալս. հրատ.:
2. **Braun P.** (1979), Internationalismen-Gleiche Wortschätze in europäischen Sprachen //Muttersprache, Wiesbaden, Gesellschaft für Deutsche Sprache, N 84.
3. **Duden.** (1983), Deutsches Universalwörterbuch. Die authentische Darstellung des Wortschatzes der deutschen Sprache, Mannheim, Bibliographisches Institut.
4. **Eggers H.** (1983), Wandlungen im deutschen Satzbau. Vorzüge und Gefahren // Muttersprache, Wiesbaden, Gesellschaft für deutsche Sprache, N 93.
5. **Eichler W.** (1976), Bunting K. Deutsche Grammatik. Form, Leistung und Gebrauch der deutschen Gegenwartssprache, Kronberg im Taunus, Scriptor.
6. **Erben J.** (1968), Deutsche Grammatik. Ein Leitfaden, Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch.
7. **Gabrieljan Ju.** (2008), Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis, Jerewan, Verlag der Universität Jerewan.
8. **Korn K.** (1962), Sprache in der verwalteten Welt, München, dtv Deutscher Taschenbuch Verlag.
9. **Polenz von P.** (1984), Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht.
10. **Rath R.** (1965), Trennbare Verben und Ausklammerung // Wirkendes Wort, Schwann-Pagel, N 15.

Խանոյան Նելլի – բ.գ.թ., ասիստենտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի գերմանական բանասիրության ամբիոն, էլ. փոստ՝ nellykhanoyan@yahoo.com:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 30.11.21, տրվել է գրախոսության՝ 07.12.21 - 14.12.21, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի գերմանական բանասիրության ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 25.12.21:

ON SOME MICRO- AND MACROLINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH FOOTBALL COMMENTARY

ABSTRACT

The article deals with the language of football sportcasting, a genre with increasing discursive importance. Football commentary is relevant, since its linguistic features have been studied to a certain extent. Football and sportcasting in general is a highly distinctive English genre with heavy reliance on extralinguistic components of the communicative situation, in particular, the phase of the play, channel of transmission, characteristics of the announcer and his/ her erudition. Commentator's talk mainly describes the actual happenings, simultaneously fulfilling the foregrounding and entertaining functions. This brings into play macro-discursive and microlinguistic or subtextual features to sustain the viewers' attention and the rapport between the announcer and the unseen audience.

Key words: *sportcasting, foregrounding, framing of participants, descriptive, interpretative and evaluative discourse, entertaining function, cognitive metaphor, heavy modifier, high rises, inversions, fluctuations of loudness, rhythm and speech rate.*

РЕЗЮМЕ

МИКРО- И МАКРОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУТБОЛЬНОГО КОММЕНТАРИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается жанр футбольного комментария, который привлекает пристальное внимание лингвистов. Спортивный и, в частности, футбольный комментарий, в английском имеет устойчивое языковое выражение. Он находится в тесной зависимости от экстралингвистических компонентов коммуникативной ситуации, в частности, от отрезка игры, от канала передачи, от личных характеристик комментатора и его профессионализма. Жанр футбольного комментария выполняет основную функцию передачи происходящего на поле, а также вспомогательную функцию поддержания

внимания и развлечения зрителя посредством микро- и макролингвистических свойств.

Ключевые слова: жанр спортивного комментария, форграундинг, фрейминг участников, описательный, интерпретативный и оценочный дискурс, развлекательная функция, когнитивная метафора, эпитеты, высоко восходящий тон, инверсия, изменения интенсивности, ритма и скорости речи.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՖՈՒՏԲՈՒԼԱՅԻՆ ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԻԿՐՈ- և ՄԱԿՐՈՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐԸ ԱՆՊԵՐԵՆՈՒՄ

Հոդվածում դիտարկվում է ֆուտբոլի ժանրը, որը լեզվաբանության մեջ հետզհետե առավել սևերուն ուշադրություն է գրավում: Ֆուտբոլային մեկնաբանությունը անգլերենում հստակ լեզվաբանական բնութագիր ունի: Այն սերտորեն պայմանավորված է հաղորդակցական իրադրության արտալեզվական բաղադրիչներով՝ խաղի փուլով, փոխանցման ձևով, մեկնաբանի անհատականությամբ և իրազեկությամբ: Ֆուտբոլային մեկնաբանության ժանրը առավելապես նկարագրում է դաշտում տեղի ունեցողը՝ միաժամանակ իրականացնելով ունկնդրին զվարճացնելու և նրա ուշադրությունը գրավելու գործառույթը: Սրան են ծառայում սպորտային մեկնաբանության միկրո- և մակրոլեզվական հատկանիշները:

Բանալի բառեր՝ սպորտային մեկնաբանության ժանր, առաջամղում, հաղորդակցվողների ֆրեյմինգ, նկարագրական, մեկնողական և գնահատողական խոսույթ, զվարճացման գործառույթ, ճանաչողական փոխաբերություն, մակդիր բարձր վերընթացսրոն, շրջադասություն, ծայնի բարձրության, ռիթմի ու արագության տարանջատումներ:

The 21st century has been dubbed the century of sport, since it meets basic social-biological, psychological-conflicting and informational needs. It has growing and globalizing role in popular culture, entertainment, business, mass media and journalism. The significance of sport is enhanced by sweeping advances in broadcasting and internet technologies. This has firmly

positioned sport and football, in particular, in the focus of the linguistic agenda. The use of sportcasting in English has been defined as a highly distinctive and institutionalized variety of spoken English, since there is a common core in the speech of different sport announcers, despite their individual differences. It is “a monolog or a dialog-on-stage” that is aimed at an “unknown, unseen, heterogeneous audience” (Ferguson, 1983: 150). Sportcasting is “unscripted, spontaneous talk aiming to capture the on-going excitement of the event” (Beard, 1998).

Sport discourse is directed to the public and is a subvariety of publicistic style, having audio-visual/ television, audio/ radio and written/ online comment or newspaper format. It reports on the players and the game, comments on their background or his/ her own stance, makes predictions and evaluations, performing informative-persuasive function. The informative function dominates, since it places heavy reliance on the actual happenings on the pitch - extralinguistic components of the communicative situation. The extralinguistic situation defines the subgenres of sport, differentiating between the language of hockey and football, and for instance, the language of horseracing and billiards. A growing function of sportcasting are the entertaining or amusing and the phatic functions, aimed at keeping contact with the audience and maintaining their attention. Entertaining and phatic functions may draw in expressive devices of poetic function.

The informative-persuasive function of announcer's talk takes the discursive forms of

1. description - time critical specification of what is going on the ground and the crowd at the time of the play, motives of the players, occurring in the most exciting part of the game. Descriptive narration is objective, being the main purpose of the sportcaster, occurs in the present tense. It occurs in *play-by-play (PP) commentary*, as the announcer outlines the ongoing events.

2. Explanation provides supplementary information about the players and the game.

3. Evaluation or giving opinion, analysis, summing ups and predictions is subjective. It is performed by an experienced journalist with deep knowledge of the topic.

Explanations and evaluations are more subjective and often marked with the change of commentator. They are called the *color commentary* (CC) and come in the form of *pre-event background*, *post-event evaluation*, and *within-event interpretation*. It is syntactically complex and has the past form (Crystal and Davy, 1969; Ferguson, 1983; Delin, 2000; Müller, 2007).

CC prevails on TV due to shared knowledge of the action that speak for itself. While PP is more present in radio talk, where listener is not exposed to happenings and needs vivid descriptions, with CC occurring during breaks. Radio commentary also has higher word counts and radio commentators can hardly allow themselves a break.

The structure of sportcasting is well-structured and recognized. It distinguishes greeting, presentation of the interlocutor, color and play-by-play commentary, mini-interviews with athletes and the coaches, announcement of the following events and leave-taking. Sport discourse may also include press conferences by athletes, and the interchange between the trainers, athletes and the physicians.

The participants of sportcasting were considered the announcer (Frame 1), who is unidirectionally addressing to the unseen audience (Frame 2) (Goffman, 2011). This model has been extended to encompass the frame of the crowd and the players (Frame 1), then live TV commentator talk (Frame 2), online written comments (Frame 3), receiving audience (Frame 4). The horizontal or within-frame communication occurs in parallel with vertical across-frame communication. TV live commenter (Frame 3) is perceived directly by frame 4 or is simultaneously combined with visual written channel of frame 3. The passive perceivers of online comment may become producers of communication via posts and e-mails of online written commentary or live blogs, changing the roles of receivers of information to the role of information producers. There may be shift in the addressivity of

the commentators: instead of addressing mass audience, announcers may comment on real or fictitious utterances by spectators or players, or else online comments may address and criticize the TV commentator or pundit (Chovanec, 2009).

Live announcer's talk depends on his/ her personal involvement, the importance of the event and the temperament and know-how of the commentator. His/ her is to cover not only rules and history of sport, but also political, doping scandals.

The inherent characteristics of the announcer's talk are non-stop or fluent character. Fluent speech aims to activate and hold the attention of the audience. To this end, the reporter keeps up an unbroken flow of speech, relying on a script or notes, reciting from memory or talking about a well-known topic. Fluent speech of an announcer is void of voiced hesitation and is connected with intonation tones into lengthy chunks, connected with fall-rise, low-rise, high narrow fall with grammatically loosely linked sentences (Crystal and Davy, 1969). Announcer's turns are finalized with extra-low or extra-wide falling tones.

Fluency runs hand in hand with fluctuations, arising from speedy actions of athletes, the attempts to explain the actions appreciated by judges. These fluctuations include slips of the tongue, stylistic mistakes, high incidence of minor or grammatically incomplete independent sentences without a subject or a predicate, or less important parts of sentences, often accompanied by an adverbial elements, proper nouns (Lapteva, 2003). However, fluctuations may shift the attention from happenings to the speech, and are therefore not to exceed the acceptable threshold.

Fluency is coupled with foregrounding, that is manner of presentation, that introduces elements of informality and interaction, relating to the audience on a more personal and interactive basis and sustain their attention (Fowler, 1991). This is done with macrolinguistic strategy of personalization and implicit dialogue, informal style that can project 'images of familiarity, cooperativeness and friendliness' (Bell, 1991; Fowler, 1996).

The macrostrategy of foregrounding, fluency, descriptive, interpretive and evaluative structured discourse are macrostrategies of sportcasting.

It is combined with microlinguistic features of announcer's talk on the subdiscursive level. It includes vocabulary, formulaic and expressive means of sportcasting.

Sportcasting employs general vocabulary that serves background for technical words, phrases and idioms that are not familiar to "uninitiated audience"(Crystal and Davy, 1969; Kuiper, 1996). Sport-specific vocabulary prescribes strict rules for each sport and are recursive. This results in stereotyped expressions to adequately portray evolving situation during a live broadcast. Example may serve *play-off* - additional period in gate to decide the winner or break a tie. Formulaic expressions simplify the task of reporting. These are expressions selected from a wide range of choices: *long pass, shot, goal, he has the ball, he in possession, the ball's with his foot, here's he, it's he* (Chovanec, 2009).

Sportcasting is rich in vivid vocabulary - *heavy modifiers adjectives, adverbs, adjectival intensifiers, appositions*. Heavy modifiers name a characteristics of a player, their previous performance, position played or an occasional nickname. It is of wide occurrence in football with downtime to fill the play. They are often adjectives and adverbial intensifiers - *most ungraceful little jab, rather buoyant bouncing run, etc*. Specific sport vocabulary may include slang expressions (*cracker* - game without a missed goal about the goalkeeper; *scuffle* - field players), namely pejoration (*brick* meaning bad shot) (Ferguson, 1983).

Sportcommentary also enriches the language's word stock by developing new meanings for the existing ones. This results in homonymy and polysemy: grounding has acquired the meaning of to throw a ball on the ground.

Sport idioms include *front-runner* - a person expected to win, *blind-sided* - to see something coming, *neck and neck* - contest between two groups, *the home stretch* - close to the end, *give a red card*.

Expressive means of sportcasting most frequently include *cognitive metaphors* that explain happenings on the pitch with terms extrapolated from the source domains of

- *physical fight* - players recover from physical blows, one team wrestles the title off another, first blood goes to one team, teams pummel each other. These target domain of football stems from the source domain of duel.
- *Military conflict* - a player can be under fire, a team makes a last stand. The cognitive structure is that of source domain of army, extrapolated to the target domain of teams.
- *Animal behaviour/ animal hunt* - a team comes flying out of the traps, a manager has attacking instincts. The team is driven from the source concept of animals or from the conception of opponent as an object.

The structural instances of sport metaphors may occasionally be coupled with *orientational* metaphors, that shows non-material happenings with spatial relationships - up-down, front-back (*victory is forwards*). Less common ontological metaphors view *football is a substance and football is an entity* (football flowed beautifully, the improbable nature of the football).

Metaphors are markers of football announcer's talk together with metonymies. metonymy employs the logical connection of the part and the whole: *England scores, nervous stomachs, gold* goes to Williams. Sport expressive devices also include *hyperbole* to create the viewers suspense (Lopez, 2018).

Expressiveness of style is directed to foregrounding along with other stylistic devices of alliteration, assonance (fairytale final), rhyming (double trouble), parallelism's, foreignisms, nonce words, allusions and punning. Expressive devices maintain the listeners attention by drawing the viewer's attention by to the form or by fulfilling entertaining function for humour purposes (Chovanec, 2009).

Grammatical sportcasting features include

- *simplification*, realized by a. omission of a sentence part, that is easily recoverable (*Arsenal (is) struggling here in midfield. (It is) a lucky break as the ball drops to Arteta. Campbell (has the ball now)*) or b. substitution - replacing of certain words by pronouns - using *it* instead of the ball: *Wiel heads it away*.
- *Inversions, left or right dislocation and passive constructions* which provide the commentator with time to identify a happening or a player (*In goes Rhijn., Here goes Fowler again.*). Dislocations or tags are quite common in sportcasting: *They are all over the shop at the moment*, Tottenham. Passive constructions are also frequent here (*Positive thinking from the players*).
- *Result expressions* state a purpose (*for a goal kick , to keep it alive*).
- *Tense usage* - the most frequently used tense is Present Progressive to describe unexpected situations. Present perfect is used to indicate a recurring event, while past events are dealt with Past Simple and Present Perfect. However, past tense is more common than the perfect tense, especially in PP and in replay, since it describes or evaluates a completed action. While Present Perfect prevails in CC, also in the speech of sportcasters who report in a very general way. Therefore, the most frequent tenses are Past Simple and the Present Progressive.
- *Questions and irony*, irony is often used to ridicule the opponent: *A soccer team played American football?* Questions here may be addressed to the second commentator for advise or may fill a break.

The dynamics of the sport activity is reflected in the phonetic structure of sportcaster's delivery. It may vary in terms of tone, pitch, loudness, speed and voice quality with their maximal values accompanying. Both tempo and loudness vary from their lowest to highest range. The voice quality can be qualified as *husky*, *tremulous*, and *giggling*. The melody of sportcasting has scales and tones: broken scales, descending scales and level scales, high-falling, high-rising, falling-rising, rising-falling, rising-falling-rising and level

tones. There is high-level tail on commenting on completed actions. Sport commentary has many high-rises that are mostly typical to conversation, repeated questions and emphatic denials.

Rhythm of sport greatly fluctuates, rhythmic units contain from one to twenty syllables. The length of rhythmic units is manipulated by the commentator to avoid monotony, evoke interest and introduce conversational casualness.

Pauses also are of different length and occur in different position. Mostly syntactic and hesitation pauses come along with pragmatic pause to evoke emphasis.

In transmitting amusing information the length of the stressed syllables increases. Stressed syllables can also be drawled for further emphasis: syllables are articulated with the beginning of articulation delayed, reminding of upcoming speeding up. Length of syllables, thus, provide the commentator with further opportunities for sounding interesting (Crystal and Davy, 1999).

Thus, sportcasting is an increasingly important register with a highly distinctive linguistic expression. Its flow and language heavily relies on the extralinguistic happenings. The primary intention of commentator to report and explain the immediate events on the pitch is combined with the intention to keep contact and entertain the audience. Eventually the play-by-play narration is interwoven with colour comment, occurring by descriptive, interpretative and evaluative discourse. Its main discursive features are fluency and foregrounding that help to relate to the audience on personal level and bridge the gap between him/ herself and the diffuse audience.

As opposed to the macrolinguistic features that are perceived in their integrity, microlinguistic features attract the attention to their form or attract narrow focus. They are formulaic vocabulary, idioms, heavy modifiers on lexical level, as well as inversions, tags, questions, use of Past Simple and Present Continuous on grammatical level. Prosodic parameters of the comment increase proportionally with the intensification of play dynamics. It also imparts emphasis with length of syllables, pauses and rhythmic units with higher proportion of high and special rises.

REFERENCES

1. **Chovanec, J.**, 2009, Review on Football, Language and Linguistics, Time-Critical Utterances in Unplanned Spoken Language, Their Structures and Their Relation to Non-Linguistic Situations and Event, Journal of Pragmatics, 390 p.
2. **Crystal, D. and Davy D.**, 1969, Investigating English Style, London: Longman, 280 p.
3. **Crystal, D.**, 1999, The Cambridge Encyclopedia of the English Language, Cambridge: CUP, 491 p.
4. **Delin, J.** 2000, The Language of Everyday Life, London: Sage, 208 p.
5. **Ferguson, C.** 1983, Sports Announcer Talk: Syntactic Aspects of Register Variation. Language in Society, 153-172 p.
6. **Freeborn, D.** 1986, Varieties of English, London: Macmillan, 282 p.
7. **Goffman, E.** 2011, Face-Work and Interaction Rituals, Oxford: Oxford University Press, 235-44p.
8. **Lappin, R.** 2000, Investigating the Lexical, Syntactic and Stylistic Features of Television and Radio Football Commentaries, UK, East Yorkshire: South Hunsley School, 175 p.
9. **Lopez, C. Perez,** 2018, A Comparative Study of War and Sport Metaphors in Political News, Barcelon: Universitat Autònoma de Barcelon,, https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2018/196074/Perez_Carla_TFG.pdf
10. **Müller, T.** 2007, Football, Language and Linguistics. Time-Critical Utterances in Unplanned Spoken Language, Their Structures and Their Relation to Non-Linguistic Situations and Events, Language in Performance, Tübingen: Gunter Narr, 269-282p.

Ամիրյան Նարինե – բ.գ.թ., դոցենտ, ԱրՊՀ բանասիրական ֆակուլտետ, ռոմանագերմանական լեզուների ամբիոն, էլ. փոստ՝ narine.amiryan@inbox.ru:

Վանյան Լուսինե – ավագ դասախոս, ԱրՊՀ բանասիրական ֆակուլտետ, ռոմանագերմանական լեզուների ամբիոն, էլ. փոստ՝ vanyanlusine@gmail.com:
Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 01.12.21, տրվել է գրախոսության՝ 06.12.21 - 13.12.21, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 18.12.21:

Amiryan N.

Vanyan L.

Artsakh State University

**STRATEGIES OF TRANSLATING ANTHROPONYMS IN J.
R. TOLKIEN'S *THE LORD OF THE RINGS*
(comparison of English and Armenian versions
of the epic)**

ABSTRACT

The article considers the strategies employed in the translation of anthroponyms in J. Tolkiens *The Lord of the Rings* into Armenian. Anthroponyms here are used with the dominant quasi-anthroponyms to create the mythical and magic atmosphere of the Middle Earth. They relate to the class of realia or culture-bound words, which have increasingly been in the centre of attention of translators and are relevant. Culture-bound proper names of *The Lord of the Rings* demand consideration to preserve the intention of the source text, resulting in different proportion of adequate and equivalent analogues.

Key words: *translation strategies, adequacy, quasi-anthroponym, cultural adaptations, The Lord of the Rings, Armenian, semantic-pragmatic level of translation*

РЕЗЮМЕ

**ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ АНТРОПОНИМОВ В КНИГЕ
ДЖ. ТОЛКИЕНА *ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ*
(СОПОСТАВЛЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ И АРМЯНСКОЙ ВЕРСИЙ
ПОВЕСТИ)**

В данной статье рассматриваются переводческие стратегии антропонимов, использованные в книге Дж. Толкиена *Властелин колец*. Антропонимы, которые используются в книге, являются реалиями, которые создают мифическую и сказочную атмосферу Средиземноморья. Антропонимы-реалии требуют от переводчика особого внимания для передачи авторской интенции. В результате, в переводческих аналогах по-разному распределяются адекватность и эквивалентность.

Ключевые слова: переводческие стратегии, адекватность, антропонимы-реалии, функциональные замены, Властелин колец, армянский язык, семантико-прагматический уровень перевода.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Զ. Ռ. ԹՈԼԿԻՆԻ ՄԱՏԱՆԻՆԵՐԻ ՏԻՐԱԿԱԼԸ ԳՐՔՈՒՄ ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԱՆՁՆԱՆՈՒՆՆԵՐԻ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ (վեպի անգլերեն և հայերեն տարբերակների համեմատությունը)

Հոդվածում քննվում են Զ. Թոլկինի «Մափանիների տիրակալը» գրքում օգտագործված անձնանունների թարգմանության ռազմավարությունները: Այստեղ օգտագործված անձնանունները իրոյթներ են, որ ստեղծում են Միջերկրի առասպելական և հեքիաթային մթնոլորտ: Դրանք վաղուց գտնվում են թարգմանիչների սևեռուն ուշադրության ներքո, ուստի և դրանց ուսումնասիրությունը արդիական է: «Մափանիների տիրակալը» անձնանուն-իրոյթները ուշադրություն են պահանջում թարգմանչից ելակետային տեքստի հեղինակային մտադրության փոխանցման համար: Դրա արդյունքում տարբեր ձևով են դրսևորվում աղեկվատ և համարժեք թարգմանական տարբերակները:

Բանալի բառեր՝ թարգմանության ռազմավարություններ, աղեկվատություն, անձնանուն-իրոյթներ, մշակութային աղապարացում, Մափանիների տիրակալը, հայերեն, իմաստագործաբանական թարգմանություն:

The study of culturally-related words or realia has increasingly been in the focus of translatology. An instance of realia has received little attention namely as regards their translation from English into Armenian, since it tacitly indicates cultural contexts difficult to render. This article namely concerns the translation of quasi-anthroponyms in J.R.R. Tolkien's *The Lord of the Ring: the Fellowship of the Rings*, which are deeply meaningful and complex to decode, as they carry the imprint of Irish mythology or “Elfish”, the Bible, other historical sources. The fascinating and magical realm of the

Middle Earth and its inhabitants looks very real in the Armenian translation. This adequate impact achieved by the translator has been due to a range of strategies that masterly expressed the inner sense of the referents. They help to reveal the intended meaning, authenticity and adequacy, and have been reviewed on the basis of the compiled corpus.

Equivalence, Adequacy and Translation Strategies

Translation is about equivalence: translation itself is transmission of a text from one language by equivalent textual material into another language (Catford, 1965). It implies the search for relevant replacement of both meaning and the function of the message.

The type of equivalence related to the authenticity and idiomaticity of rendering is termed dynamic, while the equivalence that focuses on the words - formal equivalence (Nida, 1964). The equivalence on the level of words is equivalence on the syntactic level, followed by equivalence on semantic level, which requires identity of semes (semic level) or referential identity – the expression tied to typical situations with possible loss of lexeme. The highest level of equivalence is the pragmatic level, which is often the compensatory rendering of an extralinguistic situation (Бреус, 2000). The syntactic and semantic levels are associated with translating the referential function in institutional and legal contexts, while the phatic and expressive make heavier use of pragmatic translation and may sacrifice meaning for the form to deal with the problem of non-equivalence.

This article dwells on non-equivalence at word level. Non-equivalent text is culture-bound and is not fixed in the dictionaries; it may also be not-lexicalized, or semantically complex, have distinctive connotations, language-specific morphology, context-specific and different in frequency (Baker, 1992). As a result, they may lose the intended effect and blur the message of translation.

Non-equivalent words also include personal names, which are defined as culturally specific names for unique individuals with no ready one-to-one

equivalent in TL (Newmark, 1988). Proper names can be conventional, which are meaningless, and loaded or “motivated” – expressive fictional and quasi-real names (Davies, 1996). Their expressiveness marks supplementary essential information to be considered while translating. These come in two types: those common in many cultures and “meaningful” proper nouns with special connotations (Davies, 2003). The latter are names created by the authors to convey certain information, found mostly in creative texts. These are called quasi-anthroponyms, which like anthroponyms carry information about world, environment and relationships. They reveal the cognitive processes incarnated in language, providing an anthropocentric study of language. This link between language and cognition has been given by W. Humboldt, who views language as outer representation of the national spirit, that depicts the specific and refined characteristics of ethnic spirit (Farkas, 2014).

The omitting of cultural information results in unacceptable translation, so culturally bound anthroponyms demand special attention on the part of translator.

The expressive element of proper names employs a wide range of linguistic means, so are the translation means prompted by the imagination and capacity of the translator. This puts forward the concept of translation adequacy, that is the evaluation of its relevance and correspondence to translation function. It is “the restoration of the integrity of form and meaning by the means of TL” (Гудий, 2012).

Adequacy is the propensity to most full and sophisticated transmission of form, meaning and expressive connotations, adhering to the norms of the TL. Adequacy is not always associated with exactness like equivalence, but with commensurability and stylistic relevance. Adequacy, rather than equivalence, prevails in the translation of creative writing. This often involve the use of means that do not correspond to the form of SL, but fulfill the expressive function. Adequacy should also meet the textual anticipation of the reader. It focuses on the process rather than result (Newmark, 2001), also on choosing

translation strategy to fit a specific communicative situation, its rhythm and environment.

The translator's decision is an optimal compromise, sacrifice of the subsidiary for the functionally dominant. Adequacy is also associated with the language standard/ norm, satisfying register requirements and being pragmatically equivalent, often evaluated by reverse translation. However, full adequacy of expressive function is reached to a certain extent, making the translator a co-producer of the text. Adequacy is gauged on the level of the text, requires knowledge of broad context. Adequacy requires pre-translation analysis and interpretation of the ST.

Adequacy and equivalence are key notions for translation studies, but equivalence is an initial benchmark of translation that evaluates the closeness of SL and TL, while adequacy traces the semantic, stylistic and pragmatic relevance between them.

As mentioned, adequacy is also about the choice of translation strategy – “translator's potentially conscious plans for solving concrete problems” (Kriegs, 1986: 18). The main translating strategies of proper names used in Armenian translation of J.R.R. Tolkien's *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring* (1975) are brought below (Nedelcheva, 2017). The quasi-anthroponyms are treated as culture specific concepts as they belong to a fairy-tale book full of stories and legends (Harvey, 2000).

1. Transcription, borrowing or transliteration strategy, that is copying the letters/ phonemes of SL, if it is appropriately received by the readers of TL.
2. Calquing, blueprint, word-for-word, formal, direct or literal translation, when the components of the word are translated literally, with minor transformations, and they are understandable to the audience. It is preferable if it ensures pragmatic and, therefore, referential translation and is relevant (Newmark, 2001). Both transcription and calquing are dubbed as preservation. Preservation

is contrasted with transformation, which involves either lexical-grammatical or semantic modification.

3. Lexical-semantic transformations – specification, generalization/neutralization, addition/ creation, omission, divisions, componential analysis, condensation,
4. Grammatical transformation – replacement of part of speech, grammatical forms, morphological structure reordering.

Semantic transformations are:

5. Functional equivalence, localization, domestication or naturalization; stylistic-semantic transformation, pragmatic translation, compensation, using a referent in TL culture whose function is similar to that of the source language (SL). It is adopted to minimize the oddities of the source text. Therefore, it is close to the strategy of cultural equivalence proposed by Newmark (Newmark, 1988; Levitskaya, 1973).
6. Descriptive, paraphrasing, illustrating, classification or self-explanatory, extension.

Strategies sometimes combine resulting in couplet or complex strategies (Латышев, 2007).

Methodology

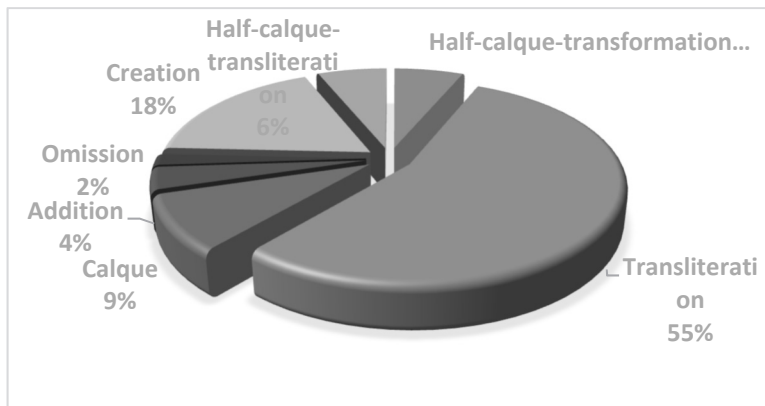
The study included the method of **theoretical analysis** that outlines the approaches to equivalence and adequacy, and types of translation strategies. It also employs **comparative analysis** to compare all cases of Armenian translation with the English ones and **statistical method** to cluster and identify the distribution of translation strategies. Relevantly the article gathers literature on equivalence and translation of proper words from online and offline available sources, then compares anthroponyms in the original text with its translation and state their frequency distribution.

All the proper names have been selected from The Fellowship of the Ring (1975) and its Armenian translation, done in 1989 by E. Makaryan. The

manually extracted anthroponyms form a parallel English-Armenian corpus of more than 120 proper names. These include titles, first names, last names and nicknames.

Results of the Study

The results of the study differentiate the main strategies analyzed on the material of English and Armenian versions of the epic. They are presented in the chart below.



Frequency of distribution of translation strategies applied to character names of J. Tolkien's *The Lord of the Rings*

1. *Transliteration* strategy is pervasive in the *Lord of the Rings*, which yielded 120 cases of transliteration. Very few of the names are common in both the Armenian and English languages, like Merry or Sam. The purpose of preservation of fictional and mythical names is probably the creation and plunging the readers into mythical atmosphere. Therefore, the translations are equivalent and adequate. Examples may serve Frodo – Ֆրոդո, Bilbo – Բիլբո, Ham Gamgee – Հեմ Գամջի, Brandybuck – Բրենդիբաք, Drogo – Դրոգո, Primula- Փրիմուլա. The translation with the shift of only one sound is also considered to be transliteration (Բաղդասարյան, 2018; Казакова, 2001).

1.a. *Transliteration + omission strategy* was also observed in the example of *Pippin* translated as Փիփին:

2. *Calque translation* Among less frequently occurring calque translations are Bagginse – Պարկինսնէր, Sackville Bagginse – Քսակ-Պարկինսնէր *Gaffer* – ծերունի, *Fatty* – գիբունի, *Dark Lord* – Սև տիրակալ, *Sandyman* – Ավազունս, *Daddy twofoot* – հայրիկ երկթաթ, *Swordsman of the Sky* – Երկնային Սուրբակիր.

The words *bag* and *sacks* have their Armenian equivalents *պարկ* and *քսակ*, hence we have *Պարկինս* and *Քսակ* as family names. Besides, this choice of the mentioned equivalent word corresponds to the one suggested in *Notes on Nomenclature* made J.R.R. Tolkienen to assist translators of the book into other languages. According to the paper, the translation of the name should contain an element meaning *bag* or *sack*. Also, the translator made the clever use of the plural form of the word, *Քսակներ*, transferring negative connotation in TL in the episode where the greediness of the family members is described.

Gaffer is equivalent to TL *ծերունի*, the hypocoristic form of the word *ծերունի*, giving the word more hearted shading. The name *Fatty* is a humorous first name which carries an extra meaning of the character's appearance. In order to preserve the meaning, the name is translated literally as *Գիբունի*, suffix -ունի used to form a pet word from the name. This two examples sound very natural in Armenian with a tinge of localization. The nickname *The Dark Lord* is literally translated as *Black Lord* as a synonym to the word *dark* in the meaning of evil, malicious.

2.a. *Calque+localisation* *Hornblowers* is an English surname related to the occupation of the people who carry it. It is translated in TL as *Զուննաչներ*. *Զուննա* is an Armenian ethnic wind instrument, and with the addition of particle -չ-, probably a part of the inflection -աչի, denoting occupation, both of which display localisation. This forms a couplet calque + localisation.

2.b. *Calque+localisation+grammatical* The element of localisation is much stronger in the name of *Sandyman*. The word is a compound name consisting of *sand* which means *սվաք* in Armenian and the word *man*,

substituted with suffix *-nı́uu* common for second names in Armenian, introducing strong localization, as well as grammatical transformation from a compound to a derivative.

3. *Half-calque strategy* or couplet is applied in cases when the first parts of them were translated literally, using equivalent words adequate to those in SL. Half-calques come in two flavors:

3.a. *Half-calque-transliteration*, when the first part is literally translated and the second part of the character names were preserved, example may *Saruman the White* - *Սարուման Ճեքմանկ*, *Thorin Oakenshield* - *Թորին Կաղնեկահանք*, *Sauron the Great* - *Սաւրոնն Մեծ*, *Gandalf the Grey* - *Գենդալֆ Մոխրագույն*.

3.b. *Half-calque+modification*, when the first part is translated word-for-word and the second part of the character is modified, for example *Proudfoots* - *Մազթաթներ*, *Old Took* - *Առասպելական Տոկ*, *Old Holman* - *ծերուկ Բոյնս*, *Master Hamfast* - *պատվարժան Հեմֆասթ*.

The name *old Took*, translated in Armenian as *առասպելական*, meaning *legendary*. The context provides ground for such transformation with regard to the considerable age of the character, which not all hobbits could reach. Therefore, it is not equivalent, but it is adequate. The English surname *Holman* which here is supposed to be *hole* + *man* is translated as *ծերուկ Բոյնս*. The literal translation of the word *hole* – *Բոյն* is used together with ending *-s*.

Master Hamfast represents another example where the character name is not literally translated, but rendered in TL as *պատվարժան Հեմֆասթ*, meaning *honourable, respectful* conveying the reverential attitude of the speaker to the personage, while *master* means *teacher, head of household or having complete control of smth*.

Մազթաթ is a compound word the first component of which means *hair* and the second one has the meaning of *foot*. The translation of the name in TL does not literally reflect its sense in SL language which is *Proudfoot*. For adequate transformation the translator used extra information and description

of the character, *whose feet were large, exceptionally furry*, and included it into the part of the name.

4. The strategy of *addition* is applied in translation of the names *Legolas* – էլֆ Լեգոլաս, *Celebrimor* – էլֆ Սելեբրինոր, *Gloin* – թզուկ Գլոին.

In order to indicate the type of a character the *էլֆ-elf* is added to the first and second examples while translating the name. A similar addition is done in the third example as well where *թզուկ* is added to the name *Gloin* in order to convey the meaning of the name in the source text. In all three examples the addition is one word which provides extra information to specify the type of the character.

5. Two cases of omission in TL were analysed. The names are *Ferny*, *and the Banks*. All three names, which were created by the author were deleted in the translated text by the translator and are not mentioned in the target text. The first one is character's first name and the last name is the name of the whole family. Presumably, this strategy was chosen because the names belong to the secondary characters that are not that important to the development of the plot. Thereby, the strategy of omission is not very popular in this translation. The names were not mentioned in the whole text, but the quality of the translation was not harmed.

6. The Armenian translation of the novel is marked by abundant use of creation strategy. Creation strategy is when the source meaning is not preserved, but it bears certain resemblance with localization, as both of them require creativity from the translator. The examples of creation found in TL are: *Boffin* – Բոփոնասկ, *Grubbs* – Գեղանցիներ, *Chubbs* – Ուրոնցներ և Բոննցներ, *Burrowses* – Խորափորներ, *Bolgers* – Կուղբոնցներ, *Bracegirdles* – Յսփորիկներ, *Brockhouses* – Փոքրսուղներ, *Lobelia* – Սերիֆիա, *Esmeralda* – Զամիրալդա, *Sancho Proudfoot* – Կրծունիկ Մազաթաթ, *Gildor Inglorion* – Գարալդ Ինգլորիոն, *Halfast* – Հեյխուս, *Butterbur* – Լավր Նաթկիս.

The first example *Boffin*, meaning expert, is translated as *Բոփոնասկ* meaning *loaf or fatty*. The translation here deals not with the meaning but

sounding of the character name: the first two sounds are the same in both languages, and suffix *-ul* is added to form a hypocoristic form of the name.

The name *Գեղաւնցի* illustrates another example of the meaning of the word and addition of a suffix. Here the meaning of the word *grub* in the sense of *uneducated, ignorant, unmannered* in combination with the inflection *-ւ* is used to give it sounding of an Armenian surname. *Chubbs* is transformed in TL by two names *Ուրննցնէր* *և* *Իւննցնէր* literary meaning *their folks and our folks* with the inflection *-նց* denoting a family name in Armenian. Rendering of *Burrowses* the translator uses the literal meaning of the word *to dig* and added the word *deep* as the result of which the family name *Խորաւորորնէր* literally meaning *deepdiggers* emerged.

Next example is *Bolger* translated as *Կուղբոնցնէր*. This translation of the family name means *beaver* which has nothing in common with the name in *Bolger*, referring to something fatty and tubby, as suggested by J. Tolkien. Another family – *Bracegirdles*, is used in the text with reference to the hobbit tendency to be fat and so to strain their belts, recommended to be translated as *tight-belt, or belt-tightener / strainer / stretcher*. Translation as *Յսկոնքիկնէր* comprise the word *tummy*, a notion adjacent to girdle, being thus translation on the pragmatic level. The prefix *-g-* make it sound like an Armenian name.

The name *Brockhouses* consists of *Brock*, meaning *Badger*, combined with the meaning of *house, family*. The translator rendered only the first element using the word *Փոքունի* and omitted the second.

Gildor Inglorion is transformed into *Գարալի Ինգլորիոն* in the TL. *Gilgor* means *generation of joy* in Hebrew, while TL *Գարալի* or *Harald* means *leader of the army*, but the personage, carrying that name, is not described as a warrior. Such alteration can be justified by the intention of the translator to use a name which has an Old English sounding.

The personage *Halfast* is described in the novel as a skillful hunter, from Old English *hālfæst* - *hale and firm*. The translator evidently used the name *Հելիոնի* from *Helios*, the god of the sun in Greek mythology, the

personification of power and strength, namely the creation power. Helios is used in association with spirit and bravery characteristic of the character. Here a difference can be noticed between the analogues, one of which has the connotation of strength and the other of creation. But since Halfast is not a main character and is mentioned only episodically, the translation can be considered adequate, but not equivalent.

Female names *Lobelia* and *Esmeralda* are rendered in TL as *Սերինիա* and *Զամիրալիա*. Although the implication for transformation of the first character remains unknown, but the name harmoniously fits its character and the fantasy genre of the novel. While conveying of the name *Esmeralda* into *Զամիրալիա* is supposedly connected with the meaning of the name in Armenian. The name *Esmeralda* means *emerald* in Spanish and sounds like *զմրուխտ* in Armenian. The translator applies word play by adding *z* from the Armenian equivalent of the name and changing the first sound *-e-* into *-a-*.

The translation of the name *Sancho Proudfoot* illustrates a case of transformation of a word with a positive connotation into a word with a negative connotation. *Sancho Proudfoot* is rendered in TL as *Կրծունիկ Մազաթաթ*: *Կրծունիկ* means rodent with the suffix *-ունիկ* forming hypocoristic form of the name. Such change of connotation is adequate taking into consideration the fact of the greediness characterising the personage in the first chapter of the book.

Thus, the study of translation strategies of quasi-anthroponyms from English into Armenian revealed six main strategies – *transliteration*, *calque*, *half-calque*, *addition*, *omission* and *creation*. The most prevailing strategy is transliteration which encompassed 53% of all cases. Most character names were transferred to the target text without any changes or sometimes with the shift of only one sound in order to adapt it to TL, resulting in equivalent and adequate translation.

The second and third frequent strategies are creation (17%) and half-calque (14%). The strategy of creation required the translator either to create

a completely new one than presented in the source text, sometimes semantically related to the source item. Though creations are not equivalent, they are adequate and fit the context of the target text. Half-calque technique came in two flavors of couplets: *half-calque+transliteration* and *half-calque+modification*. The latter made use of phonetic, cultural, grammatical adaptations in order to put the reference firmly into source text, being adequate and not equivalent, while *half-calque+transliteration* is both equivalent and adequate.

The strategy of calque or word-for-word translation is not as frequent as the previous ones, because common nouns some transformations or complete changes to make them culturally relevant. The strategies of addition and omission are not very popular. Only several names needed an extra explanation and a few names were considered unnecessary or unimportant for the development of the story.

REFERENCES

1. **Baker M.** (1992), *In Other Words*. London and New York: Routledge, 317p.
2. **Catford J.** (1965), *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press, London: Unwin Books, 214p.
3. **Davies E.** (2003), *A Goblin or a Dirty Nose? The Translator: Studies In Intercultural Communication* 9(1). Manchester: St. Jerome Publishing, 330p.
4. **Harvey, M.** (2003). *A Beginner's Course in Legal Translation: the Case of Culture-Bound Terms*, 357-369pp.
5. **Kriegs H.** (1986) *Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French, Interlingual and Intercultural Communication*, Tubigen, 263-275p.
6. **Levitskaya T. and Fiterman A.M.** (1973) *Textbook about Translation from English into Russian*, 477p.
7. **Newmark P.** (1988), *A Textbook of Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall, 311p.
8. **Newmark P.** (1991), *About Translation*. Great Britain: Cromwell Press, 207p.
9. **Nida E.** (1964), *Towards the Science of Translating*. Netherlands: Leiden, 321p.

10. **Nadelcheva S.** (2017), Translation Strategies in the Lord of the Rings, the Twelfth International Scientific Conference, 1213-1220pp.
11. **Մակարյան Է.**, Մատանիների Տիրակալը, (1989), https://lib.mskh.am/-images/books/Matanineri-tirakaly_J.R.R.Tolkien.pdf, 995p.
12. Բաղդասարյան Ս., Գյուրջայանց Ս. (2018), Հայերենի անձնանունների տառադարձման խնդրի շուրջ, Բանբեր, ԵՊԼՀ, Երևան, էջ 161-174
13. **Бреус Е. (2000)**, Основы теории и практики перевода с русского языка на английский, 101с.
14. **Гудий К.** (2012), Типология приемов передачи культурно-специфических слов, Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, с. 180-184
15. **Казакова Т.** (2001), Практические основы перевода, Издательство Союз, С. Петербург, 164 с.
16. **Латышев Л.** (2005), Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв, вузов и фак., Издательский центр «Академия», 159 с.

Ամիրյան Նարինե – ք.գ.թ., դոցենտ, ԱրՊՀ բանասիրական ֆակուլտետ, ռոմանագերմանական լեզուների ամբիոն, էլ. փոստ՝ narine.amiryan@inbox.ru:

Վանյան Արևիկ – մագիստրանտ, ԱրՊՀ բանասիրական ֆակուլտետ, ռոմանագերմանական լեզուների ամբիոն, էլ. փոստ՝ vanyan.arevik@yandex.ru:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 01.12.21, տրվել է գրախոսության՝ 06.12.21 - 13.12.21, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 18.12.21:

THE EXPRESSION OF THE WRITER'S INTENTION THROUGH METAPHORIC SIMILES

ABSTRACT

The subject matter of the present article is the study of metaphoric simile as an embodiment of the writer's intention in verbal art. The study of verbal art in very general lines brings us closer to the central question of the paper. The problem of simile as a figure of speech is discussed and the attention is focused on its realization in verbal art. "Metaphoric similes" are closely connected with the global purport of the work and the intention of the writer. The study of the material confirms that the category of literary simile as a stylistic figure very widely used in verbal art is constituted by two categorial forms: "metaphoric simile" and "metonymic simile" which are opposed to each other.

Key words: *Similes, verbal art, literature, metaphoric similes, metonymic simile.*

РЕЗЮМЕ

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ СРАВНЕНИЕ КАК ВЫРАЖЕНИЕ ЗАМЫСЛА ПИСАТЕЛЯ

Предметом данной статьи является исследование метафорического сравнения как выражение замысла писателя. Изучение словесного искусства в общих чертах приближает нас к главному вопросу статьи. Анализируется проблема сравнения как фигуры речи и акцентируется внимание на ее реализации в словесном искусстве. «Метафорические сравнения» тесно связаны с глобальным смыслом произведения и замыслом писателя. Изучение материала подтверждает, что категория литературного сравнения как стилистического образа, очень широко используемого в словесном искусстве, образована двумя противопоставленными друг другу категориальными формами: «метафорическое сравнение» и «метонимическое сравнение».

Ключевые слова: *сравнения, словесное искусство, литература, метафорическое сравнение, метонимическое сравнение.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՓՈԽԱՔԵՐԱԿԱՆ ՀԱՄԵՄԱՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՀԵՂԻՆԱԿԻ ՄՏԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄ

Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում է «Փոխաբերական համեմատությունը որպես հեղինակի մտադրության դրսևորում» թեման: Խոսքային արվեստի ուսումնասիրությունն ընդհանուր առմամբ մեզ մոտեցնում է հոդվածի հիմնական խնդրին: Քննարկվում է համեմատության խնդիրը՝ որպես խոսքի մաս, և ուշադրությունը կենտրոնանում է խոսքային արվեստում դրա իրականացման վրա: «Փոխաբերական համեմատությունները» սերտորեն կապված են ստեղծագործության գլոբալ իմաստի և գրողի մտադրության հետ: Նյութի ուսումնասիրությունը հաստատում է, որ գրական համեմատության կատեգորիան՝ որպես ոճական կերպար, որը շատ լայնորեն օգտագործվում է խոսքային արվեստում, կազմված է երկու հակադիր ձևերից՝ «փոխաբերական համեմատություն» և «մետոնիմիկ համեմատություն»:

***Բանալի բառեր՝** համեմատություն, խոսքային արվեստ, գրականություն, փոխաբերական համեմատություն, մետոնիմիկ համեմատություն:*

It has long been established that verbal art is an art, which explores what is meant to be human from the inside. It is the reflection of the inner world of the writer and the characters. It is a million and snapshots of the human heart in all its mystery and perfection, and imperfection.

The word “literature” has various meanings depending on who uses it and in what context. It could be applied broadly to mean any symbolic record, covering everything from images and sculptures to letters. In a more narrow sense the term could only mean a text composed of letters, or other examples of symbolic written language. An even more narrow interpretation is that text has a physical form, such as on paper or some other portable form, to exclusion of inscriptions or digital media. One of the Muslim scientists and philosophers defined Literature as the garment which one puts on what he says or writes so that it may appear more attractive.

Furthermore, people may perceive a difference between “literature” and some popular forms of written work. We can add that literature has different

forms: **Poetry, drama, essays, and prose fiction.**¹ The terms “literary fiction” and “literary merit” often serve to distinguish between individual works. For example, almost all literate people perceive the works of Charles Dickens as “Literature”, whereas critics look down on the works of Jeffrey Archer as unworthy of inclusion under the general heading of “English literature”. Critics may include works from the classification of “literature”, for example, on the grounds of a poor standard of grammar and syntax, of an unbelievable or disjointed story-line, or of inconsistent or unconvincing characters. Genre fiction (for example: romance, crime or science fiction) may also become excluded from consideration as “literature” (<https://nordan.daynal.org/wiki/Literature>).

Commonly, the texts that make up literature cross over these limits. Illustrated stories, hypertexts, cave paintings and inscribed monuments have all at one time or another pushed the limits of “literature”.

“Literature” can mention to anything written. The kind of literature as “imaginative literature” or “creative writing” is not “real” and that kind of literature can be defined as verbal art. It is verbal, and it is an art. The implications of that definition are twofold: first, we acknowledge that we are dealing with art, which implies that an artist has constructed this thing, this final product, which is now accessible to its audience, and is meant to strike that audience as strongly beautiful, or meaningful, or both.

The problem that basically arises here is: Is art in general (i.e. painting, sculpture, film, book, etc.) something visual or verbal? And what is literature if observed from this point of view? These questions can probably be answered in the following way. All varieties of art are meant to make an influence on their addresses, often this influence is not only intellectual but also aesthetic ,i. e. we do not only think of what we see or read but also feel it, because it moves us.

It is important to know the verbal aspect of the art of literature, because words are the literary artist’s only instrument. The short story writer uses character, plot, and narrative point of view, description, and dialogue in

interesting , provocative ways; poets use figures of speech, predetermined structures, and other devices to make words sound remarkable together; dramatists use dialogue and sets, and the talents of life actors and actresses to give their works its punch. And what makes a good poem might not make a good drama, or what makes a good drama might make a boring poem, etc. But what is common to fiction, poetry, and drama is that the writer has this unique, profound, beautiful vision to somehow express in words. And if those words add up to something neither unique, nor profound, nor beautiful, nor in some way useful, then it is perhaps not good art (en.wikipedia.org/wiki/Simile).

Nations can have literatures, as can corporations, philosophical schools or historical periods. Popular belief commonly holds that the literature of a nation, for example, comprises the collection of texts, which make it a whole nation. The Hebrew Bible, Persian Shahnama, the Indian Mahabrahata, the Iliad and the Odyssey, Beowulf, and the Constitution of the United States, all fall within this definition of a kind of literature.

People study literature because it enriches them; it is repository of the wisdom of the ages; it is entertaining; it is beautiful and moving. The best of it can deepen our experience of being alive, taking us beneath the superficial surface of people, into their inner caverns. As a discipline, the study of literature is an excellent way to sharpen our close reading skills, assemble excellent critical thinking apparatus, and refine our general sense of appreciation. (en.wikipedia.org/wiki/Literature)

The study of language of verbal art and the appointment of the methods of its stylistic analysis is a problem to which numerous articles and investigations are devoted. The investigations of the language of verbal art are connected with problems of investigating the language of literature and its styles, also the language of this or that writer. In the sphere of linguistic studies of a work of literature the basic categories are confessed as understanding individual styles. In the writer's style, according to his

conceptions, the investigations of all the linguistic means, used by the artist, are aesthetically justified.

The language of the same author in different works of verbal art may have indispensable variances. According to L.V. Sherba the main aim and the task of studying the language of verbal art is to show such linguistic means with the help of which ideological and emotional content connected with it is expressed in literature.

A work of verbal art can and ought to be studied, from many points. Its investigation as a process of embodiment and settling the ideological conception of the author is of paramount importance. The study of the language of a work of verbal art is usually accompanied by the research of public life, appropriate period of the development of the people, of the culture, the literature and the art of that epoch.

In the language of a literary work socially bound expressivity of speech within the environment is used in diverse functions. Usually the studies of the expression plane, i.e. the form of speech refer to the sphere of stylistics. They point to the necessity of differentiating the forms of individual and collective expressivity. Expressive colors are easily mixed with one another. Expressive forms of speech not only reflect the subjective-characteristic, but also express the style of a person; a social group and they are easily translatable in the language.

In the structure of verbal art emotional-characteristic, aesthetic transformation of the means of public language is taking place. All the means of language are expressive, only one should use it skillfully.

As has been pointed out, the study and deep analysis of the language of verbal art is impossible without knowledge of the language of culture and social-historical context, characteristics of the epoch. But these literary-linguistic norms, in the aspect of which the elements of the style of verbal art are evaluated, are parts of the context.

They study of the imaginative means of language is exceptionally important. The rules of the artistic creative work of public reflecting in the

development of its language are defining the character of speech creation by the writer, system of images, and structure of expressive colors used in literature. The language of literature is multifarious. Thus, it is not by chance that within the language of verbal art, we can come across the combination of different styles of literary language.

Certain styles of language get mixed in this or that piece of literature, this mixture is always predetermined by the general purport of the work and the intention of the author. In the structure of verbal art are dependent on its ideological content, on the spheres of the imaginative reality and on the author's creative method various styles of language can conjoin and enter into interaction.

The language of verbal art is based on the perception, understanding and evaluating it from the point of view of the correlation of the public and national languages. It is impossible to understand the language of verbal art without knowing the literary language of the period, the period when it was created. The language of verbal art streaming into the development of language is viewed as a monument and stream of the history of that language. But the language of that monument represents only a little part of the system of literature, which the author uses for formulating and expressing his creative thoughts. Accordingly, investigations devoted to the analysis of the grammatical constructions or lexics and phraseology of this or that work, are quite correct. In the language of verbal art we can first of all differentiate two sides to which two different methods of analysis correspond. On the one hand, comes forward the discovery of the system of speech means, which the author has selected from the public linguistic treasury. In the individual creative style, there may arise difficulties connected with its speech means of jargons and various professional and social dialects. The investigations of the characters and the inner motives of combining all these linguistic means into one system of verbal expression needs further study. Therefore, while studying the language of a literary work, we shall start from the question of

understanding which is closely connected with many different minor questions.

The writer's artistic creativity is, on the one hand, guided and regulated by the established language standards and, on the other hand, the writer's creative mind itself influences the development and regulation of language standards.

The process of creating a work of verbal art is a complicated one, for it presupposes the adequate reflection of the writer's perception of the objective reality in the work he creates, as well as his careful attitude to language material. In other words, the choice of the linguistic elements the writer makes and the way they are arranged in a work of literature predetermine, to a great extent, the writer's individual style, personal manner of viewing the world.

Thus, understanding a piece of verbal art in every particular case presupposes the bringing out of "the general spirit" of the work through the study of its elements.

In other words, the study of the general is achieved through the study of the single. However, it should be borne in mind that the single can be adequately perceived and cognized only when it is viewed through the prism the general spirit of the work. Hence the vital importance of the dialectical correlation of analytical and synthetical methods, can be explained by the correlation and organic connection between part and whole in a work of verbal art.

It becomes clear from what has been said above that in the study of verbal art special emphasis should be laid on the analysis of its language material and particularly the vocabulary, for it is words that matter first and foremost. Words never appear at random in a work of verbal creativity. Moreover, their choice and sometimes very specific arrangements are closely connected with a global purport of the work and the intention of the writer.

Investigations have shown that the meaning of the word in verbal art is never confined to its direct nominative meaning. The word in a literary

context always displays its inclination to enrich its semantic contents, to realize all its semantic and stylistic potentialities to become much wider and deeper semantically, in fact to become a semantic global whole in which all its meanings, shades of meanings, connotations and associations are condensed. (Vinogradov, 1959)

In capacity of literary word has been described by prof. Gasparyan as the polyphony of the word. She has also shown that polyphony is one of the important characteristic features of verbal art at large. Thus, it is natural to believe that the polyphonic nature of literary work, let alone the polyphonic behavior of literary words in a work of verbal art, is something that requires a lot of attention, especially when what we deal with is the problem of understanding verbal art.

In his article “Experience and Verbal Art” Hugo Reoffers intended to present a philosophical account of what is commonly called verbal or literary art.

It is a common assumption that there is an art, which can be defined, as literary or verbal. Yet, definition relies mainly on linguistic criteria. Can literary art also be accounted for philosophically? In his paper the author intends to offer such an account.

Starting from the Hegelian conception of language and of the aesthetic experience, he argues that literary and more specifically poetic, discourse can be defined as the verbal completion of an aesthetic experience, and that this distinctive feature marks off literary discourse from other types of discourse, such as scientific and philosophical discourse. In his phenomenological description of the growth of the subject’s identity, Hegel situates the birth of language in the transition from consciousness (Verstand) to self-consciousness (Vernunft). In his Philosophy of Fine Art, this transition also marks the locus philosophicus of the artistic experience. (<https://www.bu.edu/wcp/Papers/Aest/AestRoef.htm>)

Hugo started his exposition from the assumption that we call literature and poetic discourse can best be defined with recourse to the aesthetic

experience. The four moments of this experience could be illustrated by concomitant artistic and mainly literary expressions.

This may already suggest that the link between aesthetic experience and verbal art is all but accidental. The sensuous appearance of meaning seems to manifest itself primarily in verbal art. The medium of language appears to be more appropriate to embody and accomplish this experience than any other artistic medium. In literary and poetic art language figures are a medium that strikes a fair balance between duration and transience, sense and sensibility, signification and sensuous presentation. In this respect the verbal medium, the linguistic sign to the extent it correlates the signifier and the signified, i.e. sensuous presentation and meaning corresponds most closely to the parity between sensuous embodiment and meaning which is the very characteristic of the aesthetic experience. On the basis of this inherent correspondence one can distinguish the poetic use of language from the scientific discourse, on the one hand, and the philosophical, on the other hand. In the former signifier is promoted at the expense of the signified. Scientific language reduces the sign to a univocal denotation by restricting the field of connotations of the signified. This restriction reflects the categorizing and objectifying activity of the intellect (*Verstand*), which tries to unify the disparate phenomena under some common denominators. The meaning of the concept can longer be grasped by appeal to any of the senses; its apprehension may require a deliberate suppression of analogies of visual and muscular experience. Philosophical language reflects the conceptualizing function of reason (*Vernunft*). Poetic language can be distinguished from both scientific and philosophical language in that restores the balance between signifier and signified objectification and conceptualization, sensuous presentation and meaning. The locus philosophicus of poetic language is the transient moment of harmony between objectification and conceptualization, understanding and reasoning in the growth of the subject's comprehension of reality. This harmony reveals itself in the aesthetic moment. Thus the question arises how

the poetic function of language performs the articulation of the aesthetic moment in a verbal presentation. (<https://text.ru/rd/>)

Literature is an artistic experience that realizes itself in the medium of language. This experience does not precede verbal expression. It does not merely dress our thoughts but it shapes and articulates them. The writer does not clothe his experience in words. He is a maker who works up his experience to a verbal creation: 'He has something germinating in him for which he must find words, but he cannot know what words he wants until he has found the words; he cannot identify this embryo until it has been transformed into an arrangement of the right words in the right order' (T.S. Eliot, 1971).

What Eliot calls 'an arrangement of the right words in the right order' may be conceived as the poetic function of language. The question then arises how the poetic use of language enables the completion and actualization of an embryonic aesthetic experience in a verbal work of art. Roman Jakobson ascribes the capacity to the poetic function of language because it 'promotes the palpability of signs', i.e. because it foregrounds the material nature of words. In a piece of verbal art the referential function of language is suspended in favor of the self-reflective function and consequently the sensuous presence of the linguistic sign is made explicit. More technically speaking, the poetic function turns the signs of language into symbols. Whereas, in the verbal sign the material aspect (signifier) is subordinated to its meaning (signified, referent) and mainly serves as a vehicle to carry meaning, in the verbal symbol the signifier is foregrounded and is the anchorage of meaning. In the verbal sign, the signifier is transparent in that it directly points to the signified; in the verbal symbol the signifier, apart from referring to the signified, function also in its own right. (T.S. Eliot, 1971).

Literary language used in a work of verbal art brings to light the open-ended production of meaning whereas verbal discourse offers as the conventionally sealed product of signification. In literature the production of meaning is open-ended because the poem creates its own context of

signification, a context that is a-referential. This does not mean that a piece of literature does not refer to reality. In that it is an act of verbal communication it cannot dispense with this reference. Yet, the referent in a piece of verbal art is not a historically or geographically definable world, but a quasi-world, a potentially real world, a world that may well exist but the existence of which is as yet not testified. To illustrate the fictional reality of the world of a poem we may compare it with a landscape painting. Also this painting may not represent an existing a landscape it may well be recognized by the spectator as a picture of a real, i.e. possibly existing, landscape. Any landscape painting will indeed contain features of a real landscape, and precisely these features attribute to it a pseudo-reality. While being an imitation (mimesis) and not a copy of a landscape, it moreover exhibits an existence of its own apart from the reference to an existent landscape.

Similarly by imitating natural language use, poetic language is anchored in reality while simultaneously it creates its own verbal reality. (web.bu.edu/AestRoef.htm)

Continuing the theme of verbal art we can notice that it may be full of various stylistic devices, tropes and figures of speech,² and in this connection it is appropriate to mention that, besides in our everyday speech we meet similes in the works of verbal art. In this case the use of simile is premeditated as the author uses simile in his work of verbal art for making an aesthetic impact on the readers. Conclusively, our investigations have led us to the following basic deductions:

1. The thorough study of our material confirms once again that the category of literary simile as a stylistic figure very widely used in verbal art is constituted by two categorial forms: "metaphoric simile" and "metonymic simile" which are opposed to each other.

2. With the help of metonymic simile objects, phenomena and situations are described in a way as to clarify and reinforce the author's thought. Here objects are brought together and compared on the basis of some peculiar physical features common for both the objects. Metonymic similes are not

directly connected with the meta-content of the work and do not need a special interpretation. They are of local importance and stylistic value in different narrow contexts.

3. Metonymic similes, they are based on similarity but the transfer of meaning is of a different nature, in this case we cannot be confined to the criterion of "physical" resemblances, here in the first place is the problem of the aesthetic impact. Metaphoric similes are conditioned by the ideological-artistic content of the work and require a deep philological interpretation.

4. "Metaphoric similes" are closely connected with the global purport of the work and the intention of the writer. In creating the figure of simile in the structure of a work of verbal art, the author due to his artistic visions notices such characteristic features in the objects compared, that can be thought as common only within the scope of his creative imagination. Simile based on the comparison of objects from very different spheres of the objective world brings out certain moods and associations, which bring the remote concepts of the diverse world of reality close to one another. Simile, in the context of verbal art, depending on the author's intention, his individual creative conceptions, is created on the basis of special kinds of inner "elusive" connections between its parts and represents a very complicated stylistic method of creativity.

REFERENCES

1. **Виноградов В.В.** (1959), О языке художественной литературы.
2. **Гаспарян С.К.** (2000), Фигура Сравнения в Функциональном Освещении. Ереван,
3. **Хоффман Р., Кассирер Э., Якобсон Р., Ричарде А., Блэк М., Лакофф Дж., Ортонидр А.** (1990), - Теория Метафоры. - Москва. Прогресс.
4. **Black M.** (1962), Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy. - N.Y.: Ithaca.
5. **Croft W.** (1997), The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. Cognitive Linguistics.

6. **Dirven R.** (1996), Conversion as a Conceptual Metonymy of Basic Event Schemata. Fass, Dan. Processing Metonymy and Metaphor.
7. **Earl R.** (1985), MacCormac. A Cognitive Theory of Metaphor. MIT Press, Cambridge (Mass.)-London,
8. **Eliot T.S.** (1971), The Three Voices of Poetry, London
9. **Frank M.** (2004), Exploring Literature 2nd.ed. by Pearson Education, Inc. 2004
10. **Galperin I.R.** (1977), Stylistics. -2nd. - M., 1977
11. **Gasparyan S.K.** (2004), The Linguostylistic and Linguopoetic Analysis in Action. // Գիտելիք Երեւան-Էջ 38-45
12. **Gibbs, R.** (1994), The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding. New York: Cambridge University Press.
13. **Glucksberg, S., and Keysar B.** (1990), Understanding Metaphorical Comparisons: Beyond Similarity. Psychological Review
14. **Glucksberg, S.** (2001), Understanding Figurative Language. Oxford and New York: Oxford University Press.
15. **John Searle.** (1979), "Metaphor", in A. Ortony ed. Metaphor & Thought.
16. **Lakoff, G.** (1980), Johnson M. Metaphors We Live by. - Chicago, London,
17. **Lakor T, G.** (1993), The Contemporary Theory of Metaphor, ed. A. Ortony, 1993
18. **Lawrence D.** (1961), "Mountolive" New York
19. **Miller, G.** (1979), Images and models, similes and metaphors, ed. A. Ortony, 1993
20. **Richards I.A.** (1936), Metaphor. - hi: I.A. Richards. The philosophy of rhetoric. London, Oxford Univ. Press,
21. **Ricoeur P.** (1978), The Rule of Metaphor. - London - Henley,
22. **Stanford W.B.** (1936), Greek Metaphor. - Oxford,
24. **Tirrell L.** (1991), Reductive and nonreductive simile theories of Metaphor. The Journal of Philosophy.

Sources

25. (en.wikipedia.org/wiki/Literature)
26. (web.bu.edu/./AestRoefjitm)
27. (en.wikipedia.org/wiki/Metaphor)

28. (1eфconnect.инн1^и/~18rae1/18rae1&...)
29. (en.wikipedia.org/wiki/Simile)
30. (en.wikipedia.org/wiki/Lawrence _Durrell).
31. (en.wikipedia.org/wiki/Mountolive)
32. (en.wikipedia.org/wiki/Authorial int...)

Հայրապետյան Լիլիթ – դասախոս, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 1 ամբիոն, էլ. փոստ՝ hayrapetyan_l@yahoo.com:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 30.06.21, տրվել է գրախոսության՝ 07.07.21 - 14.11.21, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 18.12.21:

THE ARMENIZATION AND TEACHING OF FOREIGN WORDS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ABSTRACT

Interlingual communication is one of the most important factors to enrich language vocabulary. As far as Armenian is concerned, interactions with foreign languages are inevitable as they have entered almost every area of our lives. They are widely used in science, medicine, business, education, mass media, international relations, Internet and computer technology, and other areas of life, and thus have a great influence on Armenian vocabulary.

The article aims to study and introduce the influence of foreign languages on Armenian vocabulary by bringing examples of foreign words, many of which have Armenian equivalents, while others are simply borrowed. The author introduces the main ways of word-formation in Armenian and the means of creating equivalents of foreign words, and also gives the semantic classification of foreign words, how they enter our language, etc. Besides, the article mentions effective methods of teaching words at higher educational institutions.

Key words: *foreign words, Armenian equivalent, vocabulary, borrowings, semantic classification, teaching, meaning change, word-formation, affixation, neologism.*

РЕЗЮМЕ

АРМЕНИЗАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ И ОБУЧЕНИЕ ИМ В ВУЗЕ

Одним из важнейших факторов обогащения словарного запаса языка являются межъязыковые взаимодействия. В случае с армянским языком подобные взаимодействия с иностранными языками неизбежны, так как они проникли практически во все сферы нашей жизни. Они широко используются в науке, медицине, бизнесе, образовании, СМИ, международных отношениях, интернет-пространстве и компьютерной терминологии, поэтому их влияние на армянскую лексику огромно.

Цель данной статьи – рассмотреть и представить влияние иностранных языков на армянскую лексику, приводя примеры иностранных слов, среди которых некоторые имеют армянские эквиваленты, а некоторые заимствованы. Автор знакомит с основными методами словообразования и средствами образования эквивалентов иностранных слов в армянском языке, дает семантическую классификацию общепотребительных иностранных слов, представляет пути их проникновения в наш язык и т.п.. В статье также освещаются эффективные способы обучения иностранным словам в вузе.

Ключевые слова: *иностраннные слова, армянский эквивалент, лексика, заимствования, семантическая классификация, обучение, изменение значения, словообразование, аффиксация, неологизм.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՕՏԱՐ ԲԱՌԵՐԻ ՀԱՅԵՐԵՆԱՑՈՒՄԸ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԲՈՒՀՈՒՄ

Միջլեզվական շփումները լեզուների բառապաշարի հարստացման կարևորագույն գործոններից են: Հայերենի դեպքում այդպիսի շփումներն օտար լեզուների հետ անխուսափելի են, քանզի դրանք թափանցել են մեր կյանքի գրեթե բոլոր ոլորտները: Դրանք լայնորեն կիրառվում են գիտության, բժշկության, գործարարության, կրթության, զանգվածային լրատվության միջոցների, միջազգային հարաբերությունների, համացանցային և համակարգչային եզրույթաբանության և այլ ոլորտներում, ուստի մեծ է դրանց թողած ազդեցությունը հայերենի բառապաշարի վրա: Սույն հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել և ներկայացնել օտար լեզուների ազդեցությունը հայերենի բառապաշարի վրա, բերել օտար բառերի օրինակներ, որոնց մի մասն ունի հայերեն համարժեքներ, իսկ մյուս մասը պարզապես փոխառված է:

Հեղինակը ներկայացնում է օտար բառերի հայերեն համարժեքների ստեղծման հիմնական բառակազմական եղանակները, տալիս տարածված օտարալեզու բառերի իմաստային դասակարգումը, ներկայացնում այն եղանակները, որոնցով օտար բառերը մտնում են մեր լեզվի մեջ և այլն: Հոդվածում նաև անդրադարձ է արվում բուհում օտարալեզու բառերի ուսուցման արդյունավետ ուղիներին:

Բանալի բառեր՝ *օգար բառեր, հայերեն համարժեք, բառապաշար, փոխառություններ, իմաստային դասակարգում, ուսուցում, իմաստափոխություն, բառակազմություն, ածանցում, նորաբանություն:*

Interlinguistic contacts are those essential factors that enrich the vocabulary of any language as one language cannot develop without external influence. Changes and developments in science and technology and in all the other spheres of life have their immediate and inevitable impact on the vocabulary of all languages among which Armenian is not an exception. Language is a constantly evolving "living organism" as any variation in different areas of life - education, politics, social relationships, technological advances, etc. leave their evident imprint on it. Extralinguistic influences on languages are conditioned by the cultural, economic, political relationships between them. Naturally, the role of foreign languages is apparent in the supplementation of Armenian vocabulary.

It is not a secret that the word-stock enrichment of the vocabulary of any language is realized in two main ways: *internal* and *external*. The internal replenishment of the vocabulary is actualized with the help of its own word-formation means, while its external development is realized through borrowings from other languages. Borrowing words from foreign languages has accompanied Armenian throughout all its history. Loan words can be different from native words in their phonetic, morphological structure and other characteristics. As foreign languages have penetrated nearly all the spheres of our lives, they are widely used in science, medicine, business, education, mass media, administrative area, international affairs, the Internet, etc.

According to Ed. Aghayan, among borrowings there are special words that name phenomena typical of this or that country, its people, traditions and customs, for instance, "lavash", "matsun" are this kind of words for the Armenian language. Ed. Aghayan calls them "characteristic, individual borrowings"- "հատկական փոխառություններ" (Զահուկյան, Աղայան և այլք, 1980: 330-331). The main characteristic feature of such words is that they are usually used either when referring to a specific culture and people belonging to that culture, or are used in translations.

1. The given article aims at presenting the impact of foreign words on the Armenian vocabulary, how Armenian vocabulary is enriched with

foreign words and their equivalents (through **borrowing, new coinages**), etc., showing the main means of word-formation through which new words (the equivalents for foreign words) are created in Armenian, giving the semantic classification of foreign words and introducing some effective means of teaching them to university students. For this purpose we have collected foreign words from various sources; dictionaries and books (Նազարյան, 1993: Էլոյան, 2002: Գրիգորյան, Գրիգորյան, 2011: Հայրապետյան, 2011: Սարգսյան, 2014:), the Internet (<https://www.langcom.am/>, <https://www.facebook.com/>), etc. Afterwards we have made a careful analysis of the language data, at the same time suggesting interactive ways of teaching foreign words to students, e. g. *pair works, group works, PowerPoint presentations*, etc. We have introduced a list of recent and not-so-recent foreign words in the Armenian language, referring to their etymology and giving their explanations. The given article is relevant and actual from the point of view of its contribution to the development of Armenian studies.

In the process of teaching foreign words, students should first of all be told that the interactions between Armenian and other languages have led to the inclusion of miscellaneous words and word combinations into it, consequently, new words are being formed daily. The issue of the usage of newly-formed words has always been debatable, giving rise to strong disputes and controversies which have until now been a matter of hot discussions in mass media. There are rather contradicting opinions concerning the issue; the usage of foreign words is either criticized or, conversely, unpleasant and nonsense formations are encouraged (Սարգսյան, 2014 : 3-4).

Students should also be taught that there are linguists who claim that it is important to differentiate between *loan words/borrowings, foreignisms, exotisms and barbarisms* (Քամալյան, 2015: 67-69). These types can be presented to students with the help of an illustrative table. The table can be demonstrated to them with an engaging PPT.

Loan words/borrowings	Foreignisms	Exotisms	Barbarisms
They are borrowed from foreign languages and are used in the language as their Armenian equivalents do not exist.	They are loaned from other languages, their Armenian equivalents do exist, still we do not use them for this or that reason.	They express phenomena not existing in the borrower language. These are specific terms expressing such concepts, objects, etc., which simply are not present in the borrower language.	These are loan-words usually written in the borrower language in the alphabet of the language from which they were borrowed.

After the display of this classification, students can be presented with a list of foreign words. It should be mentioned that most of these words have their Armenian equivalents, but generally foreign words do not cease to be used by the speakers of the language, or they are used in parallel with their Armenian equivalents.

The method "working with cards" can be applied when delivering foreign words to students (Harmer, 2015: 275). On the one side of the card the foreign word is written and on the other one- its Armenian equivalent (in case it exists) and explanation are given. The cards are shown to students. In the list of words given below not all foreign words have entered Armenian recently, many of them were loaned long before. A lot of words penetrated Armenian through Russian;

ալերգիա < **аллергия** < հուն. **αλλεργία** - *allos* ուրիշ+*ergon* *այլախտ, գործողություն, կենդանի օրգանիզմի այլափոխված զգայությունը և ռեակտիվությունը զանազան նյութերի՝ այսպես կոչված՝ ալերգենների նկատմամբ*

ամնեզիա < **амнезия** < հուն. **αμνησία** *հիշողության թուլացում կամ կորուստ, անհիշողություն*

անեսթեզիա, անզգայություն > анестезия > հուն. **αναισθησία** - զգայության կորուստ. առաջանում է նյարդային որոշակի հիվանդությունների ժամանակ կամ հնարավոր է իրականացնել արհեստականորեն՝ վիրաբուժական միջամտությամբ

արենդա < **аренда** < լեհ. **arenda** < լատ. **arenda** 1. վարձակալություն՝ հողի՝ շինության և այլնի ժամանակավոր վարձակալություն՝ որոշակի գումարի վճարումով, 2. վարձավճար՝ վարձակալության համար տրվող գումար

սփիլոդ- upload անգլ. վերբեռնել

բազաժ < багаж- ֆր. **bagage** < հին ֆր. **bague** - 1. ուղեբեռ, 2. Գիտելիքների պաշար

բենզին < бензин < իտլ. **benzina** < ֆր. **benzine** < լատ. **benzone** - բենզին՝ դուրավառ հեղուկ՝ ներքին այրման շարժիչների համար

բլանկ < бланк < ֆր. **blanc** - մաքուր թուղթ, սովորաբար սպիտակ, որի վրա մի անկյունում նշված է հիմնարկության անվանումը, հասցեն, հեռախոսահամարը և այլն

բլոգ < блог < անգլ. **blog**- համացանցից օգտվողի անհատական էլեկտրոնային օրագիր

բլոգեր < блог(г)ер < անգլ. **blogger** - համացանցում էլեկտրոնային օրագիր վարող անձ

բոյֆրենդ < անգլ. **boyfriend**- ընկեր, սիրելի, որի հետ աղջիկը/կինը գտնվում է մշտական սիրային հարաբերությունների մեջ (օրինական ճանապարհով ամուսնացած չեն)

բունտ < бунт. **бунт** < լեհ. **bunt** < գերմ. **bund**- խռովություն, տարերային ապստամբություն

բրեքսիթ- brexit - անգլ. բրեքսիթ, Միացյալ Թագավորության հեռացումը Եվրոպական միությունից

գարաժ < ֆր. **garage** - ավտոտնակ

գարանտ < гарант < ֆր. **garant** - երաշխավոր

գարնիր < гарнир < ֆր. **garnir** - ճաշալրաց, խավարտ

դաունլոդ < download-անգլ. ներբեռնում

ըքաունթ < անգլ. **account** - հաշիվ, օգտահաշիվ

թայմաութ < **time out** անգլ. - 1. կարճ ընդմիջում (սովորաբար մեկ րոպե), որը տրամադրվում է մարզիկին՝ թիմի մարզիչի խնդրանքով, 2. փխբ. ընդմիջում, կարճատև դադար

թինեյջեր < անգլ. **teenager** -13-19 տարեկան դեռահաս, պատանի

ժալյուզ < **жалюзи** < **jalousie**- ֆր. շերտավարագույր

լակոնիկ < **лаконический** < հուն. **λακωνικός** -կարճառոտ, ոչ երկարաբան

լանցետ - **lanzett** - գերմ. < **ланцет** < լատ. **Lancea**- նիզակ, խսկց. նշտար՝ վիրաբուժական սուր դանակ

լեփթոփ- **laptop computer**- անգլ.- < **lap** - (ծնկների վրա պահել)- ղյուրակիր, ծնրաղիր համակարգիչ

կարիերա < **карьера** < ֆր. **carriere** -կարիերա/առաջխաղացում ծառայական կամ այլ գործունեության բնագավառում

կոլորիտ < **колорит** < իտլ. **colorito** < լատ. **color** 1. գույն, գույների ներդաշնակություն, հարադրակցություն, 2. որևէ բանի բնորոշ գիծ, առանձնահատկություն

կորոնավիրուս-անգլ. **coronavirus**

սքրինշոթ- անգլ. **screenshot** - էկրանապատկեր

վայ-ֆայ -**wi-fi** (wireless fidelity)- անգլ. անլար համացանցային կապ

վեթինգ- **vetting** -անգլ. ուսումնասիրություն, հետազոտություն

քլիք - **click**- անգլ. (կտտոց (հմկրգչ.)),

օնլայն < **online**- անգլ. առցանց՝ իրական ռեժիմով

օֆլայն < **offline**- անգլ. անցանց

ֆակտոր < **factor** – անգլ. գործոն

ֆասթ ֆուդ < **fast food** - անգլ. արագ, պատրաստի, էժան սնունդ

ֆեյսբուք < **facebook** - անգլ. դիմագիրք

It is noteworthy to mention that within the frames of one article it would be impossible to present too many foreign words and it is needless, as our intention is not to gather and show all the existing foreign words, but to reveal how they influenced Armenian and made its word-stock richer.

There are different ways of enriching Armenian with foreign words. Here are some of them;

1. **borrowing** as in case of the words *բլոգեր, շոքոքաթ, սմարթֆոն, ֆայթֆուդ, etc.*,
2. **compounding; the process of creating the Armenian equivalents of the already borrowed or calqued words** with the help of the already existing independent words of the Armenian language, e. g. *դիմագիրք/դիմատետր, մտաշահարկում, համայնապատկեր, սրճադահար, օգտահաշիվ, etc.*,
3. **affixation** - *անցանց, առցանց, ներբեռնում, վերբեռնում, etc.* These words were initially calqued from English actually being translated into Armenian with the help of the prefixes *ան, առ, ներ* and *վեր*,
4. **blending**- this kind of word-formation means does not exist in Armenian; blending is one of the ways of word-building typical of English. However, as recent formations show, some Armenian words display a tendency towards being formed through blending. One of the recently coined words we came across is the blended word *ռուսուլման (ռուս+ մուսուլման* (Կարապետյան, 2021: 28).

In our viewpoint, the replacement of foreign words with their Armenian equivalents perfects and improves Armenian not only by kicking out of the language the unnecessary and inappropriate borrowings, but also this process contributes to the usage of the huge word-formation capacity of the Armenian language, it stimulates the use of its word-formation means and aids to the elimination of different inept usages of words (Jahoukian, Aghayan, 1980: 350-351). Many of the above mentioned foreign words already have their Armenian equivalents which are in the course of time being fully adopted and are familiarized by the speakers of the language, e. g. *ըթաունթ- օգտահաշիվ, հաքեր- ցանցահեն, սքրինշոթ-էկրանապատկեր, քոֆի բրեյք- սրճադահար, օնլայն- առցանց, ֆեյսբուք- դիմագիրք/դիմատետր, etc.*

However, it should also be mentioned that it is preferable to avoid artificial and unnatural translations.

We have done a semantic classification of foreign words, putting them into various semantic groups which can be presented through a table. The lecturer can assign the students to fill in the table with other examples of their own after discussing them with their friends. Students can do this assignment by gathering into cooperative groups of four or five; in this way, their communicative and cooperative learning skills will improve.

Technology/ Internet/co mputers	Food, cuisine	Family/ close relationships	Health/ Medicine	Sports	Home	Politics	Banking/ legal affairs	Science
բլոգ բլոգեր ընթացում լեփթոփ կաբել հաբեր շորթբաթ չաթ ամարթֆոն բաթ քենսրլ քոփի օնլայն օֆլայն	գարնիր գարչիցա դեգուստա ցիա սասիսկի սմետան ֆաաթ ֆուդ	բոֆրենդ գրւֆրենդ	ամնեզիա ասիմպտոմ դեպրեսիվ թեստ կորոնավիրուս պրիվիվկա սքրինինգ վակցինա քովիդ	թայմա ութ նոքրա ուն ջիմ սպորտ սմեն	ավաշերեզկա բլենդեր դամաֆոն զամոկ ծայրուզ կաֆել մետալա մուլտիվարկա չայնիկ սկորովարկա	բրեքսիթ կարուսել ռելտինգ ֆիգուր	բանկինգ բանկումատ բանկրոտ գարանտ գարանտիա լեզալ պատենտ քեշ քեշբեք	աբստրակտ իդեա լակոնիկ մարգինալ սեկցիա սեմեսոր սիստեմ

Cooperative teaching has become very popular; it is used as a modern working method, strategy in teaching as it boosts students' ability to plan and work together, it ensures students' active engagement in the lesson. They learn through communication with each other, talking and constantly imparting information with each other. As opposed to traditional group work, which does not have plans and principles of work, cooperative teaching focuses on the estimation of working abilities, their discussion and improvement. In case of cooperative teaching everyone's equal participation in classroom is a must (Պուրոկուրու, 2006: 3). It is not a secret that in accordance with modern standards of teaching, student-centered work is much more preferable than teacher-centered or lecturer-centered teaching. Interactive ways of teaching endow contemporary students with confidence and enthusiasm, motivate them to make progress in learning.

To master the Armenian equivalents of several foreign words, students can also be assigned a matching exercise. They can perform the task in pairs.

Match the words in the left column with their Armenian equivalents on the right.

- | | |
|------------------|------------------|
| 1. դեգուստացիա | a. ցուցապաստան |
| 2. բաններ | b. համոես (ում) |
| 3. հաքեր | c. մարտահրավեր |
| 4. չելինջ | d. ցանցահեն |
| 5. սայթ | e. վերջնաժամկետ |
| 6. ջիմ | f. կայք |
| 7. մանիպուլյացիա | g. մարզասրահ |
| 8. դեղլայն | h. մտաշահարկում |
| 9. թայմեր | i. համայնապատկեր |
| 10. պանորամա | j. ժամանակաչափ |

According to S. Eloyan, from the lexicological point of view, all the newly-formed words and terms (both the loaned ones and the ones that languages build with the help of their intrinsic word-formation patterns)

should be considered neologisms. The latter include semantic neologisms, i. e. the already existing words which have gained new meanings, the new phraseological units ... the personal-stylistic neologisms with their types - occasional neologisms and author's neologisms (Eloyan, 2002 : 6).

In this context students should also be informed that it is essential to differentiate between **new words, nonce words/occasionalisms and neologisms**. In linguistics it is generally acknowledged that any newly-formed word can be called a **new word**, while **neologisms** are meant to prosper the vocabulary of a language. As far as **occasionalisms** are concerned, according to different linguists, nonce words or occasionalisms first and foremost differ from neologisms because of their different functions (permanent vs. temporary): stable neologisms are meant to enrich a language lexicon, whereas **nonce words** only have a stylistic (more short-term) function (Mattiello, 2017: 36). Occasional words are created at a given time for concrete use and hardly ever stay permanently in the vocabulary of a language.

They can be treated as "mediate units" on the way of becoming neologisms.

According to L. Bauer, L. Rochelle and I. Plag, both neologisms and nonce-words deal with the creation of a new word, making use of the available resources of the language of the given community; the difference is only whether the speakers pick up the new word or not (Bauer, Rochelle, Plag, 2013: 30). Some consider neologisms as a stylistic category, claiming that neologisms are those words or expressions the novelty and extraordinariness of which are at once noticed by the native speakers of that language. Others claim that neologisms are words or phraseological units which were created to name a new object or concept... or they have entered the language, conditioned by the development of science and technology, social relationships, etc.

There is also another, more general definition of neologisms; *“A word that has just entered the language is called a neologism; it is perceived by speakers as a new word related to the current moment in the life of the given*

people. The word is considered new as long as the novelty is felt in it” (Амосова (ред.), 1955: 136).

However, the appearance of new words is not always connected with the necessity of naming new phenomena, as new realia can as well be named by old words and phrases (Մարտիրոսյան, 2007: 30). For example, in Armenian the Russian word *սուֆալտ* has undergone a semantic change in the current stage of the language development; after *velvet revolution* in Armenia it has gained a new meaning (Շարապետյան, 2021: 28). The English words and phrases *լայք* (like), *դիսլայք* (dislike), *ֆեյս* (face/facebook), *լայվ* (live), *շեյրը* (share), *սմայլ(իկ)* (smile), *սթիքեր* (sticker), *ֆրենդ* (friend), *ֆրենդ ռիքուեսթ* (friend request), *բլոք* (block) and the Russian words *դրուգ* (друг), *դրուժիտ* (дружить), *դրուգիա* (друзья) have not only entered Armenian, but are also widely used in the sphere of virtual communication, undergoing a semantic change.

An interesting linguistic phenomenon is the verbalization and Armenization of several of the above-mentioned words (nouns). Although in English the words *like*, *dislike*, *share*, etc. are verbs, in Armenian they are nouns and can be verbalized in Armenian by adding a verbal ending. It can be done in the following ways:

- by forming verbs from the above mentioned nouns through adding Armenian verb-ending *-ել*, e. g. *բլոկել*, *դիսլայքել*, *լայքել*, *շեյրըլել*, *սթիքել*, etc.
- by adding the verbs *անել*, *դնել*, *մտնել*, *տալ* and in this way forming analytical word-formation structures (verbal juxtapositions), e. g. *բլոք անել*, *լայվ մտնել*, *շեյրը անել*, *սմայլիկ դնել*, *ֆրենդ ռիքուեսթ տալ*, etc.

The Armenization of the words takes place also through:

- their declension in Armenian, e. g. *փոսթ-փոսթից-փոսթով...*, *լայք-լայքից-լայքով...*, *շեյրը-շեյրից-շեյրով...*
- their pluralization in Armenian, e. g. *լայք-լայքեր*, *դրուգա-դրուգաներ*, *դրուգ-դրուգներ*, *ֆրենդ-ֆրենդներ*

Often hybrid structures are formed with the help of this kind of words, in the following patterns:

a) **foreign word +Armenian word**, e. g. *լայքահավաք, լայքակարոտ, լայքամեռ, մեղիագիքոր, մեղիադաշնակ, մեղիաթերթ, մեղիատգետ, քումենթահայ, քումենթահայություն, ֆեյքաբանակ, ֆեյքալրահոս, ֆեյքանախիր, ֆեյքոքահայ*

b) **foreign word+foreign word**, e.g. *ինֆոտեռոր, մեղիատեռոր, ֆեյքազոմբի, ֆեյքամանյակ, etc.*

Thus, the investigation, Armenization and teaching of foreign words is of utmost importance as it provides an image of how continuously and naturally the Armenian language is enriched with new words and word-combinations. The comparative analysis of two or more languages is always actual in linguistics. Besides, teaching foreign words at higher educational institutions and seeking for proper Armenian equivalents is necessary for supplementing the students' vocabulary with new words and phrases.

REFERENCES

1. **Bauer L., Rochelle L., Plag I.** (2013), The Oxford Reference Guide to English Morphology, Oxford, Oxford University Press.
2. **Harmer J.,** (2015), The Practice of English Language Teaching, 5th ed., England, Pearson Education Limited.
3. **Mattiello E.** (2017), Analogy in Word-Formation: A Study of English Neologisms and Occasionalisms, Berlin, Mouton De Gruyter.
4. **Գրիգորյան Խ., Գրիգորյան Ջ.** (2011), Նոր անգլերեն-հայերեն բառարան, Երևան, «Անկյունաքար»:
5. **Էլոյան Ս.** (2002), Արդի հայերենի նորաբանությունների բառարան, Երևան, «Նաիրի» հրատ.:
6. **Կարապետյան Ս.** (2021), «Թավշյա» հեղափոխության բառապաշարային առանձնահատկությունները, Երևան, Հայագիտական հանդես:
7. **Հայրապետյան Ա.** (2011), Օտար բառերի բառարան, երկրորդ լրամշակված հրատ., Երևան, հեղինակային հրատ.:
8. **Մարտիրոսյան Ա.** (2007), Արդի հայերենի նորաբանությունների բառա-

- կազմական կաղապարները, Երևան, «Էդիթ Պրինտ» հրատ.,:
9. **Նազարյան Ա.** (1993), Լեզվաբանական տերմինների ֆրանսերեն-ռուսերեն-հայերեն ուսումնական բառարան, Երևան, «Ապոլոն» հրատ.:
 10. **Պուրոկուրու Վ.** (2006), Համագործակցային ուսուցում (վերապատրաստողի ուղեցույց), Երևան, «Անտարես» հրատ.:
 11. **Ջահուկյան Գ., Աղայան Է., Առաքելյան Վ., Քոսյան Վ.** (1980), Հայոց լեզու, I մաս, Ա պրակ (Ներածություն, հնչյունաբանություն, բառագիտություն, դարձվածաբանություն), Երևան, «Լույս» հրատ.:
 12. **Սաքապետոյան Ռ.** (2014), Նոր և նորակազմ բառեր հայերենում, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
 13. **Քամալյան Ա.** (2015), Փոխառություն, օտարաբանություն և էկզոտիզմ, Բանբեր Երևանի համալսարանի, Բանասիրություն, Երևան, № 2 (17), էջ. 66-80.
 14. Лексикология английского языка. Пособие для учителей средней школы (1955) / под ред. **Н. Амосовой**/, Ленинград, изд.-во "Учпедзиг".
 15. <https://www.facebook.com/>
 16. <https://www.langcom.am/Language Committee>

Կարապետյան Միրաբիի - ք. գ. թ., Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ ԳԱԱ գիտակրթական միջազգային կենտրոն, էլ. փոստ՝ sirarpi.karapetyan@isec.am:
 Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 29.11.21, տրվել է գրախոսության՝ 07.12.21 - 14.12.21, երաշխավորվել է Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ օտար լեզուների ֆակուլտետի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 18.12.21:

DEVELOPING CULTURAL AWARENESS IN TEACHING ENGLISH: COMPLAINING IN ENGLISH AND ARMENIAN CULTURAL CONTEXTS

ABSTRACT

The present paper promotes to optimize ways of developing the cultural awareness of the Armenian students of English. Proceeding from the assumption that the cultural element should be implemented in the English language classroom, the paper seeks to show that the Armenian students' culturally-induced behaviour can be enhanced by teaching them how to communicate effectively in cross-cultural settings. For the purpose of the cross-cultural pragmatic analysis, one speech act, complaint, has been picked out. The choice of this expressive speech act can be explained by the fact that it is often used in everyday face-to-face communication and displays a high degree of cultural sensitivity. The main result of the research is the postulation that the linguistic expression of the illocutionary force is culture specific. The paper also indicates that the teacher can contribute to the growth of cultural sensitivity of the Armenian students of English by teaching them how to transfer the pragmatic competence appropriately in cross-cultural communicative settings.

Keywords: *cross-cultural pragmatics, cultural awareness, cross-cultural communicative competence, teaching cross-culturally, illocutionary force.*

РЕЗЮМЕ

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ЖАЛОБЫ В АНГЛИЙСКОМ И АРМЯНСКОМ КУЛЬТУРНЫХ КОНТЕКСТАХ

Настоящая статья способствует оптимизации способов развития культурной осведомленности армянских студентов, изучающих английский язык. Исходя из того суждения, что культурный элемент должен быть внедрен при преподавании английского языка, в статье делается попытка показать, что культурно обусловленное поведение армянских учащихся может быть улучшено путем обучения их эффективному общению в межкультурной среде. Для межкультурного прагматического анализа был

выделен один речевой акт - жалоба. Выбор этого экспрессивного речевого акта можно объяснить тем, что он часто используется в повседневном личном общении и демонстрирует высокую степень культурной чувствительности. Основным результатом исследования является постулат о том, что языковое выражение иллокутивного акта зависит от лингвокультуры. В статье также указывается, что учитель может способствовать росту культурной восприимчивости армянских студентов, изучающих английский язык, обучая их, как правильно передавать прагматические компетенции в межкультурной коммуникативной среде.

Ключевые слова: *межкультурная прагматика, культурная осведомленность, межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурное обучение, иллокутивное значение.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ ԽԹԱՆՈՒՄԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴԵԼԻՍ. ԲՈՂՈՔԻ ԱՐՏԱՀԱՅՏՉԱՄԻՋՈՑՆԵՐԸ ԱՆԳԼԻԱԿԱՆ և ՀԱՅԱԿԱՆ ԼԵԶՎԱՄՇԱԿՈՒՅԹՆԵՐՈՒՄ

Սույն հոդվածը միտված է կատարելագործելու անգլերեն սովորող հայ ուսանողների մշակութային իրազեկությունը: Ելնելով այն դրույթից, որ անգլերեն ուսուցանելիս անհրաժեշտ է ներառել նաև մշակութային տարրը, հոդվածում մատնանշվում է, որ օտար լեզվամշակույթ կրողների հետ հայ ուսանողների հաղորդակցական գործունեությունը կարելի է բարելավել՝ նրանց սովորեցնելով, թե ինչպես պետք է արդյունավետ կերպով հաղորդակցվել միջմշակութային միջավայրում: Միջմշակութային գործաբանական քննություն կատարելու նպատակով ընտրվել է բոլորք արտահայտող խոսքային ակտը: Գործաբանական ոլորտի արտահայտչական դասին պատկանող այս խոսքային ակտի ընտրությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ այն հաճախ է օգտագործվում առօրյա հաղորդակցման մեջ: Հոդվածում ներառված գործնական վարժանքներից պարզ է դառնում, որ իլոկուտիվ իմաստի լեզվական ձևակերպումը կախված է տվյալ լեզվի մշակութային առանձնահատկություններից: Հոդվածում նշվում է նաև, որ ուսուցիչը կարող է նպաստել անգլերեն սովորող հայ ուսանողների մշակութային զգայունությունը խթանելուն՝ նրանց սովորեցնելով, թե ինչպես պետք է գործաբանական կարողությունը մի լեզվից մյուսին փոխադրել միջմշակութային հաղորդակցական միջավայրում:

***Քանալի բառեր՝** միջմշակութային գործաբանություն, մշակութային իրազեկություն, միջմշակութային հաղորդակցական կարողություն, միջմշակութային ուսուցում, իլլուկուրիվ իմաստ:*

Introduction

Cultural awareness is one of the most important aspects of cognition in the era of globalization. In the first place, it means acknowledging otherness, that is, admitting the diversity that may possibly exist in the mindset, behaviours and communication styles of other people. In the second place, it indicates one's willingness to adapt to certain behavioural patterns and interact accordingly. This conception has become one of the key manifestations of communicative competence which enables the speakers to use proper language to convey information (Scarcella, Anderson, Krashen, 1990; Hampden-Turner, Trompenaars, 2000; Peterson, 2004; Ang, Van Dyne, Tan, 2011).

The recent research works carried out within the field of teaching English as a foreign language revealed that in order to be a successful communicator, it is necessary to adapt to the target linguaculture and transfer the native language skills accordingly (Beebe, Takahashi, Uliss-Weltz, 1990; Takahashi, 1996; Rose, Kasper, 2001; Eslami-Rasekh, 2005; Cohen, 2011). H. Yamagashira notes that negative language transfer, that is interference, plays an important role in interlanguage. He further observes that language transfer "at the pragmatic level is called pragmatic transfer, and it forms interlanguage pragmatics" (Yamagashira 2001: 260).

This comes to prove once more that teaching a foreign language is closely linked with teaching culturally motivated language behaviour, trying to eliminate the language errors which can be attributable to native language skills and competences (Lingenfelter and Lingenfelter, 2003; Ishihara, Cohen, 2010; Gay, 2010).

B. Tomalin and S. Stempleski formulate the following goals of cultural instruction:

1. To help students to develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviours.
2. To help students to develop an understanding that social variables such as age, sex, social class, and place of residence influence the ways in which people speak and behave. (Tomalin, Stempleski 1993: 7)

The cultural factor has undoubtedly become more significant recently as many teachers working in multicultural classrooms face the problem of diversity. They try to improve the culturally proper verbal behaviour of the students and to boost cross-cultural adaptation mechanisms. I believe that cultural awareness is also important in monocultural academic settings in Armenia where certain sociocultural factors such as attitudes, socialization practices, communication styles of the students coming from different regions of the country may hinder the process of teaching. My experience of teaching English at Yerevan State University also allows me to assert that when expressing different illocutionary forces in English, the Armenian students often transfer their native language skills mechanically. Admittedly, the use of culturally inappropriate communicative-pragmatic elements often causes miscommunication issues. Teaching Armenian students how to formulate different speech acts adequately can be associated with the linguistic perspective of cross-cultural pragmatics where the use of certain language units in the target language is explained by social context and culturally related factors. The present article enlarges on the example of teaching one speech act – complaint. It aims to show how the students' cultural mindfulness can be increased by enhancing their pragmatic competence.

According to the purpose and problems of the research, the following methods of analysis have been applied: hypothetical-deductive and inductive methods, the method of cross-cultural pragmatic analysis with elements of cognitive interpretation and case study method.

The Importance of Teaching Cross-Culturally

The importance of cultural awareness in teaching English as a foreign language as well as in cross-cultural trainings has already been highlighted in

many handbooks, course books and studies carried out from cross-cultural perspective (Davitishvili, 2017; Kohls, Knight, 1994; Utley, 2012; Holliday, Hyde, Kullman, 2010). G. Johnson and M. Rinvolucris state that although including elements of culture and civilization as part of language courses in secondary schools is praiseworthy, learning special vocabulary and factual material do not help the students to adapt to the mindset of the target language speakers. In order to help the students to become more aware of the norms, behaviours and cultural beliefs of the target culture, to avoid cultural stereotypes and develop empathy towards other cultures, they propose activating certain types of thinking (Reflecting, Sharing, Comparing, Preparing) when doing classroom activities. Interestingly enough, G. Johnson and M. Rinvolucris highlight the importance of developing more profound awareness of the students' home culture, which means that the cultural pragmatic competence is of great importance (Johnson, Rinvolucris, 2010: 15-17).

Teaching a foreign language means being involved in a complex educational scenario which includes different ingredients such as classroom discourse, objectives of teaching and strategies of teaching (Mehan, 1985; Walsh, 2006). Noting the typical ritualistic features of classroom discourse as described by various authors, L. Betáková acknowledges two structures of classroom discourse which contain interactional sequences of classroom lessons: "initiation- response – evaluation" and "initiation- response – feedback. She observes that these dialogic sequences prove to be more effective for the process of learning "depending on the pedagogical aim of the particular lesson." (Betáková, 2008:154)

I propose to identify the classroom discourse as a specific situational context which comprises the following constituents: teacher, students, message, teaching material, background knowledge. Subsequently, the strategies of teaching a foreign language include the following aspects:

- ✓ *Teaching English as a foreign language proper.* This aspect denotes the classroom activity of instruction and includes the process of creating knowledge, such as disseminating new information,

explaining the educational material in the classroom, assigning and checking homework, and correcting mistakes.

- ✓ *Assessment of knowledge.* Different types of tests, quizzes and exercises can be used to reveal the level and quality of the knowledge acquired by the students.
- ✓ *Teaching a foreign language via metacommunication.* This aspect suggests conducting teacher-student classroom discourse which, as we know, has its special verbal/non-verbal procedures, based on the peculiarities of the communicative-situational and cultural context of the classroom. Classroom discourse is very sensitive to socio-cultural factors like age, gender considerations, social distance, cultural dimensions and integrity.
- ✓ *Teaching a foreign language in combination with the mother tongue.* This aspect means employing interlanguage tactics which can be done by using the native language of the students to explain the new material. The strategy of using the mother tongue largely depends on the knowledge level of the students. Admittedly, a great number of research works carried out in the sphere of foreign language teaching point out the negative effect of involving the native language in the process of TEFL – the so-called negative transfer or interference (see Yamagashira, 2001). Anyhow, if we look at this problem from the perspective of cross-cultural pragmatics, we can assume that this tactical tool may prove to be quite successful especially in monocultural classrooms. Admittedly, one of the aims of the English teacher is to develop the cultural awareness of the students. Therefore, by drawing parallels between the native and target linguacultures, some similarities and differences may be revealed.

I have always wondered why some methods of teaching, innovative tools, no matter how successfully designed and preplanned they might be, do not work with my Armenian students. Many teachers fail to accomplish a pre-planned communicative activity in class because their students seem to be uninvolved in it, unmotivated and do not react appropriately. What do

you think should be taken into consideration to be successful in teaching a foreign language? We must admit that in the academic context of a monocultural country like Armenia, due attention is not paid to the cultural awareness issues in teacher training courses. When discussing professional problems, e.g., considering new methods, tools and online platforms for teaching a foreign language, the focus is put on developing different language skills and using innovative teaching material and online platforms. When designing the language courses, the goals, targets and learning outcomes are usually defined. Anyhow, the experienced teachers will agree with the idea that the same method, the same textbook, tool or online platform activity does not work equally well for different groups of students having the same proficiency level. You just cannot work successfully by using one model of classroom scenario in different classrooms. I strongly believe that the core of the problem lies in the human factor, and in particular, the cultural background or identity of the students. If we agree that education is to be student-centred, i.e. the process of teaching should address the needs of the students, the cultural assumptions of the educational scenario come to the fore. The cultural dimension of the process of teaching is very complex and needs to be studied more thoroughly.

I can state from my personal experience that the Armenian students are often reluctant to discuss in class some personal issues, topics that are related to their personal attitude, personal lifestyle. Meanwhile, they readily discuss other people's lives. In my opinion, this is because they are not taught to be open-minded and free from discriminatory judgements. Thus, during classroom discussions many students tend to be inactive because they are often frustrated by the idea of being criticized by their classmates for a viewpoint or behaviour that differs from the others. Actually, they are more active when the behaviour of a third person or party is being discussed, and they have to express their opinion about somebody else.

Cultural Awareness and Illocutionary Force

Cultural awareness (also called cultural intelligence in business settings) is the ability of a person to act successfully and accordingly in culturally

diverse situations. It is the "ability to engage in a set of behaviours that uses skills (i.e. language or interpersonal skills) and qualities (e.g., tolerance for ambiguity, flexibility) that are tuned appropriately to the culture-based values and attitudes of the people with whom one interacts" (Peterson, 2004: 89). Figuratively speaking, cultural awareness is like one's third eye, the ability to acknowledge the differences in socio-cultural, communicative patterns, and adjust to them.

As we have already stated, the present paper focuses on the problem of developing the cultural awareness of the Armenian students of English and promotes the idea that the cultural element should be implemented in order to enhance their culturally-induced behaviour. My idea is that the teacher can contribute to the growth of cultural sensitivity of the Armenian students of English by teaching them how to communicate effectively in cross-cultural settings. Many studies have already specified that it is of great importance to teach the students how to formulate the illocutionary force of the speech act, that is to voice their communicative intentions (e.g. questioning, promising, advising, congratulating, ordering) in English appropriately, avoiding pragmatic transfer from the native language (Cohen, 2005; Enoch, Yoshitake-Strain, 1999; García, 1989; Judd, 1999). Cultural competence development can be accomplished through certain linguistic activities which are related to the study of the communicative-pragmatic aspect of language behaviour. Cross-cultural pragmatics studies the functioning of different language units which is determined by social context and culturally related factors (Davis, Henze, 1998; Kasper, Blum-Kulka, 1993).

The linguistic expression of the illocutionary force can be culture specific and the communicative strategies which are used to express one and the same speech act may vary in different linguacultures. Therefore, we suppose that by involving the students in cross-cultural communication practice, and explaining the differences in the nuances of expressing illocutionary forces in the native and target languages, it will be possible to enhance the Armenian students' culturally-induced behaviour.

Analysing the process of communication from the pragmatic perspective, the linguists revealed that in order to communicate information successfully, it is not enough to produce grammatically correct verbal tokens and interpret them. The most important part of the content lies in the sphere of the speakers' intended communicative meaning – illocutionary force (Searle, 1969; Levinson, 1983). Thus, when I say "Can you open the window?", it is crucial for me that you interpret this as a request to open the window, but not as a question about your ability to do that particular action. Cross-cultural pragmatic analysis comes to prove that the production of the speech acts is culturally bound (Blum-Kulka, House, Kasper, 1989). Naturally, we can propose that the speech acts (e.g. request, apology, order, advice, etc.) may be formulated differently in English as compared to Armenian. So, when we teach Armenians English, we should pay attention to some cultural aspects of production, that is, we should give the students background knowledge about the target culture. In doing so, the English teacher will develop the students' cultural awareness and make them sensitive to linguacultural differences.

Pragmatic Interpretation of Complaint as an Expressive Speech Act

As we have already stated, for the purpose of the present cross-cultural pragmatic analysis, one speech act, complaint, has been picked out, which will be discussed in English and Armenian cultural contexts. The choice of this expressive speech act can be explained by the fact that it is often used in everyday face-to-face communication and displays a high degree of cultural sensitivity.

First of all, let us describe the notion of complaining as a sociocultural and communicative phenomenon. Complaint can be interpreted as a subjective emotional ingredient of social interaction. It is communicated when at least one of the sides experiences dissatisfaction, frustration or disapproval. As for the linguistic characteristics of complaining, it is a kind of verbal activity, an expression of complete thought which can be defined as "A statement that somebody makes saying that they are not satisfied" (OALD:

295). From the communicative-semantic aspect, the verb 'to complain' is a locutive verb which means saying "that you are annoyed, unhappy or not satisfied about sb/sth" (OALD:284). This verb is used to convey the negative emotions of the speaker and has a lot of synonyms such as 'to protest, object, grumble, moan, whine and whinge'. According to its communicative-pragmatic structure, the speech act 'complaint' is included in the class of Expressives. According to J. Searle, Expressives are speech acts whose illocutionary point is "to express the psychological state specified in the sincerity condition about a state of affairs specified in the propositional content" (Searle, 1976: 12). Within this category, besides complaint, some other speech acts can be identified "that express the emotional state of the speaker: apologizing, thanking, congratulating, condoling, welcoming, complimenting, deploring, objecting (Paronyan, 2012: 53). In order to understand the pragmatic nature of complaining, what makes an utterance a complaint, and how the hearer decodes the illocutionary force of complaint, let us describe the Felicity Conditions of this speech act. These are the conditions that are necessary for successful production of a particular speech act, proposed by J. Searle, who believes that to produce a speech act is to involve in a rule-governed behaviour (Searle, 1969).

SPEECH ACT: COMPLAINT

Propositional Content Condition	Any proposition referring to present, past or future actions
Preparatory Condition	Action/Event is (was/will be) not in the speaker's interest. It is (was/will be) harmful, unpleasant or unwanted by the speaker.
Sincerity Condition:	Speaker wants (did/will not want) Action/ Event to take place
Essential Condition:	Expression of dissatisfaction.

Judging by the Felicity Conditions of complaint, the need for voicing this illocutionary force arises in communicative situations which the speakers interpret as unfavourable for them. In other words, there should be some reason for dissatisfaction and negative interpretation in order to express complaint. Needless to say, the evaluation of the situation can be both subjective and culture-specific. What is considered as unpleasant or unwanted action, behaviour or attitude can vary in different cultures. Hence, the reasons for complaining may be different in different cultures, which comes to prove that complaint is a culture-specific speech act. Moreover, the ways of expressing one's negative emotions, i.e. performing direct or indirect speech acts, may also vary.

As we can see, the ways of expressing dissatisfaction in English can be discussed and interpreted cross-culturally, in order to reveal their difference or equivalence with Armenian linguaculture. It is of great importance to teach the Armenian students adequate ways of expressing complaint in English in different communicative situations, avoiding communicative failure and conflict. In order to be culturally sensitive, Armenian speakers of English should know how to express complaint in a polite way.

Successfully Expressing the Illocutionary Force of Complaint in Cross-Cultural Settings

Let us highlight again the focal idea supported in the present paper: experiencing the negative emotion of dissatisfaction and the ways of expressing it verbally, via complaining, may be different in different cultures, which comes to prove that the expression of complaint is culture specific. The linguistic expression of dissatisfaction can be discussed and interpreted in the English classroom cross-culturally, in order to reveal the similarities and differences between the English and Armenian linguacultures. It is one of the English teacher's task to teach the students adequate ways of expressing speech acts (as is the case with complaint) in different communicative situations, avoiding communicative failure and conflict. Emphasizing the necessity to teach language through cultural content, G. Johnson and M.

Rinvolucris single out the following four ways that the middle-class English use in complaint communicative situations:

- Inner monologue
- Sideways complaint
- Apologetic complaint
- Loud, aggressive complaint (Johnson,Rinvolucris, 2010 : 81)

This information can be used to enhance the Armenian students' cultural awareness. To be culturally sensitive towards the English middle-class speakers, Armenian speakers of English should know how they express complaint. First of all, the way the Armenian speakers are used to expressing dissatisfaction in the Armenian cultural context should be discussed in class, and then, the way it can be done at its best in the English cultural context should be explained.

Below I will present my vision of content-based teaching. The methodology of teaching the illocutionary act of complaint cross-culturally will be elaborated step by step.

Step 1: Icebreaker

The first step to teach the Armenian students of English ways of expressing complaint in English can be performed with the help of Icebreakers. An icebreaker is a communicative activity which is designed to warm up the conversation among the students. In order to encourage them to interact, the following questions can be suggested for a short discussion:

1. What is complaint? What does it mean to complain? What reasons can you name that might make you voice your complaint?
2. How will you describe the communicative situation of complaint? Can you remember a situation when you complained about something in a public place or privately?

Step 2: Identification of the Cross-Cultural Pragmatic Peculiarities of Complaint as an Expressive Speech Act.

This part of classroom work includes discussion of both theoretical and practical aspects of Cross-Cultural Pragmatics. The following instructive

statements can be used to develop the students' cultural awareness and communication skills:

1. Describe the pragmatic peculiarities of complaining as an Expressive speech act;
2. Define the ways of expressing complaint verbally and nonverbally in English and Armenian linguacultures; Try to find similarities and differences;
3. Identify the communication cues of expressing direct and indirect complaint in English and Armenian linguacultures; Try to find similarities and differences;
4. Describe the communicative situations that might arouse complaint in English and Armenian linguacultures; Try to find similarities and differences;
5. Illustrate the differences of expressing direct and indirect complaint in English and Armenian linguacultures. Try to highlight the adaptation mechanisms.

Step 3: Simulating a Complaint Situation

After introducing the four complaint situations proposed by G. Johnson and M. Rinvoluceri quoted above, tell the students that they will have to use their knowledge in a simulated encounter where complaint is formulated as *Inner Monologue*.

Highlighting the linguacultural aspect of expressing displeasure, the teacher explains to the students that the English middle-class speakers are often too embarrassed to complain aloud and express their anger in inner talk. This means that despite the fact that they are annoyed by something, they think to themselves:

- I don't want to make a scene but this is annoying.
- I don't want to make a fuss...
- I don't want to draw attention to myself.... (Johnson,Rinvoluceri, 2010 : 81)

Next, the teacher asks the students what they think about Armenian culture, whether it is customary for Armenians to express complaint in inner

talk. If so, they are asked to formulate some statements, expressing displeasure through inner talk in Armenian. The students will also share their own experience and notify whether they can see any differences or similarities between the two cultures.

Step 4: Case Study

In this part of practice, a critical incident illustrating a communicative situation where the speech act of complaint can be used will be discussed.

Assignment 1: The teacher divides the students into two (or more) groups and asks them to read the following situation:

Situation 1: Inner Talk

Complaint Situation 1

You are on a train going to Brighton (England)/Gyumri (Armenia). An elderly gentleman sitting near you is eating sunflower seeds noisily and spitting the peels into a paper packet. This is getting on your nerves.

a) Each group of the students will have to think whether this situation would generate negative emotions and create a Complaint Situation for English/Armenian speakers. The teacher asks the students to interpret the difference between English and Armenian cultural dimensions.

b) The teacher instructs the students to write down some speech acts of complaint in inner monologue, one group in English, another group in Armenian. The students will have to motivate their language choice cross-culturally.

Situation 2: Sideways Complaint

The students discuss the same communicative situation (Complaint Situation 1), but this time they will try to practice *Sideways Complaint*. Highlighting the linguacultural aspect of expressing displeasure, the teacher explains to the students that the English middle-class speakers will often complain to someone sitting or standing near them but *not* to the actual person who can do something about the situation.

The teacher instructs the students to formulate speech acts expressing 'sideways' complaint in the situation described above:

Express to your partner what you would say in Complaint Situation 1:

- a) in English, in case of communicative situation in England;
- b) in Armenian, in case of communicative situation in Armenia;

Next, the students are asked to discuss whether the complaints they expressed in English and Armenian were structurally different or similar.

The same kind of work can be done with the other two complaint situations including Apologetic Complaint and Aggressive Complaint.

Situation 3: Apologetic Complaint

In this part of practice, the students will be asked to collaborate and find the corresponding language strategies for complaining in Armenian. Highlighting the linguacultural aspect of expressing displeasure, the teacher explains to the students that sometimes the English summon up enough courage to complain directly to someone responsible for the situation. In this case they complain apologetically as in the following communicative situation in a restaurant:

Complaint Situation 2

Having tried the soup, the customer calls the waiter and says:

Excuse me, I'm terribly sorry, but, er, this soup seems to be rather, well, not very hot – a bit cold really – sorry to be such a nuisance...

The students are asked to discuss whether the communicative strategy of expressing indirect complaint and disguising one's negative emotions as politely as possible works in Armenian linguaculture. They will also be asked to share their own background knowledge and guess whether the Armenian speakers would decode that speech act as a complaint or an apology.

Next, the students are instructed to roleplay a similar complaint situation:

- a) an English person complaining but very apologetically and indirectly;
- b) an Armenian person complaining directly and non-apologetically.

As a next step for discussion, the students are asked what words can be used in English and Armenian to hedge the illocutionary force of complaint. They can also be asked to define how loud, aggressive complaint can be expressed in English and Armenian linguacultures and bring their own examples.

Step 5: Cross-Cultural Adaptation

The students are given some cliches which are used to express complaint in English:

<i>English</i>	<i>Armenian</i>
I'm sorry to say this but...	
I hate to tell you but...	
I'm angry about...	
I (am afraid) have a complaint to make...	
There seems to be a problem with...	
I'm afraid there is a slight problem with...	
Sorry to bother you but...	
I'm not satisfied with...	
Wouldn't be a good idea to...	
There appears to be something wrong with...	
I was expecting... but...	
Would you mind...?	
I don't understand why...	
Excuse me but there is a problem...	

They are asked to identify some of the Armenian equivalents of these cliches and fill in the boxes. They will also have to give a reason for the choice of some of the variants in English and Armenian.

It is noteworthy that the ways of reacting to complaint are also triggered by culture-sensitive communicative factors. The following communicative practice can also be used to enhance the cultural awareness of the Armenian students of English and help them avoid communicative conflicts.

Step 6: Giving Feedback

The teacher asks the students how they can react to a complaint in English, accepting or rejecting it. The following cliches, which can be used for giving feedback in English, are presented:

Accepting a complaint	Rejecting a complaint
I'm sorry, we promise never to make the same mistake again.	Sorry, there is nothing we can do about it.
I can't tell you how sorry I am.	I'm afraid there isn't much we can do about it.
I'm so sorry, but this will never happen again.	Sorry but it's not our fault.
I wish it never happened.	It's not my fault.

The students are asked to identify the direct/indirect speech acts of accepting and rejecting, and to define their appropriateness in different contexts. As a next step, they are instructed to present some complaint situations where acceptance or rejection could be used. Lastly, the students are instructed to work out the corresponding Armenian cliches for different communicative situations.

Conclusion

In conclusion, I would like to state once more that the teachers of English should pay attention to culturally appropriate language behaviour in the target language: what the native English speakers say and do in specific communicative situations, what strategies they use to express their communicative intent.

If Armenian learners of English are to communicate successfully with individuals from non-Armenian-speaking cultures, they need to know that the cultural patterns that trigger the behaviour of people may vary. They also need to become aware of the ways in which their own cultural background influences their own behaviour, and to develop a mindful tolerance for the behaviour patterns that are different from their own. Therefore, it becomes vital to increase the Armenian students' sensitivity to culturally different modes of communication. One of the ways of increasing the cultural awareness of the students is to highlight their metacognitive mind and provide information about differences in expressing the speaker's

communicative intent - illocutionary force. Hence, we can conclude that the linguistic expression of the illocutionary force is culture specific, and the students need to be encouraged to become aware of the subtleties of cultural behaviour.

REFERENCES

1. **Ang, S., Van Dyne, L., Tan, M.L.** (2011) *Cultural Intelligence*. In: The Cambridge Handbook of Intelligence. Ed. by Robert J. Sternberg and Scott B. Kaufman. New York: CUP, pp. 582-602.
2. **Beebe, L., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R.** (1990) *Pragmatic Transfer in ESL Refusals*. In: Pragmatic Transfer with Speech Act of Refusal. Ed. by R. C. Scarcella, E. S. Andersen, & S. D. Krashen. <http://old.staff.neu.edu.tr/~cise.cavusoglu/Documents/ELT%20516/Sample%20proposal%202.pdf> (Accessed: 17.09.2021)
3. **Betáková L.** (2008) *Structure of Classroom Discourse*. In: English Projects in Teaching and Research in Central Europe. Ed. by J. Schmied and Ch. Haase. Proceedings of Freiburg Conference , May 04.06.2007, pp. 147-155
4. **Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G.** (Eds.) (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
5. **Cohen, A. D.** (2005) *Strategies for Learning and Performing L2 Speech Acts*. Intercultural Pragmatics. 2(3), pp. 275-301.
6. **Cohen, A. D.** (2011) *Learner Strategies for Performing Intercultural Pragmatics*. MinneWITESOL Journal. 28, pp. 13-24.
7. **Davis, K. A., & Henze, R. C.** (1998). *Applying Ethnographic Perspectives to Issue in Crosscultural Pragmatics*. Journal of Pragmatics. 30, pp. 399-419.
8. **Davitishvili, N.** (2017) *Cross-Cultural Awareness and Teaching English as a Second Language in the Context of Globalization*. Sino-US English Teaching 14(9) DOI: 10.17265/1539-8072/2017.09.003
9. **Enochs, K., & Yoshitake-Strain, S.** (1999) *Evaluating Six Measure of EFL Learners' Pragmatic Competence*. JALT Journal, 21, 29-50. <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-21.1-art2.pdf>
10. **Eslami-Rasekh, Z.** (2005) *Raising the Pragmatic Awareness of Language Learners*. ELT Journal. 59, pp. 199-208. doi:10.1093/elt/cci039

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.135.5791&rep=rep1&type=pdf> (Accessed: 17.09.2021)

11. **García, C.** (1989) *Apologizing in English: Politeness Strategies Used by Native and Non-native Speakers*. *Multilingua*. 8, pp. 3-20. file:///C:/Users/User/Downloads/Apology_and_Linguistic_Politeness_Strategies_in_En.pdf
12. **Gay, G.** (2010) *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
13. **Hampden-Turner, Ch., Trompenaars, F.** (2000) *Building Cross-Cultural Competence*. New Haven, CT. Yale University Press
14. **Holliday, A., Hyde M., Kullman, J.** (2010) *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for Students*. Ed. by Ch. N. Candlin and R. Carter. London and New York, Routledge.
15. **Ishihara, N. & Cohen, A. D.** (2010) *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. Harlow, Essex, England: Longman/Pearson Education Ltd.
16. **Johnson G., Rinvolucris, M.** (2010) *Culture in our Classrooms: Teaching Language through Cultural Content*. Delta Publishing. Halstan & Co., Amsterham, Bucks, England.
17. **Judd, E.** (1999) *Some Issues in the Teaching of Pragmatic Competence*. In: *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Ed. by E. Hinkel. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 152-166.
18. **Kasper, G., & Blum-Kulka, S.** (Eds.) (1993) *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
19. **Kohls, L.R, Knight, J. M.** (1994) *Developing Intercultural Awareness: A Cross-Cultural Training Handbook*. Boston, London, Intercultural Press.
20. **Levinson, S. C.** (1983) *Pragmatics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
21. **Lingenfelter, J.E, Lingenfelter, Sh. G.** (2003) *Teaching Cross-Culturally. An Incarnational Model for Learning and Teaching*. Grand Rapids, Michigan. Baker Academic Press.
22. **Mehan, H.** (1985). *The Structure of Classroom Discourse*. In: *Handbook of Discourse Analysis: Discourse and Dialogue*. Ed. by T. van Dijk. Vol. 3. London, UK: Academic Press, pp. 119-131.
23. **Paronyan, Sh.** (2012) *Pragmatics*. Yerevan, Yerevan University Press.

24. **Peterson, B.** (2004) *Cultural Intelligence*. Boston, London, Intercultural Press.
25. **Rose, K. R., Kasper, G.** (2001) *Pragmatics in Language Teaching*. In: *Pragmatics in Language Teaching*. Ed. by K. R. Rose, G. Kasper. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-11.
26. **Scarcella, R. C., Anderson, E. S., Krashen, S. D.** (Eds.) (1990) *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House Publishers.
27. **Searle, J.** (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
28. **Takahashi, S.** (1996) *Pragmatic Transferability*. *Studies in Second Language Acquisition*. 18(2), pp. 189-223. doi:10.1017/S0272263100014881 <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/162595/3-Cohen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Accessed 17.09.2021)
29. **Tomalin, B., Stempleski, S.** (1993) *Cultural Awareness*. Oxford University Press.
30. **Utley, D.** (2012) *Intercultural Resource Pack: Intercultural Resources for Language Teachers*. Cambridge, Oxford University Press.
31. **Walsh, S.** (2006) *Investigating Classroom Discourse*. London, Routledge.
32. **Yamagashira Hisako** (2001) [file:///C:/Users/User/Downloads/kiyo_31_15%-20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/kiyo_31_15%-20(1).pdf) (Accessed July 20, 2021)
33. **OALD** – Oxford Advanced Learner's Dictionary. 7th Edition. Oxford University Press. 2006

Շուշանիկ Պարոնյան- ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի միջմշակութային հաղորդակցության անգլերենի ամբիոնի վարիչ, բ.գ.դ., պրոֆեսոր, էլ. փոստ՝ paronyan_shushan@hotmail.com:
 Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 08.10.21, տրվել է գրախոսության՝ 11.10.21 - 18.10.21, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի միջմշակութային հաղորդակցության անգլերենի ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 01.12.21:

METHODS TO INCREASE STUDENT MOTIVATION WHEN TEACHING ENGLISH

ABSTRACT

The problems of teaching foreign languages are now more urgent than ever due to the emergence of so-called alternative teaching methods and techniques. The urgency of the use of new information technologies is dictated by the realities of today's education, in particular, the need to speak an appropriate level of a foreign language, creative thinking and the ability to work in a team. However, the acquisition of foreign language communication skills is seen as problematic without the motivational component. Motivation is a generator of students' interest in learning a foreign language. This article discusses the full range of motivational learning tools available for teaching English, which allows you to develop communication skills that are motivated not by external motives but by an individual with a strong, conscious desire to learn a foreign language. It helps to improve the language and put into practice the knowledge gained in the classroom. The purpose of the study is conditioned by the need for parallel use of foreign language and Internet technologies in the conditions of modern reality. The methods used by the authors in the study of motivational trends in the study of English and language skills include modern accessible questionnaires based on Internet resources and social networks, as well as analysis of the results obtained.

The rapid development of different ways of teaching foreign languages, the changes in the socio-cultural context of public life imply a change in the demands of modern society towards education in general and language education in particular. Discovery of English teaching methods is therefore a very topical issue in the context of learner motivational disclosure.

The purpose of this article is to explore the main ways and means of increasing your motivation to learn English. In order to achieve this goal, we consider it necessary to consider what the English teaching system should be like, which contributes to the challenge that hinders the learner, to increase the motivation to learn.

The article presents several types of assignments based on audio-visual material for teaching English and fiction.

Recent studies and analysis of publications are the main directions that addressed the aspects of this issue, on the basis of which the author substantiates, highlighting the previously unresolved parts of the overall problem. Before discussing the research on motivational methodology of English teaching, it is necessary to consider the essence of the concept of "motivation" in the context of this study.

Key words: Teaching, Foreign Language, Teaching Methodology, Motivation, English Teaching, Teaching Methodology, Organization of Educational Activities, English Language.

РЕЗЮМЕ

МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Проблемы обучения иностранным языкам сейчас как никогда актуальны в связи с появлением так называемых альтернативных методов и приемов обучения. Актуальность использования новых информационных технологий диктуется реалиями современного образования, в частности, необходимостью владения иностранным языком на соответствующем уровне, творческого мышления и умения работать в команде. Однако приобретение навыков общения на иностранном языке представляется проблематичным без мотивационного компонента. Мотивация является генератором интереса учащихся к изучению иностранного языка. В данной статье рассматривается весь комплекс средств мотивационного обучения, доступных для обучения английскому языку, который позволяет развивать коммуникативные навыки, которые мотивированы не внешними мотивами, а личностью с сильным, осознанным желанием выучить иностранный язык. Это помогает улучшить язык и применить на практике знания, полученные на уроках. Цель исследования обусловлена необходимостью параллельного использования иностранного языка и интернет-технологий в условиях современной действительности. Методы, используемые авторами при изучении мотивационных тенденций в изучении навыков владения английским языком, включают в себя современные доступные анкеты на основе интернет-ресурсов и социальных сетей, а также анализ полученных результатов.

Стремительное развитие различных способов обучения иностранным языкам, изменение социокультурного контекста общественной жизни предполагают изменение требований современного общества к образованию вообще и языковому образованию в частности. Таким об-

разом, открытие методов преподавания английского языка является очень актуальным вопросом в контексте раскрытия мотивации учащихся.

Цель этой статьи — изучить основные способы и средства повышения вашей мотивации к изучению английского языка. Для достижения этой цели мы считаем необходимым рассмотреть, какой должна быть система обучения английскому языку, которая способствует преодолению трудностей, мешающих учащемуся, повышению мотивации к обучению.

В статье представлено несколько видов заданий на основе аудиовизуального материала для обучения английскому языку и художественной литературе.

Последние исследования и анализ публикаций являются основными направлениями, в которых затрагивались аспекты данного вопроса, на основе которых автор обосновывает, выделяя нерешенные ранее части общей проблемы. Прежде чем перейти к исследованию мотивационной методики преподавания английского языка, необходимо рассмотреть сущность понятия «мотивация» в контексте данного исследования.

Ключевые слова: *Преподавание, Иностранный язык, Методика преподавания, Мотивация, Преподавание английского языка, Организация учебной деятельности, Английский язык.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿ

Օտար լեզուների դասավանդման խնդիրներն այժմ առավել քան երբևէ արդիական են՝ այսպես կոչված այլընտրանքային ուսուցման մեթոդների և տեխնիկայի առաջացման պատճառով: Տեղեկատվական նոր տեխնոլոգիաների կիրառման արդիականությունը թելադրված է այսօրվա կրթության իրողություններով, մասնավորապես՝ օտար լեզվով պատշաճ մակարդակով խոսելու անհրաժեշտությամբ, ստեղծագործական մտածողությամբ և թիմում աշխատելու կարողությամբ: Այնուամենայնիվ, օտար լեզվի հաղորդակցման հմտությունների ձեռքբերումը դիտվում է որպես խնդրահարույց առանց մոտիվացիոն բաղադրիչի: Մոտիվացիան օտար լեզու սովորելու նկատմամբ ուսանողների հետաքրքրության գեներատոր է: Այս հոդվածում քննարկվում է

անգլերենի դասավանդման ժամանակ սովորելու մոտիվացիայի ձևավորման միջոցների ամբողջությունը, որը հնարավորություն է տալիս զարգացնել հաղորդակցման հմտությունները ոչ թե արտաքին, այլ անհատի ներքին դրդապատճառներով, օտար սովորելու լուրջ, գիտակցված ցանկություն: Դա բպաստում է նաև կատարելագործել լեզուն եւ գործնականում կիրառել դասարանում ստացած գիտելիքները: Ուսումնասիրության նպատակը պայմանավորված է ժամանակակից իրականության պայմաններում օտար լեզվի և ինտերնետ տեխնոլոգիաների զուգահեռ կիրառման անհրաժեշտությամբ: Անգլերենի և լեզվական հմտությունների ուսումնասիրության մոտիվացիայի ձևավորման միտումների ուսումնասիրության մեջ հեղինակների կողմից օգտագործված մեթոդները ներառում են ժամանակակից մատչելի հարցաթերթիկներ՝ հիմնված ինտերնետային ռեսուրսների և սոցիալական ցանցերի վրա, ինչպես նաև ստացված արդյունքների վերլուծություն:

Օտար լեզուների դասավանդման տարբեր ձևերի արագ զարգացումը, հասարակական կյանքի սոցիալ-մշակութային համատեքստում փոփոխությունները ենթադրում են ժամանակակից հասարակության պահանջների փոփոխություն ընդհանրապես կրթության և մասնավորապես լեզվական կրթության նկատմամբ: Ուստի անգլերենի դասավանդման մեթոդների բացահայտումը՝ սովորողի մոտիվացիոն բացահայտման համատեքստում շատ արդիական թեմա է:

Այս հոդվածի նպատակն է բացահայտել անգլերեն սովորելու մոտիվացիան բարձրացնելու հիմնական ուղիներն ու ձևերը: Այս նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ ենք համարում դիտարկել, թե ինչպիսին պետք է լինի անգլերենի ուսուցման համակարգը, որը նպաստում է սովորողին խանգարող մարտահրավերին, սովորելու մոտիվացիայի բարձրացմանը:

Հոդվածում ներկայացված են անգլերենի դասավանդման տեսալսողական նյութի և գեղարվեստական գրականության վրա հիմնված առաջադրանքների մի քանի տեսակներ:

Վերջին ուսումնասիրություններն և հրապարակումների վերլուծությունները այն հիմնական ուղղությունն են, որոնք վերաբերում էին այս խնդրի ասպեկտներին, և որոնց հիման վրա հեղինակը հիմնավորում է՝ ընդգծելով ընդհանուր խնդրի նախկինում չլուծված հատվածները: Մինչև անգլերենի դասավանդման մոտիվացիոն մեթոդաբանության վերաբերյալ ուսումնասիրությունների քննարկմանն անցնելը, անհրաժեշտ է դիտարկել «մոտիվացիա» հասկացության էությունը՝ սույն ուսումնասիրության համատեքստում:

Բանալի բառեր՝ Ուսուցում, օգտար լեզու, դասավանդման մեթոդաբանություն, մոտիվացիա, անգլերենի դասավանդում, ուսուցման մեթոդաբանություն, ուսումնական գործունեության կազմակերպում, անգլերեն լեզու:

Issues related to effective ways to increase the motivation to learn a foreign language, the search for means are very relevant, not completely solved (Артамонова, 2013). Moreover, according to some authors, this field needs constant discovery, research and improvement, as the needs and interests of learners are constantly changing from generation to generation.

It should be noted that students have a very good understanding of any field in terms of at least one language. It creates a lot of opportunities to find a job and build a successful career. In addition, it creates opportunities for the process of becoming abroad. Students may also not be particularly interested in the subject (Минеева, 2018): Thus, the formation of positive motivation is considered as a field that requires a special approach to learning English.

Learning motivation is one of the reasons for successful mastering of the subject. In this article, the author discusses the approaches of domestic and foreign experts in the field of psychological-pedagogical aspects of foreign language teaching. The motivation to learn English at university is defined as a transitional concept, that is, it depends on both the students and the teacher. The work focuses on ways to develop and maintain students' interest in English. Attention is paid both to the psychological features of the teacher's work with the students and to the types of tasks that increase the students' motivation. Factors such as a teacher's enthusiasm and commitment to his / her subject matter, his / her ability to build trusting relationships with students, and a relaxed classroom atmosphere play an important role.

The most effective way to stay motivated is to train on intrigues and problematic issues. It also justifies the need for student autonomy in the learning process to develop student activism and independence. Knowledge-building and retention strategies can be successfully applied in the practice of teaching foreign languages at the university.

In modern psychology, motivation is considered to be a complex mechanism that influences a person's behavior in life and work. Psychologists determine motivation «as a single specific motivation, and also a single system of motivation, as a specific area, including in itself needs, motivations, goals, interests in their complex intertwining» (Зимняя, 2004). L.I. Bozovic comments on motive: «For what necessary activity? As a motivator you can learn objects, representations, ideas, feelings and rejuvenation from inner peace. A word, in all need, has found its incarnation. (Божович, 1995).

L.S. Vygotsky writes about instinct as an essential stimulus to activity. In turn, interest expresses an instinctive desire and shows that the activity of the object coincides with its organic needs(Рубинштейн, 1991).

According S.L. According to Rubinstein, need should be perceived as motivation, because it contains an active desire, which directs a person to transform the conditions to satisfy the need. Therefore, necessity explains where the energy for the manifestation of human activity comes from(Рубинштейн, 1991). A.N. Leont's considers motivation to be a matter of satisfying a need. It is the object that directs the impulse, which can be widely understood, not only as an object, but itself. Thus, the researcher distinguishes between semantic motivations that motivate the activity, give it personal significance, as well as motivational motivations, which act as motivating factors(Леонтьев, 1995).

Some authors mention the emotional coloring of the motives. Thus, U.N. Klyutkin notes that motivations can be related to positive or negative emotions. Depending on the motivation, attitudes toward learning can be positive, uncertain, or negative(Кулюткин, 1985). Bosovich argues that objects, ideas, feelings, and experiences of the outside world can act as motivators. According to him, the motivation belongs to the subject of the behavior itself, it is his stable personal property, it refers to the component of the human motivational sphere(Божович, 1995).

G.V. Rogova argues that "considering motivation as the most important source of the process of mastering a foreign language and ensuring its effectiveness, one should consider the following: the motivations and

preferences of the needs perceived by him. Hence all the difficulties of calling motivation from outside. The teacher can only indirectly influence it, creating the preconditions, laying the foundations on which the students have a personal interest in the work(Cepreeba, 2012).

The scholar emphasizes that the teacher should take into account "all types and subtypes of motivation", so let's stop at a brief description of the types of motivation to learn a foreign language. In a broad sense, there are two types of motivation: external and internal(Cepreeba, 2012). External motivation, in turn, exists in two forms: broad social motivation and narrow personal motivation. The broad social motivation associated with a foreign language is manifested in students' desire to master a foreign language, cultural values, to use it in different situations of interpersonal, intercultural interaction, identifying themselves with a particular group of natives. Narrow motivation determines the attitude towards learning a foreign language as a means of self-affirmation, success and self-development(Mineeva, 2018).

Communicative, instrumental and linguistic motivations stand out from the types of internal motivation. Communication motivation is considered to be the most important part of internal motivation, as mastering communication skills is a primary need of students. Linguistic-cognitive motivation lies in the positive attitude of students towards language, its structure and properties. Instrumental motivation implies a positive attitude of students willingness to do different exercises - tasks, new ways of working, desire to master the types, further improvement of previously learned methods of learning a foreign language, readiness for independent learning activities.

In a broad sense, motivation can be interpreted as a source of human activity, as a system of driving forces for any activity or behavior. Motivation is seen as a system of factors influencing human behavior (this includes needs, motivations, goals, intentions, aspirations and much more) as a process property that stimulates and supports a certain level of human activity. (Маклаков, 2001).

Among the main factors that can increase students' interest in a foreign language, further increase their activities in the classroom, in the process of independent activity, we single out the content component of education, the ways of organizing educational activities.

As a result of scientific and pedagogical research, S.E. Tsvetkova and I.A. Malinin, based on M.V. Darichia, E.P. Komarova, Z.I. Konnova, IV Petrivney, NL Uvarova and others emphasize that "one of the powerful factors that increase students' motivation to learn a foreign language is their future profession." (Цветкова. 2017) A.I. Yatsikevichus proved that "interesting and personally significant text itself, that is. without additional training, contributes to the memorization of about a quarter of the foreign language material contained in it, as it causes a great deal of student inactivity (Бим-Бад, 2002).

The students think that their knowledge of English will be necessary for them to read special scientific literature, to communicate with foreign experts, to expand their professional contacts (Кошелева, 2016).

Thus, one of the leading ways to increase motivation is the content value of language material, its relevance to the vital interests of students. Based on this, the selection and coordination of the content of the educational material in English should be carried out according to the following principles:

- communicative orientation. The acquisition of language material is aimed at solving speech problems, meeting students' communication needs.
- personal and professional orientation. Prospective professionals are interested in the information side, which includes everything related to their future profession, the areas of science they are studying, so English lesson material should be of personal importance to students.
- Consistency of interdisciplinary content. In this case, the facts and events learned by the subjects of the professional cycle appear to the students on the other hand, with a new language case.
- authenticity and openness. This principle includes the use of information used in the learning process from primary sources, including Internet resources, the media, and telecommunications.

We have made sure that the informational-personal study material for the students, which will allow them to expand their knowledge within the framework of their future profession, to acquire interpersonal-professional communication skills in a foreign language, will increase the motivation to learn English.

The next step in raising the level of motivation is the organization of educational activities, as the content of the educational material is mastered in the process of students' educational activities. In this regard, the issue of choosing effective ways, methods and means of teaching a foreign language is very important.

In the context of the question we are considering, the process of teaching English should meet the following requirements: orientation towards the student's personality, taking into account his / her individual characteristics. Establishment of subject-subject relations in the educational process, promotion of his personal-professional development, creation of conditions for the active work of each student, involvement of students in joint activities, communicative orientation.

Let's look at the most effective, in our opinion, ways, methods and means to help keep English learning motivated. In accordance with the requirements of modern didactics, the pedagogical process should be based on the principles of a student-centered approach. (Перегатько, 2014) which implies the establishment of subject-subject relations. Subjective dialogue recognizes the student as a subject, accomplice of the pedagogical process; assumes that each student realizes his or her full potential in interacting with the teacher, directing the process in a more favorable direction. For example, the teacher should inform the students about the objectives of the lesson, first of all the problems related to the mastery of verbal activity. Understanding Informing students about why they need to study a particular subject is the starting point for completing the task successfully. The task can also be kept simple to impress students, in addition to providing them with a clear perspective. In this regard, each training should be structured in such a way that it has a clear communication orientation, on which a specific speech task is solved. Even when learning a new language material, students need to

understand clearly in what situations they can use the material in the process of communicating in English.

The next organizational point that helps motivate students is the use of collective forms of work in English lessons. In this regard, O.M. Ryabtzyan rightly states that the use of group forms of education "involves even unmotivated people in the process of activity, because entering a group of students who perform a certain task together, the student can not refuse to do his part of the work. otherwise he will be criticized by his friends." (Рябцева, 2012) Different forms of teamwork make it possible to differentiate educational activities, to provide conditions for students to engage in joint activities, taking into account the individual characteristics and preferences of students, which contributes to the activation of educational work, emotional attractiveness, plays the role of appropriate motivation. Each student can do most of the overall task, which will also play an important role in developing positive motivation.

The most common form of teamwork, which has a communicative-active nature, are active teaching methods. Active methods of teaching a foreign language include controversial, game-heuristic methods. Active learning methods are "methods that encourage students to be active in the process of mastering the thought and practice of the learning material." (Перегатыко, 2014). These methods are multifunctional. They contribute to the improvement of language learning, the individual-professional development of students, provide the active nature of the acquisition of knowledge, skills, abilities and provide active interpersonal interaction. Active learning methods are designed to activate the learning process, make it more effective, and stimulate learning and further development. The most common method of teaching a foreign language is the design method. (Маклаков, 2001), role-playing games, including "training firm" technology (Минеева, 2016), discussions, courses, oral and written reports, case. research.

But the teacher must understand that communication in a foreign language will not start on its own, that it is not enough just to divide the

students into pairs or groups. It is necessary to create motivations for this communication by offering an exciting task, to create an educational-problematic (conflict) situation, which will be a stimulus for communication in a small group. In addition, the common cause will unite students, mobilize mutual assistance and mutual control both in terms of content and language.

Textbooks are an integral part of the learning process. In our age of information and computer technologies, ICT tools, multimedia technologies, Internet technologies, e-learning resources have a number of advantages over traditional teaching aids, they have the greatest motivating effect on the process of learning a foreign language(Смирнова, 2017). They provide a greater degree of interactivity in teaching, create the necessary conditions for students to organize effective classroom-independent work, as well as teaching flexibility and mobility. allow to take into account the individual characteristics of students, creating a favorable environment for psychological teaching and upbringing. The active introduction of new information technologies e e-learning in technology platforms - Learning Management Systems (LMS) in the educational process through interactive tasks, the use of computer - multimedia technologies, undoubtedly helps to increase motivation, improve students' foreign language skills(Минеева, 2015).

In conclusion, it should be noted that the problem of increasing the motivation to learn English is not new, it attracts psychologists, methodologists and practical teachers. We dare to hope that the methods and techniques described in this article are aimed at applying a variety of teaching methods, selecting material of appropriate level of complexity, consolidating students' knowledge, experiences and interests, and creating a friendly classroom atmosphere. And really, all this will increase the motivation, will help the students to be interested in learning English.

It can be concluded that the level of motivation characterizes not only the students, but also the teacher, that is, this motivates the students to any activity. The teacher-mentor can open "new horizons" or perspectives for students in learning a foreign language. During the long-term interaction between the teacher and the student, certain personal characteristics of the teacher may change. It follows that motivation is a transitional concept.

Moreover, it is dynamic, that is, it can change over time, especially in the case of long-term study of a foreign language, it needs to be preserved. Understanding the concept of motivational learning its further application in the practice of foreign language teaching can significantly increase the efficiency of the learning process.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Артамонова Г.В.** (2013) Чтение как важнейшее звено при изучении иностранных языков // Балтийский гуманитарный журнал.. № 4. С. 7-12.
2. **Божович Л. И.** (1995) Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под. ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Междунар. пед. акад.,. 209 с.
3. **Зимняя И.А.** (2004) Педагогическая психология: учебник по педагогической психологии. М.: Логос, с. 130.
4. **Кошелева И.Н.**, (2016) На пути к педагогическому мастерству или как поддержать мотивацию студентов к изучению английского языка в вузе, Московский государственный институт международных отношений, <https://mgimo.ru/upload/iblock/94f/kosheleva.pdf>, 27.03.2022
5. **Леонтьев А.Н.** (1995) О некоторых психологических вопросах сознательности учения // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. М., С. 5–23.
6. **Кулюткин Ю.Н.** (1985) Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, с. 305
7. **Маклаков А.Г.** (2001) Общая психология. СПб.: Питер, с. 519.
8. **Минеева О.А.**, (2016) Борщевская Ю.М., Клопова Ю.В. Использование технологии «учебная фирма» при обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. № 52-3, с. 167-168.
9. **Минеева О.А., Даричева М.В.** (2015) Использование системы Moodle в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. №4 (23), с. 135.
10. **Оладышкина А.А., Минеева О.А.** (2017) Проектноориентированный метод обучения иностранному языку (на примере веб-квестов) // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). № 4 (42). С. 131- 134.
11. **Перетятыко Г.И.** (2014) Теоретические аспекты личност-но-ориентированного обучения // Евразийский союз ученых. № 8-4, с. 35-36.

12. Педагогический энциклопедический словарь. / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Больш. рос. энциклопедия, 2002, с. 94.
13. **Рогова Г.В.** (1991) Методика обучения иностранным языкам в средней школе: теоретико-практическое методическое пособие. / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991, с. 10-11.
14. **Рубинштейн С.Л.** (1989) Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, Т. 2, с. 118.
15. **Рябцева О.М.** (2012) Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка // Известия ЮФУ. Технические науки. № 10 (135), с. 128.
16. **Сивухин А.А.** (2016) Роль интегративного подхода в обучении иностранному языку для специальных целей будущих бакалавров в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 5. № 1 (14), с. 107.
17. **Сергеева Н.Н.,** (2012) Угрюмова С.В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. №3. С. 114-119.
18. **Смирнова Е.В.** (2017) Аспекты личностно-ориентированного обучения при использовании средств ИКТ в образовательном процессе по иностранному языку // Карельский научный журнал. Т. 6. № 1 (18). С. 33-37.
19. **Цветкова С.Е.,** (2017) Малинина И.А. Систематизация содержания иноязычной подготовки будущих инженеров в области самолёто- и вертолётостроения // Инженерное образование. № 21, с. 187.
20. **Mineeva O. A.,** (2018) The ways of increasing students' motivation in learning the english language, Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. Т. 7. № 1(22):

Փիլիպոսյան Ռուզաննա - Անգլերեն լեզվի ուսուցչուհի, Եղիշե Չարենցի անվան թիվ 67 հիմնական դպրոց, էլ.փոստ՝ rpiliposyan@mail.ru
 Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 30.06.21, տրվել է գրախոսության՝ 07.07.21 - 14.11.21, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 18.12.21:

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ABSTRACT

MONITORING AND EVALUATION IN LANGUAGE EDUCATION

Pedagogical supervision has a leading role in the learning and teaching process. It should take place in accordance with a learner-centered approach as a means for gaining information about the qualitative state and increasing efficiency of the educational process. The modern approach to the problem requires from learners to participate in their own assessment procedure of learning, thus demonstrating the level of language proficiency.

Key words: *learner-centered control, monitoring, evaluation, self-assessment, language teaching and learning, educational process, skills and abilities, multilingualism/plurilingualism, language competence, language experience, portfolio, descriptors.*

РЕЗЮМЕ

В профессиональной подготовке специалистов ведущая роль принадлежит педагогическому контролю. Контроль должен осуществляться с учетом личностно-ориентированного подхода как способ получения информации о качественном состоянии учебного процесса. Современный подход к проблеме контроля базируется на признании того факта, что объект усвоения должен стать объектом контроля. При этом контроль понимается как оценка результата достигнутой обучающимся учебной деятельности, в данном случае степени владения изучаемым языком.

Ключевые слова: *личностно-ориентированный подход, контроль, оценка, самооценка, обучение языку, процесс обучения, умения и навыки, многоязычие, языковая компетенция, языковой опыт, портфолио, дескрипторы.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ ՍՏՈՒԳՈՒՄՆ ՈՒ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ ԼԵԶՎԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Մասնագետների ուսուցման անքակտելի և թերևս ամենակարևոր բաղադրիչը մանկավարժական ստուգումն է: Այն պետք է իրականացվի անձնակենտրոն մոտեցման հիման վրա՝ որպես ուսումնական գործընթացի որակական իրավիճակի մասին տեղեկություններ ստանալու միջոց:

Ստուգման հիմնախնդրին ժամանակակից մոտեցումը հիմնվում է այն փաստի ընդունման վրա, որ յուրացման օբյեկտը պետք է լինի նաև ստուգման օբյեկտ: Ընդ որում, ստուգումն ընկալվում է որպես սովորողների ուսումնական գործունեության արդյունքի, մեր պարագայում՝ ուսուցանվող լեզվի յուրացման աստիճանի գնահատում:

Բանալի բառեր՝ անձնակենտրոն մոտեցում, ստուգում, գնահատում, ինքնագնահատում, լեզվի ուսուցում, ուսուցման գործընթաց, կարողություններ և հմտություններ, բազմալեզվություն, լեզվական կարողունակություն (կոմպետենցիա), լեզվական փորձառություն, թղթապանակ, բնութագրիչներ (դեկրիպտոր):

В методике преподавания иностранных языков нет единого подхода к определению понятий “оценка”, “контроль”, “проверка” и других, с ними связанных. Как отмечает И.П.Подласый, общим родовым понятием выступает “контроль”.

Контроль- это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков. Составной частью контроля является проверка. Проверка - система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков.

Кроме проверки, контроль содержит в себе *оценивание* (как процесс) и *оценку* (как результат) проверки. Оценки фиксируются в виде *отметок* (условных обозначений, кодовых сигналов и др.).

Основой для оценивания успеваемости учащегося являются итоги (результаты) контроля с учетом как качественных, так и количественных показателей деятельности учащихся (Подласый И.П., 2002).

Результаты контроля выражаются в оценке. В зависимости от типов контроля эта оценка может быть внешней или внутренней. Во втором случае речь идет о самооценке.

Важной предпосылкой в области контроля является понимание обучения иностранному языку в качестве управляемой деятельности, прежде всего как со стороны преподавателя, так и обучающихся.

Общепринятым подходом в психологии является положение о том, что полноценная деятельность состоит из трех частей:

- ориентировочно-мотивационной,
- операционально-исполнительной,
- рефлексивно-оценочной.

Принимая это положение на вооружение, отдельно стоит отметить, что “отсутствие ориентированно-мотивационной части превращает деятельность в хаотическое скопление отдельных действий без ясной и осознаваемой цели. Отсутствие же третьей части также превращает деятельность в случайную, не регулируемую совокупность действий, при этом здесь отсутствует представление о достижении цели” (Фридман Л.М., Волков К.Н., 1985). Поэтому всякая полноценная деятельность должна содержать вышеуказанные три звена.

В ходе управления процессом обучения иностранному языку взаимодействуют преподаватель и обучающийся за счет работы каналов прямой и обратной связи, в результате чего осуществляется контроль за выполнением программ (Брейгина М.Е., Климентенко А.Д., 1979).

Большей частью контрольные действия осуществляются со стороны учащегося (самоконтроль, самооценка). Всякая оценка выражает степень соответствия результатов действий учащихся определенным образцам или нормам. Следовательно, для оценки должна существовать заранее выработанная шкала этого соответствия (Фридман Л.М., Волков К.Н., 1985; Аствацатрян М.Г., 2004; Настольная книга ..., 2004; Колкер Я.М., Устинова Е.С., 2011).

В конкретном случае степень соответствия результатов действия учащихся измеряется на основании шкал уровня владения языковыми компетенциями.

В вопросе определения структуры учебной деятельности следует принять точку зрения М.М.Гохлернера и Г.В.Ейгера и выделить следующие действия:

- постановку педагогом учебной задачи,
- принятие ее учащимися,
- поиск обобщенных способов ее решения с помощью ориентировочных действий
- по выявлению принципов и закономерностей, лежащих в основе решения требуемых задач,
- исполнительские действия по применению общих принципов к данной задаче,
- контрольные и оценочные действия по установлению правильности найденного решения и оценки приближения к эталону (Гохлернер М. М., Ейгер Г. В., 1985).

При этом действия по самоконтролю и самооценке служат основой для появления психического новообразования в виде рефлексии как качества личности, которая является результатом учебной деятельности.

Специфики учебной задачи при обучении иностранному языку заключается в следующем. Понимание учебной задачи и ее принятие обучаемым связано с осознанием “обобщенных способов действий”, с лингвистическим и культуроведческим материалом в типовых коммуникативных ситуациях. С этой точки зрения многие дидактические задания (трансформации, перевод, пересказ и др.) не всегда воспринимаются учащимися как учебные задания на усвоение “обобщенных способов действий”. Зачастую они воспринимаются как чисто практические задания, и обучаемый даже не осознает способа действия, ориентируясь на подражание образцу, т.е. на чисто мнемические операции.

Что касается специфики контрольных действий, то поскольку учебная деятельность, направленная на усвоение иностранного языка,

формируется в условиях сильно интерферирующего влияния знаний и навыков родного языка, особое значение приобретает формирование действий, направленных на дифференцирование “правильного / неправильного”, т.е. усвоение “отрицательного речевого опыта” по Л.В.Щербе (Гохлернер М. М., Ейгер Г. В., 1985).

Кратко выражаясь, оценка владения иностранным языком есть сопоставление речевой деятельности проверяемого объекта со шкалами уровней владения языком для того, чтобы вынести решение, соответствует ли языковая компетенция, и если да, то насколько, какому-либо оцениваемому из определенных уровней.

Необходимым условием соответствия, разумеется, является наличие умений, необходимых для деятельности, отвечающей требованиям конкретного уровня.

Существуют разные способы контроля. Любые языковые тесты являются той или иной формой контроля. Что подлежит контролю и оценке и каковы объекты контроля?

В качестве объекта контроля и оценки могут выступать знания, языковые и речевые умения и навыки, равно как и потенциальные возможности учащихся.

Оценка и самооценка знаний, умений и навыков должна принимать во внимание обстоятельства и опыт, посредством которого приобретаются умения и навыки. Определенным шагом в этом направлении может стать ведение Портфолио, в котором обучающийся будет записывать различные аспекты своего языкового опыта. В Портфолио следует включать не только оценки, поставленные в ходе изучения какого-либо языка, но также записи о многоязычных и поликультурных умениях учащегося и соответственно об уровне владения им языком.

Существуют три понятия, традиционно рассматриваемые в качестве основополагающих в любой форме контроля и оценки: это валидность (validity), надежность (reliability) и осуществимость (feasibility) (Anderson J.C., Clapham C. and Wall D., 1995).

Валидность (validity) - важное концептуальное понятие. Тест может

характеризоваться как валидный, если он оценивает действительно тот и только тот аспект, который декларируется в качестве объекта измерения и который подлежит оценке, если результаты оценки с точностью определяют уровень владения языком тестируемых (CEFR, 2001).

Что касается критерия *надежности*, (*reliability*)—это чисто технический термин. В сущности, это показатель количественного присутствия проверяемых одного и того же уровня подготовки в двух разных (реальных либо стимулируемых) пробах на получение одной и той же оценки (CEFR, 2001).

В инновационном проекте Совета Европы и Европейского центра современных языков “Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (RelEx)” в деталях обозначены релевантные характеристики такого важного параметра в тестологии, как валидность, а именно:

- контент-анализ валидируемого теста,
- операциональный, психометрический и процедуральный характер измерения,
- внутренняя и внешняя валидность

(Content validity, operational validity: pilots and pretest, psychometric aspects, procedural validity of standardization, internal validity of standard setting, external validation) (Relating Language Examinations ..., 2003).

Контент-анализ валидности заключается в том, в какой степени спецификация того или иного теста

- отвечает требованиям учебной программы и дескрипторам “Общеввропейских компетенций”,
- отражает существенные стороны объекта, декларируемые автором или тестологом.

В соответствии с указанными аспектами предъявляются требования к тестовым заданиям, которые должны соответствовать следующим критериям:

- сущность задания,
- измеряемый уровень владения языком,

- объективность,
- приемлемость/существенность,
- транспарентность,
- корректность формулировки,
- нормативность формата/дизайна (Workshop).

В целом вышеперечисленные критерии тестовых заданий направлены на достижение результатов и оценки прогресса, соотносимых со шкалой языковых компетенций в контексте общеевропейского подхода.

Точность решений должна соответствовать определенному стандарту. Точность решений будет зависеть от соответствия определенного стандарта (например, уровня В) целям контроля. Она зависит также от критериев, применяемых для принятия решений, и надежности процедур, для которых были разработаны эти критерии.

Соответствие между двумя тестами, призванными оценить один и тот же объект, традиционно именуется «согласующейся валидностью».

Наличие общих стандартов, подобных тем, что содержатся в разделе об уровнях «Общеевропейских компетенций», предоставляет неоспоримо огромные возможности для соотнесения различных форм оценки друг с другом.

Определение уровня владения по шкале языковых компетенций: выносится суждение, что индивид обладает определенным уровнем знаний, умений и навыков.

Определение уровня владения по листку контроля: суждение об уровне владения на основании пунктов заданий, соответствующих определенному уровню.

При «определении уровня владения по шкале» во главу угла ставится «расположение» по отношению к уровням владения языком. Значение различных уровней должно разъясняться дескрипторами шкалы.

Альтернативой такому подходу является сверочный список, назначение которого показать, что соответствующая тема была пройдена и усвоена учащимися.

Поскольку иллюстративные дескрипторы представляют собой

независимые, самостоятельные формулировки, то их можно использовать как для создания контрольных листов самооценки, так и для фиксации конкретного уровня.

При оценке обучающихся могут применяться многие из вышеперечисленных технологий.

Точность самооценки возрастает, когда (а) оценка проводится в соответствии с ясными дескрипторами, очерчивающими стандарты умелости и/или когда (б) оценка относится к конкретному опыту. Точность может также повыситься, если обучающиеся получают некоторую подготовку. Подобная составная самооценка может сравняться с оценкой учителей и тестов на том же уровне соответствия, что обычно бывает между самими учителями и тестами.

Однако главный потенциал самооценки заключается в использовании ее как инструмента для повышения мотивации и осознания, помогающего обучающимся оценить свои возможности, распознать свои слабости и более эффективно направлять свою учебу.

Оценка шкал уровней владения иностранным языком представлена в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями», где дана подробная классификация типов оценки (CEFR, 2001; «Общеввропейские компетенции», 2001). Рассмотрим каждый тип оценки в отдельности.

Согласование с нормой (СН) /Согласование с критериями (СК)

Согласование с нормой является результатом расположения обучающихся в порядке их показателей, их оценки относительно соучеников. По сути это дифференциация учащихся по успеваемости.

Согласование с критериями, в противовес согласованию с нормой, здесь является оценкой исключительно способностей к предмету, независимо от способностей её/его соучеников.

Здесь возникает необходимость разработки спецификации содержания оценки, основанной на системе дескрипторов с целью их накопления для построения корпуса оценивания (body of evidence).

Формативная /итоговая оценка

Формативная оценка является процессом непрерывного сбора ин-

формации относительно обучения, сильных и слабых сторон, которую учитель может применять при планировании своего курса для осуществления обратной связи со своими учениками. *Итоговая оценка* подводит итог достижениям – выставлением отметки в конце курса. Итоговая оценка не обязательно бывает оценкой за умелость. В действительности итоговая оценка во многом состоит из нормативной оценки, оценки в установленные сроки, оценки достижений.

Преимущество формативной оценки в том, что она направлена на улучшение качества обучения. Слабость формативной оценки заключается в характере обратной связи. Обратная связь срабатывает лишь тогда, когда воспринимающая сторона в состоянии *заметить*, то есть быть достаточно внимательной, заинтересованной и привычной к форме, в которой подается информация, ее адекватно *воспринять*, быть способной организовать и усвоить ее, *интерпретировать*, то есть иметь достаточную подготовку для восприятия и понимания, о чем идет речь. Вышеперечисленные умения предполагают самоуправление, направленное на формирование навыков контроля, отслеживание своего собственного обучения и отработку действий на обратную связь.

Прямая оценка/Косвенная оценка

Прямая оценка оценивает действия обучающихся на данный момент. Например, небольшая группа что-то обсуждает, оценивающий наблюдает, сравнивает с набором критериев, соотносит их действия с наиболее подходящими дескрипторами и выводит оценку.

Косвенная оценка реализуется обычно посредством письменных заданий, косвенным путем обеспечивающих иноязычное общение. Так, например, чтение можно оценивать лишь косвенным способом, посредством заданий, направленных на понимание содержания текста. Языковой диапазон и владение могут оцениваться как напрямую, по соответствию критериям, так и косвенно (интерпретация и обобщающие ответы на контрольные вопросы). Классическим прямым тестом является собеседование; классическим косвенным – завершение предложений.

Оценка речевого поведения/ Оценка лингвистической компетенции

Оценка речевого поведения требует от обучающегося непосредственно представить образец говорения на языке либо письма.

Оценка знания требует от обучаемого ответить на вопросы, которые могут быть набором широкого диапазона, чтобы проверить круг языкового знания и языковых особенностей.

К сожалению, невозможно подвергнуть умения прямой проверке. Всегда приходится довольствоваться набором действий, исходя из которых можно сделать общий вывод об умелости. Суждение выносится на основании показателей речевого поведения и производимых действий.

Субъективная оценка/Объективная оценка

Субъективная оценка является суждением экзаменатора о качестве действий и речевого поведения учащихся в целом.

Объективная оценка выводится с помощью тестов закрытого типа: множественного выбора ответа (*multiple choice*), соотнесения фрагментов левой и правой колонки (*matching*), расположения предложений в правильной последовательности (*slashing*) и т.д.

Непрямой тест зачастую представляют как «объективный», когда выставяющий отметки соотносит его с конкретным ключом для решения – принимать или нет предложенный ответ, а затем подсчитывает правильные ответы для подведения итога. Тесты определенных типов продвигаются даже еще на один шаг дальше, имея только один верный ответ для каждого вопроса. Часто применяют машинную обработку ответов, чтобы избежать возможного промаха проверяющего. Но, в сущности, объективность подобных «объективных» тестов несколько преувеличена, поскольку кто-то принимал решение ограничить оценку такими вопросами, при которых легче контролировать положение при проверке (но ведь такое решение было субъективным, другие могут и не согласиться с ним). Затем кто-то пишет спецификацию теста, кто-то еще пишет вопрос, пытаясь проработать какую-то конкретную тему из спецификации. И, наконец, кто-то отбирает этот вопрос из других возможных

вопросов, заготовленных для этого теста. Поскольку каждое из этих решений включает в себя какую-то долю субъективности, такие тесты правильнее было бы назвать тестами объективного подсчета результатов. Как отмечается в «Компетенциях», субъективность оценки может быть достигнута, а валидность и надежность ее может быть достигнута посредством следующих критериев:

- разработки *спецификации содержания* оценки, например, на основе сверки соответствия содержанию;
- использования *накопленных суждений* при выборе содержания и/или отметки за исполнение;
- принятия *стандартных процедур*, определяющих способ проведения теста
- представления *определенных ключей отметки* для не прямых тестов и
- обоснования суждений в прямых тестах на *точно определенных критериях*,
- прохождения соответствующей *подготовки*, в соответствии с *правилами оценки*,
- проверки *качества оценки* (достоверности, надежности) анализом *данных оценки*.

Как уже говорилось, первым шагом к снижению субъективности суждений, выносимых на каждой стадии процесса выставления оценки, есть достижение общего понимания рассматриваемой констркты, общей шкалы сверки. «Компетенции» пытаются явить собою такую основу для *спецификации содержания* и стать источником для развития *подробно определенных критериев* для прямых тестов (CEFR, 2001).

ЛИТЕРАТУРА

1. **Аствацатрян М.Г.** (2004), *Тесты как способ измерения уровня владения иноязычной продуктивной речью. Непрерывное обучение иностранным языкам: Опыты, перспективы (II)*, Минск, 200 с.
2. **Брейгина М.Е., Климентенко А.Д.** (1979), *Контроль в обучении иностранным языкам учащихся средних профтехучилищ*. Высшая школа., М., 63 с.
3. **Гохлернер М.М., Ейгер Г.В.** (1985), *Формирование контрольных действий в учебной деятельности по овладению иностранным языком // Fremdsprachenunterricht*. – N3., 87 с.
4. **Колкер Я.М., Устинова Е.С.** и др. (2011), *Практическая методика обучения иностранному языку*. -Артикль.-Рязань, 332 с.
5. **Настольная книга учителя иностранного языка.** (2004), Астрель, М., 446 с.
6. **Подласый И.П.** (2002), *Педагогика: Новый курс* Кн. 1: *Общие основы. Процесс обучения*, М., ВЛАДОС, 576 с.
7. **Фридман Л.М., Волков К.Н.** (1985), *Психологическая наука – учителю*, Просвещение, М., 225 с.
8. **Alderson J.C., Clapham C. and Wall D.** (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, CUP., Cambridge, 318 p.
9. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.** (2001), Modern Languages Division., Strasbourg, Cambridge University Press, 260 p.
10. **Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF).** (2003), Manual. Preliminary Pilot Version, Language Policy Division, Strasbourg, 132 p.

Դուրասանյան Նարինե - մ.գ.թ., դոցենտ, ԱրՊՀ Ռումանագերմանական լեզուների ամբիոն, էլ. փոստ՝ narine.durasanyan@mail.ru:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 30.06.21, տրվել է գրախոսության՝ 07.07.21 - 14.11.21, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության 18.12.21:

FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES

1 (19)

Չափս՝ 60x84 ¹/₁₆: Տպ. 9 մամուլ:
Տպաքանակ՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն

ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1