

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
YEREVAN STATE UNIVERSITY

**ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԸ
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ**

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION**

Գիտական հանդես
Научный журнал
Scientific Journal



1-2 (20)

Երևան – 2016

Հանդեսը հրատարակվում է ԵՊՀ գիտական խորհրդի որոշմամբ
Вестник издается по решению Ученого совета ЕГУ
The Bulletin is published by the decision of YSU Scientific Council

Գլխավոր խմբագիր՝ Բ.Գ.Պ., պրոֆ. Երզնկյան Ե.Լ.

Խմբագրական խորհուրդ.

Բ.Գ.Պ., պրոֆ. Գասպարյան Ս.Բ., Բ.Գ.Պ., պրոֆ. Գաբրիելյան Յու.Ս., Բ.Գ.Պ., պրոֆ. Մակարյան Ա.Ա., Բ.Գ.Պ., պրոֆ. Պարոնյան Շ.Հ., Բ.Գ.Պ., դոց. Սիմոնյան Ա.Ա., Բ.Գ.Պ., դոց. Առաքելյան Ա.Հ., Բ.Գ.Պ., դոց. Բաղդասարյան Հ.Գ., մ.գ.թ., պրոֆ. Կարապետյան Կ.Ս., մ.գ.թ., դոց. Հարությունյան Զ.Հ., դոց. Թովմասյան Ն.Ս. (պատասխանատու քարտուղար):

Главный редактор: д.ф.н., проф. Ерзинкян Е.Л.

Редакционная коллегия:

д.ф.н., проф. Гаспарян С.К., д.ф.н., проф. Габриелян Ю.М., д.ф.н., проф. Макарян А.А., д.ф.н., проф. Паронян Ш.А., д.ф.н., доц. Симонян А.А., д.ф.н., доц. Аракелян А.Г., к.ф.н., доц. Багдасарян А.Г., к.п.н., проф. Карапетян К.М., к.п.н., доц. Арутюнян З.Г., доц. Товмасын Н.М. (ответ. секретарь).

Editor-in-chief: Doctor in Philology, Prof. Yerznkyan Y.L.

Editorial Board:

Doctor in Philology, Prof. Gasparyan S.K., Doctor in Philology, Prof. Gabrielyan Y.M., Doctor in Philology, Prof. Makaryan A.A., Doctor in Philology, Prof. Paronyan Sh.H., Doctor in Philology, Associate Prof. Simonyan A.A., Doctor in Philology, Associate Prof. Arakelyan A.H., PhD, Associate Prof. Baghdasaryan H.G., PhD, Prof. Karapetyan K.M., PhD, Associate Prof. Harutyunyan Z.H., Associate Prof. Tovmasyan N.M. (Executive Secretary).

«Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում» գիտական հանդեսն ընդգրկված է ատենախոսությունների արդյունքների տպագրման համար ընդունելի ամսագրերի ՀՀ Բարձրագույն որակավորման հանձնաժողովի ցանկում:

Научный журнал «Иностранные языки в высшей школе» включен в список периодических изданий, допущенных Высшей аттестационной комиссией РА для публикации результатов диссертационных работ.

Scientific journal "Foreign Languages in Higher Education" is included in the list of journals approved by RA Supreme Certifying Commission to publish the main findings of dissertations.

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Anoush AYUNTS
Yerevan State University

APPLYING CONTRASTIVE ANALYSIS FOR ELUCIDATING CERTAIN FEATURES OF CULTURAL FOREIGN WORDS

Understanding verbal art is a complicated and multifarious phenomenon. The present paper is devoted to the study of some problems related to certain cases of using cultural foreign words, which are revealed due to the application of the contrastive method of analysis. By the application of the method of linguopoetic confrontation of the original and the translated versions of a work of verbal art an attempt is made to identify transliterations of cultural foreign words not having their equivalents in English or French cultures. The usage of cultural foreign words in a work of fiction ensures a global aesthetic impact on the reader.

Key words: *philological reading, culture-specific items, cultural foreign words, contrastive analysis, transliteration, expressive impact, Egyptian culture, "The Alexandria Quartet"*

The question of perceiving, understanding and interpreting a work of fiction has long been in the center of philological research. The understanding of a literary work first and foremost depends on the understanding of words or, to be more exact, literary words. The expressive-emotional overtones which words acquire in a literary context avail the reader of the opportunity to grasp more than the eye instantly catches, to get more additional information of aesthetic character. The so-called "philological reading", in which both reading and research are conjoined, is reading between the lines, continuously questioning the aesthetic relevance of this or that stretch of the text in pursuit of the author's intention and the general purport of the work. Philological reading is a permanent quest for meaning /Назарова, 1994/.

In verbal art words are chosen and stringed together to suit the imagination of the writer and express the subtle and evocative content which is in the basis of all verbal artistic creativity. The expressive strength of the literary word is a very important element in the process of a literary communication. Thus, the word in a literary work is a unit of expressive impact and the reader should grasp the intention of the writer.

Our research focuses on the use of cultural foreign words in a piece of literature and aims at enhancing the aesthetic relevance of the literary work and the essence of artistic creativity of the author.

Different terms have been used to refer to cultural elements in Translation Studies. The term “cultural foreign words” was first used by E. Nida in *Linguistics and Ethnology in Translation Problems*, where the author speaks about some problems connected with the translation of such words /Nida, 1945/. Scholars keep on extending the diversity of terms introducing “cultural bumps” /Leppihalme, 1997/, “culturally marked segments” /Mayoral and Muñoz, 1997/, “culture-bound references”, “culture-specific items” /Aixelà, 1996/, /Nedergaard-Larsen, 1993: 207-241/, etc. C. Nord uses the term “cultureme” to refer to culture-specific items, which are defined as “a cultural phenomenon that is present in culture X but not present (in the same way) in culture Y” /Nord, 1997: 34/. In Franco Aixelà’s terminology “culture-specific items” are defined as follows: “*Those textually actualized items whose function and connotations in a source text involve a translation problem in their transference to a target text, whenever this problem is a product of the non-existence of the referred item or of its different intertextual status in the cultural system of the readers of the target text*” /Aixelà, 1996: 58/.

Translating fiction in the real sense of the word is an extremely difficult task, translating culture is a more complicated process. Translation, which is known as a means of communication between different nations with different languages, plays a crucial role in relaying one culture into another. The characteristics of a culture have important consequences for the act of translation. In fact, a translator’s task is far beyond a mere interlingual transfer and a collision between source and target cultures.

As Lance Hewson and Jacky Martin state it, culture is not a static entity, on the contrary, it is a dynamic and hybrid system: “*‘culture’ is not some homogenous and eternal truth, but a specific collection of features which have to be minutely examined in each translation situation*” /Hewson, 1991: 123/. The main challenge in translation is to manage to convey the cultural connotations pertaining to the language in the target text to the source text being translated. It is unlikely that two concepts or two representations would coincide when translated from one language to the other. These items belong to a particular culture; they refer to cultural identities which do not have direct equivalents in another culture. Translating is not a simple linguistic transposing operation, and it is thus vital to take into account the extra-linguistic cultural factor. The translation of culture demands that translators make a choice between conservation and replacement of the item.

This indisputable fact becomes more critical in case of culture-specific items which are considered as a source of difficulty in translation. Halloran, for example, believes that culture-specific items pertain to a particular culture and refer to cultural identities which do not have direct equivalents in another culture /Halloran, 2006/.

As Mizani asserts: “There is a long debate over when to transcribe, when to paraphrase, when to use cultural substitution, and last but not least, when to coin a new word by translating literally” /Mizani, 2009/. However, the choice of

translation strategies is not simply a personal or random act. According to Alvarez and Vidal, “translators are constrained in many ways: by the prevailing poetical rules and norms of the time, by what the dominant institution and ideology expect of them, by the public for whom the translation is intended, etc. On the whole, they are constrained within what is called sociocultural constraints” /Alvarez, Vidal, 1996: 6/.

The aim of the research is to study the peculiarities of using cultural foreign words in a piece of verbal creativity and consider some ways of dealing with the translation of culture-specific items by applying the method of contrastive analysis of the original and the translated version of a work of verbal art.

The method of contrastive analysis emerged in the 20th century, when the comparative study of languages gained an important role in linguistics. With the application of the method of the contrastive study of the original text and its corresponding translation many elements are revealed, which otherwise would be remained unnoticed if the analysis were carried out within the scope of one language. However trivial the elements may seem, it must be kept in mind that the style of the author is created by such subtle and minute linguistic devices. Thus, the method of contrastive analysis contributes to uncovering the peculiarities of the author's individual style.

The research is carried on L. Darrell's "The Alexandria Quartet"¹ and its French translation. The main characters of the novel belong to different social layers and different ethnic groups (Arabs, Jews, Greeks, Englishmen, French, etc.) and have different professions (a diplomat, a writer, a teacher, a secret agent, a real estate agent, etc.). Their language is rich in French, Arabic, Greek slang words and expressions which emphasize which social layer they belong to. Thus, for instance:

Briefly we met here in the padded chairs, in the mirrors, before separating to go about our various tasks – Da Capo to see his brokers, Pombal to totter to the French consulate, I to teach, Scobie to the Police Bureau, and so on... (p. 218)

Farther to the east sits god old big-bellied Pombal, under each eye a veritable diplomatic bag. ... His only preoccupation is with losing his job or being impuissant: the national worry of every Frenchman since Jean-Jacques. ... ‘Dis donc, tu vas bien?’ ... ‘Ecoute- tu veux une aspirine?’ or else ‘Ou bien – j’ai une jaune amie dans ma chambre si tu veux...’ (p. 220)

Here everywhere the cries of the open street greeted him and he responded radiantly. ‘Y’alla, effendi, Scob’... ‘Naharak said, ya Scob’... ‘Allah salimak.’ (p. 224)

And then all the primeval courtesies of the road exchanged between passers-by to which Narouz responded in his plangent voice, sounding as if it belonged to the language as much as to the place. ‘Naharak Said!’ he

cried cheerfully, or 'Said Embarak!' as the wayfarers smiled and greeted them. (p. 254-256)

Toto! He is an original, a numero. His withered witch's features and small boy's brown eyes, widow's peak, queer art nouveau smile. He was the darling of old society women too proud to pay for gigolos.

"Toto, comment vas-tu?" – "Si heureux de vous voir, Madam Martinengo!"
(p. 219)

The literary work under study is rich in cultural foreign words. The examples provided below are taken from "Balthazar" – the second volume of "The Alexandria Quartet":

In such a mood every promise of distraction offered relief, and he was pleased when Narouz suggested that the village singer should be called to play for them, a custom which they had so often enjoyed as youths. There is nothing more appropriate to the heavy silence of the Egyptian night than the childish poignancy of the kemengeh's² note. (p. 263)

Il n'y a rien qui convienne mieux au lourd silence des nuits d'Égypte que la voix poignante et enfantine du kemengeh. (p. 300)

In the example above we come across the word *kemengeh*, which is a Persian word denoting a musical instrument. *Kemengeh* is a vivid example of a culture-specific item. The instrument does not exist in the English and French cultures. Thus, it is not recorded in English and French dictionaries as well. The use of the cultural foreign word is not by chance. Durrell wants to create the beautiful picture of the Egyptian night by using a culture-specific item, to make the reader perceive the soul of the Egyptian culture. The use of the method of contrastive analysis reveals the following picture. In both languages (English and French) the word is transliterated *kemengeh's* and *du kemengeh*. The grammatical category of case in both examples is expressed in accordance with the grammatical norms of each language. All this adds to the aesthetic globality of the work.

Assumingly, the picture would be somehow different if the word were translated into Armenian. As in the Armenian culture there exists the musical instrument called "*քամանչա*", the word would be translated instead of being transliterated.

We come across other uses of cultural foreign words by Durrell when he is describing one of the main heroes of the novel – Scobie, and it is not by chance. From the horizontal context it becomes clear that Scobie is a white man, who has lived most part of his life in Egypt. The author clearly makes the reader feel that Scobie belongs to Egypt. He has assimilated with Egyptian Arabs to the extent of becoming a part of them.

Here he belonged by adoption, here he was truly at home. He would defiantly take a drink from the laden spout sticking out of a wall near the

Goharri mosque (a public drinking fountain) though the White Man in him must have been aware that the water was far from safe to drink... (p. 224)

When he was in the upper town his walk and general bearing had an artificial swagger – it suggested a White Man at large, brooding upon problems peculiar to White Men – their burden as they call it... By the time we had reached the outskirts of the Arab quarter, however, he had all but shed these mannerisms. He relaxed, tipped his tarbush ³ up to mop his brow, and gazed around him with the affection of long familiarity. (pp. 223-224)

...Il se détendait, repoussait son tarbouche en arrière de son crane, et jetait autour de lui ces regards affectueux que seule peut conférer une longue familiarité. (p. 253)

And Scobie? Well, he at least has the comprehensibility of a diagram – plain as a national anthem. ...After years as a Bimbashi ⁴ in the Egyptian Police, ... he has just been appointed to ... the Secret Service. (p. 221)

Après avoir rempli pendant des années les fonctions de Bimbashi dans la police égyptienne, ... il vient d'être nommé dans... le service secret. (p. 250)

In the examples above, we come across two cultural foreign words, namely *tarbush* and *Bimbashi*. The application of the method of contrastive analysis reveals the following picture. Both words are transliterated in the English and French languages. The author clearly wants to highlight that the events of the novel are taking place in an eastern country – in Egypt. The use of cultural foreign words creates an atmosphere of a foreign culture, which is felt throughout the whole novel. This, of course, adds to the aesthetic globality of the work of verbal creativity. The parallel study of the French translation accounts for the fact that culture-specific items should be transliterated in the target languages. It is interesting to note that the word *Bimbashi* is spelt exactly the same way in both languages. Whereas the word *tarbush* has different spellings in the two languages – Eng. *tarbush* and Fr. *tarbouche* in accordance with the accepted spelling norms of each language.

It is worth mentioning that in all the above mentioned examples the meaning of the cultural foreign words can be easily retrieved from the context. For instance, play the *kemengeh*, tip the *tarbush* up to mop one's brow, and serve as a *Bimbashi* in the Egyptian police.

To sum up, cultural foreign words, acting as culture-specific items, are usually transliterated in the target cultures. The use of such elements in a piece of verbal art turns them into units of expressiveness, ensuring a global aesthetic impact on the reader.

NOTES

1. Lawrence Durrell (1912-1990) is one of the renowned figures of the 20 century literature. "The Alexandria Quartet" is a series of novels consisting of four volumes. All four volumes – *Justine*, *Balthazar*, *Mountolive*, *Clea* are complete works which are interconnected and intertwined with one another.
2. See: Wikipedia – *Kemenche* or *kemençe* is a name used for various types of stringed bowed musical instruments having their origin in the Eastern Mediterranean, particularly in Greece, Iran, Turkey, and regions adjacent to the Black Sea. These instruments are folk instruments, generally having three strings and played held upright with their tail on the knee of the musician. The name *Kemençe* derives from the Persian Kamancheh, and means merely "small bow".
3. See: Wikipedia – Modern colloquial Arabic *ṭarbūš*, perhaps from Spanish *trapos*, *ragged*, or *trapucho*, *old rag*, *worthless item of clothing* (*perhaps used as a slang term for the tarboosh, the typical male headwear of the Maghreb, by Moriscos who settled in the Maghreb after their expulsion from Spain in the 1600s*)
4. See: Collins online dictionary – a Turkish military official

REFERENCE

1. Alvarez R., Vidal M.C.A. *Current Approaches to Translation // Translation, Power, Subversion*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.
2. Aixelà F. *Culture-specific Items in Translation // Translation, Power, Subversion*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.
3. Leppihalme R. *Culture Bumps: an Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
4. Halloran J. *The Problems We Face // Journal of communication*, Vol. 25, Issue 1, 1975 // URL: onlinelibrary.wiley.com
5. Hewson L. and Martin J. *Redefining Translation. The Variational Approach*. London: Routledge, 1991.
6. Mayoral A. R., Dorothy K., Gallardo S. S. *Concept of Constrained Translation. Non-Linguistic perspectives of Translation // Journal of Translation*, 33 (3), 1988.
7. Mizani S. *Cultural Translation // Personal Journal of Philosophy of Language and Education*, 2009 // URL: <http://zainurrahmans.wordpress.com>
8. Nida E. *Linguistics and Ethnology in Translation Problems // Word*, 2, 1945.

9. Nedergaard-Larsen B. Culture-bound Problems in Subtitling // *Perspectives: Studies in Translatology*, 1 (2), 1993.
10. Nord C. Translating as a purposeful activity. Functionalist approaches explained // *The Journal of Specialised Translation*, Issue 21, Manchester: St. Jerome, 1997.
11. Назарова Т. Б. Филология и семиотика: Современный английский язык. М.: Высшая школа, 1994.
12. Durrell L. The Alexandria Quartet. USA: Penguin Books, 1998.
13. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki>
14. URL: <http://www.collinsdictionary.com>

Ա. ԱՅՈՒՆՑ – Չուգադրական վերլուծության կիրառումը «մշակութային» օտար բառերի առանձնահատկությունները լուսաբանելիս. – Հոդվածում քննության են առնվում «մշակութային» օտար բառերի լուսաբանմանն առնչվող որոշ խնդիրներ, որոնք առավելապես ի հայտ են գալիս Չուգադրական վերլուծության մեթոդի կիրառման շնորհիվ: Բնագրի և թարգմանության զուգահեռ քննությամբ փորձ է արվում վեր հանել «մշակութային» օտար բառերի տառադարձման այնպիսի միավորներ, որոնք չունեն իրենց համարժեքը անգլիական կամ ֆրանսիական մշակույթում: Նմանատիպ լեզվական միավորները մեծացնում են տվյալ ստեղծագործության գեղագիտական ազդեցությունը:

Բանալի բառեր. բանասիրական ընթերցում, մշակութային տարրեր, «մշակութային» օտար բառեր, Չուգադրական վերլուծություն, տառադարձում, գեղագիտական ազդեցություն, եզիպտական մշակույթ, «Ալեքսանդրյան քառյակ»

А. АЮНЦ – Применение сопоставительного анализа с точки зрения выявления характеристик культурных иноязычных слов. – В статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с переводом культурных иноязычных слов, которые в основном выявляются при применении метода сопоставительного анализа. В процессе исследования были выявлены транслитерации культурных иноязычных слов, которые не имеют своего эквивалента в английской или французской культуре. Такие единицы играют активную роль в процессе обеспечения эстетического воздействия художественного произведения.

Ключевые слова: филологическое чтение, культурные реалии, культурные иноязычные слова, сопоставительный анализ, транслитерация, эстетическое воздействие, египетская культура, «Александрийский квартет»

Tatev GYURJYAN
Yerevan State University

THE NOTION OF DEFINITION: A PHILOSOPHICAL APPROACH

Philosophy and terminology, semantics and lexicography all study definition as a key concept. Each of these disciplines approaches the concept from a different angle. However, it is the comprehensive knowledge of all these aspects that reveals the essence of definition and leads to its creditable study. The present paper is an attempt to examine some of the focal philosophical ideas on the notion of definition. Since ancient times the process of defining definition has been a strenuous task and not all the theories proposed by philosophers were justified, yet each of them suggested a unique approach to the concept of definition and contributed to the development of the general theory.

Key words: *philosophy, absolutely true/ universal theories, fallibilism, definition, species – differentia – genus*

The concept of definition has been in the limelight of philosophical discussion ever since Plato and Aristotle. Ancient thinkers delved into sustained rumination to find the answer to a seemingly simple question – *What is so-and-so?*. Although they quite often reject some of their early ideas, their discussions are invaluable and have a great input in the later contemplation on the essence of definition.

Plato, Socrates's student and later Aristotle's teacher, presents ideas and viewpoints of ancient philosophers and their students in the form of dialogues. In his early writings one can observe Socrates propound ideas about the nature of definitions /Plato, 2000/. In particular, in *Theaetetus* by Plato, Theaetetus and Socrates come up with three types of definitions of knowledge /Plato, 360 BC/. The first one, as Theaetetus states, is that knowledge is perception. However, as mentioned in Stanford Encyclopedia of Philosophy, Socrates himself falsifies this definition bringing twelve distinct objections some of which were considered trivial or comical, yet others were sufficiently grounded and served as profound arguments /Chappell, 2013/. The latter include the fact that one can describe the act of perceiving something as done *thoroughly* or *cursorily*, *clearly* or *vaguely*, however, the same adverbs are not commonly used to describe the act of knowing, which must have been the case if knowing was the same as perceiving. Another objection worth mentioning states that our mind is able to use a number of concepts which it could not have acquired through senses/ perception. Therefore, there is a part of thought or better to say knowledge which is not connected with perception, once again implying that knowledge is not perception.

Further discussion leads Theaetetus to come up with the second definition of knowledge which implies that knowledge is true judgement. Here Socrates claims that one cannot fully understand what true judgement is unless he/ she can explain what the false judgement is /Plato, 360 BC/. The second definition is also refuted

by Socrates by bringing the example of the jury in the courtroom who are being persuaded by the lawyer of what is plausibly his own opinion. Though Theaetetus believes that the lawyer might convince the jury of the truth, Socrates thinks that they will not have true knowledge as their judgement will be based on another person's persuasion, thus concluding that knowledge cannot be true judgement /see Giannopoulou, 2016/.

Theaetetus then comes up with the third definition of knowledge being true judgement with account. To explain it Socrates tells Theaetetus his dream about “primeval letters or elements” that do not have reason or explanation /Plato, 2000: 15/. But what does *account* mean? Throughout the dialogue three attempts of explaining it are made. Firstly, it is supposed to be “the image or expression of the mind in speech” /ibid.: 19/, in other words, it is “speech” itself which is considered insufficient by Socrates. Secondly, *account* implies deriving the meaning of the word as a whole through enumeration of its elements. But this attempt also fails as being able to enumerate the letters of the name *Theaetetus* does not ensure one's knowledge of both the syllables the name comprises and Theaetetus himself. Thirdly, Socrates mentions the marks or signs which distinguish one thing from another. He illustrates this explanation of *account* with the example of the sun being distinct from other heavenly bodies. But knowing the differences presupposes acquiring knowledge about it which is not a direct way of answering the initial question of what knowledge is /ibid./.

In this dialogue we can clearly see Socrates as a proponent of the theory of falsification. He, and later as we know Popper, use the knowledge of ignorance as a tool for elaboration of the knowledge of truth.

As for Aristotle, his reflections on the theory of definition are posed in a number of books, namely *Analytica Posteriora*, *Topics*, *Physics*, *Metaphysics*, etc., written in various periods of his life. In his works, Aristotle's main discussions dwell upon the notion of “essence” or “essential nature” of definition, which is “in every case universal and affirmative” /Aristotle, 2000a: 27/. First of all, let us go deeper into what *essence* is in Aristotelian rendering.

As mentioned in Stanford Encyclopedia of Philosophy, Aristotle defines definition as “an account which signifies what it is to be for something” /see Smith, 2016/. It can be inferred from this formulation that a definition of an existing thing is not the description of its meaning – as in case of nominal definitions, but the statement of what it is. R. Smith later concludes that a definition, or in Aristotelian words, “what it is to be”, is interpreted in today's terminology as essence /Smith, 2016/. So, in order to prove that nominal definitions, which denote only the meaning of the word, cannot signify essence, Aristotle gives several consequent reasons /Aristotle, 2000b: 81-82/. Firstly, nominal definitions can be easily used to define both beings and non-beings. However, it is possible to give “a real definition” only when defining beings that can be categorized. Secondly, if nominal definitions were valid, there would be no precise structure of a definition and all

linguistic chunks would be definitions, as any of them could be named. And finally, one cannot ascribe a completely specific meaning to a specific name as names are actually conventional /see Deslauriers, 1990: 19/. However, taking into account what has been mentioned above, if definition is considered to be identical with essence, only that what has essence is definable /Smith, 2016/. The latter is termed *species* by Aristotle, is included in the *genus* and has a unique *differentia* /Aristotle, 2000c: 58; see Berg, 1983: 21/. Here *genus* has a higher hierarchical rank, thus, being superior to *species*; and *differentia* denotes the characteristic feature which distinguishes one *species* from another. Aristotelian *differentia* is, in this respect, analogous to Socratic *marks* or *signs*.

Let us now turn to Aristotle's claim in *Analytica Posteriora* that "every definition is always universal and commensurate" /Aristotle, 2000a: 43/. He supports this idea by giving the following reason: a physician does not prescribe to the patient what only he thinks is healthy but what is generally acknowledged to be healthy by every physician or at least the determinate ones. Consequently, following his logic, it is more difficult to define the universal genera than single *species*, but quite plausible to reach the definition of the universal notion through defining several *species* /*ibid.*/. Nevertheless, one should not ignore the existence of time which flows irrespective of anything. Consider the same physician prescribing medicine for the same illness half a century later. Wouldn't there be any advancement in this field over the decades?

At this point, we would like to refer to fallibilism – philosophical doctrine which holds that every theory in the empirical world and knowledge itself is fallible, that is to say, likely to fail or be imperfect. It follows that a theory justified today might be falsified in the future in the light of new evidence. Karl Popper, one of the proponents of fallibilism, writes in his book *The Logic of Scientific Discovery* that "all universal theories, whatever their content, have zero probability" /Popper, 2005: 386/. By saying *universal* theories we infer *absolutely true* or *unchangeable* ones. To prove this claim it is notable to mention, Hakob Barseghyan's (professor of the history and philosophy of science at the University of Toronto) attempt to consider a hypothetical scientific community which "takes the currently accepted theory as the absolute truth" thus rejecting the need for any new theories in the given field /Barseghyan, 2012: 157/. This kind of imaginary community would leave no room for further scientific development and theory change.

It is our strong belief that absolutely true/ universal theories are very similar to Aristotelian formulation of universal definitions. If such definitions existed, there would be no semantic change, such as expansion or restriction, deterioration or amelioration of meaning, which, in fact, do exist. Therefore, we can conclude that universal definitions like universal theories do not exist, and it is just a matter of time to observe their change or falsification.

As N. Swartz states, Plato and Aristotle proposed a “theory of *real* definition” /Swartz, 1997/. From these ancient philosophers’ point of view, words had a *true* or *correct* meaning expressed in definitions which existed in the “absolute metaphysical realm” /ibid./. Thus, this so-to-call *real* meaning is unique and universal in its form and independent of the word usage. Here N. Swartz suggests yet another way to contradict to Aristotelian universal definition. So according to the theory of *real* definition, various groups of language users, who assign this or that particular meaning to the same word, do not exist. For instance, let us consider the definitions of the word ‘chips’ for Americans and the British people. In American English ‘chips’ refers to “very thin slices of potato that have been fried until they are hard and crunchy and are eaten cold” /Collins Dictionary/ (one would use the word ‘crisps’ to express the same thing in British English). On the other hand, in British English, the word ‘chips’ denotes “long, thin pieces of potato that are fried in oil and eaten hot” /ibid./ also known as French fries. Wouldn’t it be strange to ask for one *real* meaning of the word ‘chips’ ignoring the different uses of that word in British English and American English?

The question of defining definition also occurred to Blaise Pascal, a French mathematician, physicist, and philosopher of the seventeenth century. Trying to explain what definition means in his contemplations of the geometrical spirit, Pascal singles out the only type of definition recognized in geometry, namely – *definition of name*. He clarifies that the latter is “the arbitrary application of names to things which are clearly designated by terms perfectly known” /Pascal, 2007: 429/. So, definition of name or in other words, *geometrical definition*, is unique for the thing it designates, and the name given to it is randomly chosen and devoid of any other meaning unless otherwise wanted. If, nevertheless, the same name is given to two different things, Pascal suggests mentally substituting the definition with the thing being defined, and moreover, always keeping the definition so close to its ‘definiendum’ that when one of them is uttered the other is immediately recalled /ibid.: 430/.

Then, Pascal addresses words that do not need to be defined. These are the primitive words that denote the things they refer to so naturally that their explanation would rather be obscure than informative /Pascal, 2007: 431/. Considering Pascal’s formulation of definition of name presented above, it becomes obvious that primitive words can be identified with the perfectly known terms used to define things. So it can be concluded from this interpretation that there is no need to define words which are already utterly known and understandable to the users.

Pascal also notes that there are words which are not capable of being defined /Pascal, 2007: 432/. These are the words that are defined with the help of those very words. For example, in order to define the word *being* it is necessary to use the expression *it is*, which actually means defining the word by the word itself. The word and its definition thus become a nonsensical tautology, which does not make sense and contradicts the main purpose of defining.

We agree that *geometrical definition* discussed by Blaise Pascal is precise and true but only within the scope of separate exact sciences. Yet, whenever the word being defined appears outside the bounds of a certain scientific field, it can acquire more than one meaning, and therefore have more than one definition. Consider the word *time*. According to Pascal, “definitions are only made to designate the things that are named, and not to show the nature of them” /Pascal, 2007: 433/, consequently everybody should relate the word *time* to a single concept directly linking the name to the thing. But this opinion holds true, until *time* is viewed at a larger scale having more than two dozens of different definitions as stated, for instance, in Collins Dictionary.

At the end of the seventeenth century a British philosopher and physician John Locke addresses the question of understanding language in *Book III: Of Words* of his monumental *An Essay Concerning Human Understanding* /Locke, 2000/. One of the focal issues discussed in this book refers to classification. Here once more we come across the distinction between genera and species. In the Aristotelian rendering, as mentioned previously in our paper, species, which have a unique differentia, make up genus /Aristotle, 2000c: 58/. These components constituting a hierarchical classification, thus, ensure the essence of natural kinds. Locke rejects a number of aspects proposed by Aristotle, including (1) the belief that each individual has an essence besides being a species in the genus and (2) the statement that in nature there exists only one true classification of things which natural philosophers should discover. Locke claims that there are many plausible ways of classifying the world appropriate for this or that situation and purpose /see Uzgalis, 2016/.

It is important to note that Locke, like Pascal, thinks that “the names of simple ideas are not capable of any definitions” /Locke, 2000: 128/. He wittily points out that accepting all names as capable of being defined, would lead to a non-ending cycle of words-definitions-words. That is to say, the words or terms included in one definition could be defined by other definitions, which in their turn would contain words again definable by other definitions and so on. Thus, Locke poses the following question “Where at last should we stop?” /*ibid.*/ and eventually suggests a sensible solution – some simple names cannot be defined.

In several chapters of his *Book III* Locke tries to explain the reason why simple ideas should not be defined or, better to say, could not be defined /Locke, 2000: 128-132/. He concludes that the latter can only be acquired by experience gained through perception of the objects denoted by the word. And only when we have the storage of these simple ideas in our minds can we define and by definition “understand the names of complex ideas” /*ibid.*: 132/.

As we can see, the seventeenth century was especially notable in Europe for the discussion of the word/ idea, its meaning and definition. Gottfried Wilhelm Leibniz, a German philosopher, mathematician, and logician, strived to create a *universal language* and had a significant input in understanding the nature of

human reasoning. Trying to create a structured universal language, Leibniz comes up with the idea that “cognition is essentially symbolic” /see Kulstad, Laurence, 2013/. In other words, the mental process of acquiring knowledge occurs in a system of structured lexical representations/ forms, which are closely connected with the content of the language. Consequently, analyzing and defining the link between the form and content one can categorize all human ideas into simpler, primitive concepts which are presented by symbols or signs. According to Leibniz, combining the latter into derivative, complex concepts will make it plausible to generate correct definitions and values /see *ibid.*/. Thus an ideal/ universal language can be created as a unity of all these symbols which will perfectly represent every human concept.

In this respect, Leibniz’s model of the *universal language* resembles Pascal’s structure of *definition of name* with, maybe, the only difference being the relation between formal representations of lexical units (names) and concepts (things): cf. *intimate connection* between the form and content vs. *arbitrary* application of names to things. In one of his letters to Antoine Arnauld, Leibniz differentiates between *real* and *nominal* definitions, stating that the former is observed “when we know the possibility of the thing” and the latter when we do not /Leibniz, 2000: 147/. We can conclude that the nominal or, as Leibniz calls it, unreliable definition is similar to Pascal’s definition of name where the relation of the name and thing is arbitrary. The real definition, on the other hand, consists of primitive notions which do not need to be defined, so they make the possibility of the thing defined absolutely apparent /*ibid.*: 151/.

Philosophy, as a fundamental study of the nature of reason, existence, and knowledge, sets the general outlines and principles of many sciences. While discussing the discipline of Pure Reason, German philosopher Immanuel Kant rightly states that even a mathematician cannot ignore the essentials of philosophy and stand superior to it. He mentions that mathematics, like other sciences, is based on definition, which is “the representation of complete conception of a thing within its own limits” /Kant, 2015/. Having a certain number of marks or signs attached to a definition one can never be sure of the truthfulness of an empirical concept, which is actually explained rather than defined. Kant prefers the usage of the word *exposition* to the word *definition*, hence avoiding the hesitation about the completeness of the analysis of any concept. He believes that the only concept always capable of being defined is the arbitrary one, as it is ascribed to the thing by a human being and does not depend either on nature of one’s understanding or experience. On the other hand, Kant accepts that these definitions cannot be considered to define real objects rather to declare a project. This implies that only those concepts can be defined which have “an arbitrary synthesis and can be constructed a priori” /*ibid.*/. Thus, he concludes that definitions exist in mathematics alone because thoughts in this science are presented a priori in intuition.

So, Kant considers that philosophical definitions are merely expositions or interpretations of the concepts. They are formed by analyzing things but their overall completeness can never be proved. Whereas mathematical definitions are formed by the mind through constructing concepts. These definitions are a result of synthesis /Kant, 2015/. Kant's standpoint of definitions tends to be as precise as mathematics itself.

The philosophical approaches to the notion of definition presented above are only several instances of the vast contemplation on the act of defining, its methods and types. Our general overview of the role of definition in philosophy lets us conclude that philosophers study definition from an epistemological point of view. Other fields of science, such as terminology, semantics, and pragmatics view definition from a different angle, thus offering diverse interpretations of the subject matter. From a lexicographical perspective, a definition currently serves its main purpose – it connects the concept with its lexical representation.

REFERENCE

1. Aristotle, *Analytica Posteriora // Essays on Definition: Terminology and Lexicography Research and Practice*, v. 4, Sager C.J. (ed.). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000a.
2. Aristotle, *Metaphysics // Essays on Definition: Terminology and Lexicography Research and Practice*, v. 4, Sager C.J. (ed.). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000b.
3. Aristotle, *Topics // Essays on Definition: Terminology and Lexicography Research and Practice*, v. 4, Sager C.J. (ed.). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000c.
4. Barseghyan H. A Theory of Scientific Change, thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Institute for the History and Philosophy of Science and Technology University of Toronto, 2012.
5. Berg J. Aristotle's Theory of Definition // *ATTI del Convegno Internazionale di Storia della Logica*, San Gimignano, 4–8 December 1982. Bologna: CLUEB, 1983.
6. Chappell S. Plato on Knowledge in the Theaetetus // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter 2013 Edition, Edward N. Zalta (ed.) // URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/plato-theaetetus/> (Retrieved April 17, 2016)
7. Collins COBUILD English Usage, HarperCollins Publishers 1992, 2004, 2011, 2012 // URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-cobuild-learners/> (Retrieved April 10, 2016)
8. Deslauriers M. Aristotle's Four Types of Definition // *Apeiron: A journal for Ancient Philosophy and Science*, v. 23, no. 1, 1990.

9. Giannopoulou Z. Plato: Theaetetus // *Internet Encyclopedia of Philosophy: A Peer-Reviewed Academic Resource* // URL: <http://www.iep.utm.edu/theatetu/> (Retrieved April 17, 2016)
10. Kant I. IMMANUEL KANT Premium Collection: Complete Critiques, Philosophical Works and Essays (Including Kant's Inaugural Dissertation). e-artnow, 2015 // URL: <https://books.google.am/books?id=oJEnCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (Retrieved April 24, 2016)
11. Kulstad M., Laurence C. Leibniz's Philosophy of Mind // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter 2013 Edition, Edward N. Zalta (ed.) // URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/leibniz-mind/> (Retrieved April 24, 2016)
12. Leibniz G.W. From Correspondence: Leibniz to Antoine Arnauld // *Essays on Definition: Terminology and Lexicography Research and Practice*, v. 4, Sager C.J. (ed.). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000.
13. Locke J. An Essay Concerning Human Understanding // *Essays on Definition: Terminology and Lexicography Research and Practice*, v. 4, Sager C.J. (ed.). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000.
14. Pascal B. Blaise Pascal: Thoughts, Letters, and Minor Works // *Volume 48 of Harvard classics*. New York: Cosimo, Inc., 2007.
15. Plato, Theaetetus // *Essays on Definition: Terminology and Lexicography Research and Practice*, v. 4, Sager C.J. (ed.). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000.
16. Plato, Theaetetus, Translated by Jowett B. 360 BC // URL: <http://classics.mit.edu/Plato/theatu.html> (Retrieved April 10, 2016)
17. Popper K. The Logic of Scientific Discovery. Routledge: Routledge Classics, 2005.
18. Smith R. Aristotle's Logic // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring 2016 Edition, Edward N. Zalta (ed.) // URL: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/aristotle-logic/> (Retrieved April 17, 2016)
19. Swartz N. Definitions, Dictionaries, and Meanings. 1997 // URL: <http://www.sfu.ca/~swartz/definitions.htm> (Retrieved April 10, 2016)
20. Uzgalis W. John Locke // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring 2016 Edition, Edward N. Zalta (ed.) // URL: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/locke/> (Retrieved April 24, 2016)

Տ. ԳՅՈՒՐԳՅԱՆ – Սահմանում հասկացությունը փիլիսոփայության դիտանկյունից. – Սահմանումն առանցքային դեր ունի թե՛ փիլիսոփայության և տերմինաբանության, թե՛ իմաստաբանության և բառարանագրության մեջ: Այս գիտություններից յուրաքանչյուրն ուսումնասիրում է սահմանումը ուրույն տեսանկյունից, սակայն այդ բոլոր մոտեցումների համապարփակ իմացությունն է բացահայտում սահմանում հասկացության բուն էությունը: Սույն հոդվածում դիտարկվում են սահմանման վերաբերյալ փիլիսոփայության ոլորտում քննարկված մի շարք կարևոր տեսակետներ: Դեռևս հնագույն ժամանակներից սահմանելու արվեստը եղել է բարդ խնդիր, որի լուծումները ոչ միշտ են ճշմարիտ եղել, բայց յուրաքանչյուրն իր հերթին նպաստել ընդհանուր տեսության զարգացմանը:

Բանալի բառեր. փիլիսոփայություն, բացարձակ ճշմարիտ/ ունիվերսալ տեսություն, ֆալսիբիլիզմ, բառի սահմանում, տեսակ – տարբերակիչ հատկանիշ – սեռ

Т. ГЮРДЖЯН – Философский подход к определению. – Определение – ключевое понятие в таких дисциплинах, как философия и терминология, семантика и лексикография. Каждая из этих областей знания подходит к этому понятию с разных точек зрения. Раскрытие сути определения возможно лишь при комплексном рассмотрении всех аспектов. В данной статье представлены наиболее значимые философские суждения о понятии определения. С древних времен процесс определения понятий представлял определенную сложность, и несмотря на то, что не все предложенные философами теории были доказательны, каждое суждение представляло уникальный подход к данному вопросу и по своему способствовало развитию общей теории.

Ключевые слова: философия, абсолютно верные/ универсальные теории, фаллибилизм, определение слова, вид – отличительное свойство – род

Armine KHACHATRYAN
Yerevan State University

VERBAL SYNAESTHESIA IN A LITERARY POETIC TEXT

Synaesthesia is a genuine perceptual phenomenon and may provide a window into perception, thought and language. In the paper an attempt is made to show, that verbal synaesthesia in poetic text is understood as co-experience of a reader with the author based on the inner-sensitive associations of multi-sensible verbal units (words, phoneme, rhyme, alliteration, etc.). The paper focuses on the aspect of verbal synaesthesia in E.A.Poe's poems. The complex analysis of textual associative connections, that were stimulated with the help of phonetic structure of the Poe's poetic text, revealed that synaesthesia is closely connected with the specific character of the author's idiostyle.

Key words: *synaesthesia, sound symbolism, onomatopoeia, alliteration, rhythm, rhyme, idiostyle*

The analysis of the text on the basis of its sound-imaginative associations has become possible due to comparison, combining and linking of such sciences as linguistics, psychology, art criticism, anthropology and others, which allow to reveal the hidden semantics of a literary text.

The text of art is the unity of system and individual factors. It embraces the reflection of objective world and author's interpretation of this world. The poetic text forms a special structure of the text at phonetic, lexical and grammatical level. To depict artistic reality the author uses numerous means of individualization such as: tropes, stylistic figures, sound effects which are emotionally marked and not used in common language practice.

Individuality is one of the determinant factors of the poetic text. It always reflects personality of its creator who has his own vocabulary, grammar and pragmatic features.

Author's perception of the world, influence on aesthetic transformation of the language result in appearing the notion of "idiostyle"¹.

The choice of E.Poe's poem is explained by his unique idiostyle. The essential elements of his poetic style are: brevity, the value of the poem *per se*, the main purpose of the poem, the creation of supernatural beauty; the theme and the tone of poetic style and poetic structure; the rhythmic creation of beauty.

In the paper we try to analyze the verbal synaesthesia² in E. Poe's poems.

Language is antonymous by its essence, as on the one hand, it has some ready structural organization, the rules of which cannot be changed by a person independently, on the other hand, the elements of personal, individual uniqueness are brought into language of literary text by the author. It is very important to have balance between generally accepted forms of the language and the author's

experiments. In the language verbal synaesthesia deals with such complicated unit as word, which functions as a sign in a huge semantic system.

The phenomenon of synaesthesia has been known since XIX century and the interest towards it doesn't weaken. There is not a single opinion about the nature and technique of synaesthesia, which is explained by the fact, that it is the object of investigation of many disciplines: psychology, aesthetics, literary science, linguistics, anthropology, semantics. Synaesthesia means "joined sense" (Greek syn. together, aesthesis-sensation), but in the science this word usually denotes multi-sensible links. These multi-sensible associations can be caused by analogy, likeness, ambiguity of a verbal sign (word, sound, rhythm, rhyme, alliteration, onomatopoeia) with some other senses: colour music, taste, mood, etc.

The analysis of poetical works shows that the masters of the word use the main strategy of aesthetics – that is the harmony of form and meaning, the unity of content and sound form. The sound form of a word arises not only physically, but also by psycho-physical effort. The sound form of a word, its acoustic potentialities approach language to music. Due to the fact that in the language the musical expressive elements cooperate with the elements of direct meaning and sense, the verbal synaesthesia approaches to musical one. Such qualities of poetry as rhythm, melody, tone, metre, rhyme, alliteration, repetition of syntactical structure are certainly musical signs, which give aesthetic colouring to the literary language. Synaesthetic experiences of a recipient play an important role in the process of interpretation of a literary text. Russian scholar B.Galeev writes, that "the display of latent synaesthesias of phonic origin in the creation of any poet or many writers is inevitable" /Galeev, 2002: 144/.

Verbal synaesthesia in the literary text is viewed by us as co-experience of a reader with the author based on the inter-sensitive associations of multi-sensible verbal units as words, phoneme, rhythm, rhyme, alliteration, etc. In verbal synaesthesia there is a direct association with colour, smell and sound. It is very often expressed by sounds or phonemes, phonostems, alliteration, etc., which can create images, musicality of the text and make the so-called latent or hidden synaesthesia. E.g.

*And the silken sad, uncertain, rustling
Of each purple curtain.... E.Poe (Raven)*

The repetition of the sound [s] creates not only the image of rustling curtains, but also the feeling of something mysterious, unpleasant expectations.

Synaesthesia is closely connected with the specific character of the author's idiostyle, which is revealed by the complex analysis of textual associative connections and associating tendencies, that were stimulated with the help of phonetic structure of the author's poetic text.

In his famous poem "The Bells", E. Poe widely uses verbal synaesthesia and depicts symbolically human's life – birth, love, tragedy, and death.

The poem consists of four parts each of which has its own key. The different kinds of bells symbolize different periods and events in the life of human being. *Silver bells-birth; golden bells-love, marriage; brazen bells-some tragedy; iron bells-death.*

“The Bells” is inter-sensitive association of one phenomenon with the others. These associations are accompanied by the sounds of these different bells.

The sound verbal synaesthesia which makes the musicality of the poem is created by the genius technique of the poet, who uses many phonetic devices as accompaniment to the thought and content.

In the I stanza, where the poet speaks about the birth of a person, he uses many onomatopoeic words like “*jingling, tinkling, twinkle, tintinnabulation*”, the repetition of a diphthong [ai] “*time*”, “*rhyme*”, creates the effect of happy and joyous melody. This feeling is intensified by the rhyme “*bells-wells*”.

*Hear the sledges with the bells -
Silver bells!
What a world of merriment their melody foretells!
How they **tinkle, tinkle, tinkle,**
In the icy air of night!
While the stars that over **sprinkle**
All the heavens seem to **twinkle**
With a crystalline delight;
Keeping **time, time, time,**
In a sort of Runic rhyme,
To the **tintinnabulation** that so musically wells
From the bells, bells, bells, bells,
Bells, bells, bells -
From the **jingling** and the **tinkling** of the bells.*

In the II stanza we hear very solemn music in the repetition of the sound [ou] *molten, golden, notes, floats, gloats* and at the same time it is combined with the repetition of phonosteme [ls] in the rhymes.

Wells** – **swells** – **dwells** – **tells** – **impels-bells-cells

*Hear the mellow wedding **bells** -
Golden **bells!**
What a world of happiness their harmony foret**ells!**
Through the balmy air of night
How they ring out their delight!....
Oh, from out the sounding **cells**
What a gush of euphony voluminosly we**lls!**
How it sw**ells!**
How it dw**ells***

On the Future! -how it tells
Of the rapture that impels
To the swinging and the ringing
Of the bells, bells, bells,
Of the bells, bells, bells, bells,
Bells, bells, bells -
To the rhyming and the chiming of the bells!

All these verbal synaesthesias create association with solemn, wedding music.

In the III stanza, describing the hard times in a person's life, E. Poe gives preference to consonants and thus the accompaniment becomes very rigid. Phonostems [st], [skr], [ʃr] and onomatopoeic words *terror*, *turbulence*, *scream*, *shriek*, *clang*, *clash*, *roar*, *jangle*, *wrangle* create the music full of horror, pain and alarm.

*Hear the loud alarum bells -
Brazen bells!
What a tale of terror, now, their turbulency tells!
In the startled ear of night
How they scream out their affright!
Too much horrified to speak,
They can only shriek, shriek,
Out of tune,
In a clamorous appealing to the mercy of the fire,
In a mad expostulation with the deaf and frantic fire,
Leaping higher, higher, higher,
With a desperate desire, ...
How they clang, and clash, and roar!
What a horror they outpour
On the bosom of the palpitating air!
Yet the ear it fully knows,
By the twanging
And the clanging,
How the danger ebbs and flows;
Yet the ear distinctly tells,
In the jangling
And the wrangling,
How the danger sinks and swells,
By the sinking or the swelling in the anger of the bells ...*

In the IV stanza, which speaks about the end of life, we hear the music full of melancholy, calmness and monotony. Here the musicality is achieved by the repetition of the sound [o:] *thought*, *monody*, *compels*, *groan*, *monotone*, *roll*, *toll*.

Hear the tolling of the bells -
 Iron bells!

What a world of solemn thought their monody compels!....
 At the melancholy menace of their tone!
 For every sound that floats
 From the rust within their throuats
 Is a groan....
 All alone,
 And who tolling, tolling, tolling,
 In that muffled monotone,
 Feel a glory in so rolling
 On the human heart a stone -
 And their king it is who tolls;-
 And he rolls, rolls, rolls,
Rolls...
 And his merry bosom swells...
 Keeping time, time, time,
 In a sort of Runic rhyme,
 To the pæan of the bells-
 Of the bells:-
 Keeping time, time, time,
 In a sort of Runic rhyme,
 To the throbbing of the bells,
 Of the bells, bells, bells -
 To the sobbing of the bells;
 Keeping time, time, time,....
 In a happy Runic rhyme,
 To the rolling of the bells,
 Of the bells, bells, bells -
 To the tolling of the bells,
 Of the bells, bells, bells, bells,
 Bells, bells, bells -
 To the moaning and the groaning of the bells

“The Bells” also has a refrain which reminds a ballad. The musicality is achieved by the repetition of the word “bells” and expression “Runic rhyme”. As an evidence to musicality of this poem, is the fact that “The Bells” inspired the Russian composer S. Rachmaninov to create the musical composition for orchestra and chorus.

The connection of verbal synaesthesia with the unconscious can be the reason, that subjective, individual synaesthesia of this or that author finds response among readers.

The verbal synaesthesia influences upon the aesthetic perception of the literary work and takes part in the creation of a literary image thus intensifying the emotional influence upon the reader.

NOTES

1. “Idiostyle is said to be a communicative and apprehended-sensual direction act, an individual language, author’s view outlook, manner of thinking, and philosophic cognition synthesis. The theory of literature considers the idiostyle as inner text forming dominants that define author’s constants. They also determine works’ appearance in that but not other order. Individual style is defined by work of art proper place in genealogical macro system as well as in cases, sub cases, types, genres, varieties of all types at all levels. So, idiostyle is the base of synthesis with the help of which the work of art nature can be expressed”. URL: <http://advancedscience.org/2011/1/2011-01-01-025.pdf>
2. Синестезия в искусстве слова связана с переносом значения в иную чувственную модальность. В художественном тексте синестезия основана на ассоциативном мышлении и переносе чувства ассоциации – звуков, цвета, запаха, зрения – на соответствующий образный язык. Все эти межчувственные связи между ассоциациями и их выражением в слове составляют основу вербальной синестезии /Хачатрян, 2013: 68/.

REFERENCE

1. Jakobson R. *Essays de linguistica general*. Barcelona, 1975.
2. Lenhard C. *Musical Influence on American Poetry*. Athens, 1962.
3. Poe E.A. *Prose and Poetry*. Moscow, 1983.
4. Poe E.A. *The Philosophy of Composition*. Prose and Poetry. M., 1983.
5. Poe E.A. *The Poetic Principle*. Prose and Poetry. M., 1983.
6. Галеев Б.М. Художники слова о поэтической синестезии // Электр. ресурс: http://synesthesia.prometheus.kai.ru/hudojSlov_r.htm
7. Прокофьева Л.П. Прикладные программы анализа фоносемантической структуры текста (игры разума или полезная в хозяйстве вещь?) // Электр. ресурс: www.dialog-21.ru/dialog2006/materials/pdf/ProkofevaL
8. Галеев Б. О синестезии романтизма: поэзия и музыка // Мир романтизма, вып. 6 (30): Материалы межд. конф. Тверь: Изд-во ТГУ, 2002.
9. Хачатрян А.А. Вербализация художественного танатологического концепта в идиостиле Эдгара По. Дисс. ... канд. филол. наук. Ереван, 2013.

Ա. ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ – Խոսքային սինեսթեզիան չափածո խոսքում. – Վերջին տասնամյակներում հնչյունային խորհրդանշայնությունը լեզվաբանության և մասնավորապես հնչունաբանական ոճագիտության արդիական ոլորտներից մեկն է: Բազմաթիվ կարծիքներ կան հնչյունների կրկնությունից առաջացած խորհրդանշանային պատկերների վերաբերյալ: Որոշ գիտնականների համաձայն՝ հնչյունային խորհրդանշայնությունը հիմնված է մի զգացմունքից մյուսի դրափոխության, այն է՝ սինեսթեզիայի վրա: Այնուամենայնիվ ընդհանուր կարծիք չկա սինեսթեզիայի մեխանիզմի բնույթի վերաբերյալ: Դա բացատրվում է նրանով, որ սինեսթեզիան տարբեր գիտակարգերի՝ հոգեբանության, բարոյագիտության, գրականագիտության, լեզվաբանության, մարդաբանության, իմաստաբանության ուսումնասիրության առարկան է:

Խոսքի միջոցով արտահայտվող սինեսթեզիան առընչվում է այնպիսի բարդ միավորների հետ, ինչպիսիք են հնչույթը, բաղաձայնույթը, ռիթմը, հանգը, բնաձայնությունը, որոնք իմաստային հսկայական համակարգում գործում են որպես նշաններ: Հոդվածում դիտարկվում են խոսքի միջոցով արտահայտվող սինեսթեզիայի առանձնահատկությունները գեղարվեստական տեսքում:

Բանալի բառեր. սինեսթեզիա, հնչյունային խորհրդանշայնություն, բաղաձայնույթ, ռիթմ, հանգ, բնաձայնությունը, անհատական ոճ

А. ХАЧАТРЯН – Вербальная синестезия в литературном тексте. – Вопрос о природе звуко­символизма остается на протяжении последних десятилетий актуальным и спорным. Существует много мнений о причинах его возникновения. Согласно некоторым ученым, звуко­символизм основан на транспозиции одного ощущения на другое, т.е. на синестезии. Это объясняется и тем фактом, что синестезия является объектом исследования многих наук: психологии, эстетики, литературоведения, лингвистики, антропологии, семантики и т.д.

Вербализованная синестезия выражается такими сложными экспрессивными средствами языка как фонемы, аллитерация, ритм, рифма, оно­мато­пея, которые функционируют как знаки в огромной семантической системе. В данной статье рассматриваются особенности вербализованной синестезии в художественном поэтическом тексте.

Ключевые слова: синестезия, звуко­символизм, оно­мато­пея, ритм, рифма, аллитерация, идиостиль

Narine MANUKYAN
Hripsime NIKOGHOSYAN
Yerevan State University

ON SOME ISSUES OF SYNONYMY

The paper touches upon the notion of synonymy in English. Special attention is paid to the role of context in classification of synonymous words. The study is mainly based on the differences of semantic and syntactic character to show how a particular context requires the usage of a corresponding word.

Key words: *synonym, absolute and partial synonymy, similarity of meaning, semantic component, word usage, semantic nuances*

Synonymy is one of the most controversial issues of modern linguistics. Technically, it occurs when two or more linguistic forms are used to substitute one another in the speech or text but as a result the conveyed meaning doesn't change. Practically, synonymous words convey the same meaning if taken separately but they can not be substituted in any context. Accordingly, the meanings of synonymous words can be *the same* or *almost the same*. That is why it is accepted to qualify synonyms as *similar*, but *not identical* words.

In this paper we study different approaches and classifications of synonyms as well as how synonymous words can substitute one another in the context.

While searching for an alternative word one must be sure that the synonym chosen is accurate and precise and meets the requirements of the literary and correct speech. The approaches to synonyms in linguistics mainly vary according to their application in context.

J. Lyons suggests three approaches to synonymy. The words and expressions listed as synonymous in dictionaries he calls *near-synonyms* and qualifies them as more or less similar but not identical in meaning. One should not confuse them with *partial* and *absolute* synonyms. The scholar introduces the notion of absolute synonymy as extremely rare and even hardly existing in language as absolute synonyms are synonymous in all contexts without any exception. What fails to satisfy this condition he calls a partial synonym /Lyons, 1995: 60-61/. This kind of approach to synonymy allows us to have a separate list of synonymous words, use them in different contexts to test their interchangeability before calling them absolute or partial.

As a result J.Lyons distinguishes between two kinds of synonyms and calls them **complete** and **absolute** synonyms: "Lexemes can be said to be *completely synonymous* in a certain range of contexts only if they have the same descriptive, expressive and social meaning in the range of contexts in questions. They may be described as *absolutely synonymous* if they have the same distribution and are

completely synonymous in all their meanings and in all their contexts of occurrence” /Lyons, 1981: 148/.

W.Quine introduces two kinds of synonyms - *complete* and *partial*. Complete synonyms are regarded as words having identical meaning components. In more specific terms words are complete synonyms if they share all ingredients with one another. This kind of synonymy does not exist simply because it is impossible to define, and the meanings of words in monolingual or multilingual settings are constantly changing. Therefore, words may share most of the constituents with one another but not all. As for partial synonymy, it is when words share most of the necessary components /Quine, 1951/.

For example, the words *finish* and *terminate* may share most of the characteristics but they are still different in some respects. The word *finish* suggests the final stage of doing something, whereas *terminate* suggests reaching a limit.

F.Palmer suggests a test for synonymy by substituting one word for another. Absolute synonyms are mutually interchangeable in *all* contexts that is why they are very rare in language /Palmer, 1983: 69-72/.

In fact, it is very often said that there do not exist **absolute** or **true synonyms** for any word, that is, a form that is identical in every aspect of meaning so that the two can be applied interchangeably. G.N. Leech and J. Lyons argue this point of view and define **scientific terms** as the only true synonyms which can act in very special contexts. “As it turns out, these so-called true synonyms are frequently technical terms and almost always concrete words coming from linguistically disparate sources” /Leech, 1983/. But what happens when we have two absolute synonyms is that speakers in general tend to use one of the two synonymous words and agree that the chosen word should be always used to refer to the concept they are describing /Lyons, 1977: 98-101/.

So, it can be said that absolute synonymy occurs where all contextual relations between the two terms and all their meanings are identical, that is, roughly speaking, in all linguistic contexts, the two terms are interchangeable without any difference in meaning. It is more difficult to show that two words are in fact absolute synonyms. This view of synonymy is restrictive.

When dealing with synonymous words we must look at the different componential features of the meanings of these synonyms and select only those meanings which compete in the same semantic fields. In modern linguistics it is considered two dimensions along which words can vary - *semantic* and *stylistic* or *denotative* and *connotative*. If two words differ semantically their substitution in a sentence or discourse will not necessarily preserve truth conditions as the denotations are not identical. If two words differ in stylistic features substitution preserves truth conditions but the connotation which is stylistic is changed.

While studying synonyms H.Muffin suggests three characteristics of words that almost never coincide - *denotation*, *connotation* and *range of applicability*. The rare cases they coincide can be called true synonyms /Mifflin, 2004: 12/.

D.A. Cruse defines synonyms as such words that may be substituted wholly or almost wholly in the same terms. Usually they are distinguished from one another by an added implication or connotation or they may differ in their idiomatic use or application. So synonyms are those words that may replace each other in various contextual circumstances. A basic distinction can be drawn between denotative and connotative meanings that is between communicative experience and semantic effects. It is very important to note that synonyms are usually different in their semantic effects /Cruse, 1986: 292/. For example, *cell phone* and *mobile phone*. These meet the criteria for true synonymy as they have precisely the same denotations, connotations and range of applicability and are used in identical contexts.

We think that synonymous terms are those having nearly identical denotations. We very often have a choice from among a set of words of the same denotation such as *shore*, *coast*, *bank*. The reason for choosing one of these words over another is frequently more stylistic than semantic. One may prefer a simpler or a more complex word or may prefer a more or a less formal term. However, the fact that these words share a denotation makes them synonymous and substitutable for words one has in mind so that one can be more precise and avoid repetition. English is rich in such words.

F.Palmer differentiates between synonyms in five ways:

- Some synonyms belong to different dialects of the language. For instance, the word *fall* is used in the United States and *autumn* is used in Britain.
- Some synonyms are used in different styles according to the degree of formality as colloquial, formal - *gentleman* (formal), *man*, *chap* (informal).
- Some words differ only in their emotive or evaluative values but their cognitive meaning is the same - *hide*, *conceal*.
- Some words are subject to collocational restraints as they occur only with specific words - *rancid* occurs with *butter*, *addled* with *eggs*.
- The meanings of some words overlap - *mature*, *adult*, *ripe* /Palmer, 1981: 89/.

If we examine words according to these ways we will have a larger set of synonyms.

Theoretically, one of the most well-known classification systems for synonyms was established by V.Vinogradov where he distinguishes three types of synonyms:

1. *Ideographic* which are words conveying the same concept but different in the shades of meaning.
2. *Stylistic* which are words different in stylistic characteristics.
3. *Absolute* are called those synonyms which once coincide in all their shades of meaning and in all their stylistic characteristics /Vinogradov, 2003/.

In order to consider two words synonymous they have to be identical and share all essential components and capable of being used to substitute one another in all contexts without any noticeable difference in their meanings. This kind of synonymy does not exist. As was mentioned above, synonyms are words having

similar meaning. Similarly two phrases or sentences are synonymous when they mean the same. The usual criterion is that meaning is preserved when they are substituted one for the other.

Speaking of synonyms, D. A. Cruse suggests to pay attention to the use of “irrelevant senses” of a word form /Cruse, 1986: 270/. This means that substituted words should be synonyms that is they should be “equal”. For example: He had more responsibility in his *old* job. / He had more responsibility in his *former* job. Here *old* and *former* aren’t synonyms though they both “have something common with the *past*”.

Synonymy can only hold between words belonging to the same part of speech. It is defined as two words from the same word class referring to one concept or object. This is the classical form of synonymy. For example: “movie and film” (noun), “buy and purchase” (verb), “pretty and attractive” (adj.), “quickly and speedily” (adv.), “on and upon” (prep.) etc.

The process of using synonyms will never be perfect because many words in English are used in many different ways as nouns, verbs, adjectives, adverbs, etc. Also many words have many different meanings in various contexts. The replacement words are often inappropriate and make no sense in the context of the sentence. In order for true synonymy to exist, the two words must be identical in meaning when they are transposed into the same sentence. However, this is often not possible because of the dual meanings that some words possess.

As we see, nearly all scholars consider synonymy with special reference to the notion of context in terms of exact replacement and interchangeability. That is, words can be described as synonymous if they replace each other in some or all contexts. Moreover, equivalence may be regarded as an appropriate criterion as every linguistic unit has a characteristic distribution. If two or more units occur in the same range of contexts they have the same distribution.

When we use language for the purpose of communication, we choose the most suitable word to convey thoughts in the way the listener will better understand us. The use of synonyms as well as any linguistic choice in some sense depends on who are our listeners and what is needed to communicate more effectively. So it is important to note: firstly, by synonymy here it is meant not merely the sameness of reference or denotation but sameness of sense. Secondly, it is assumed that a synonym is an equivalent of other word. Lastly, here it is spoken of synonymy as a relation between substitutable words in sentences. This approach can be summed up as follows: it is possible to obtain any synonymous sentence by a number of synonym-for-synonym replacements among the parts.

Thus, we come to the conclusion that synonyms are treated as words sharing several characteristics with one another. In all the abovementioned approaches to synonymy the role of context is crucial. All scholars suggest testing the synonyms in context for qualifying them as absolute or partial (complete).

REFERENCES

1. Brown R. Words and Things. New York: Free Press, 1970.
2. Carnap R. Meaning and Necessity (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1956.
3. Cruse D.A. Lexical Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
4. Edmonds O.P., Hirst G. Near-Synonymy and Lexical Choice. Oxford: Oxford University Press, 2002.
5. Leech G.N. Semantics. London: Penguin, 1983.
6. Linsky L. Semantics and the Philosophy of Language. Urbana: the University of Illinois Press, 1952.
7. Longman dictionary of contemporary English (2nd ed.). Harlow: Longman Group, 1987.
8. Lyons J. Linguistic Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
9. Lyons J. Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
10. Lyons J. Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
11. Mifflin H. The American Heritage College Thesaurus. Oxford: Oxford University Press, 2004.
12. Palmer F. Semantics (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
13. Palmer F. Semantics (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
14. Quine W.V.O. Two Dogmas of Empiricism // *Philosophical Review*, 60, 1951.
15. Vinogradov V.V. Abbreviations from selected works // *Language and style of Russian writers*. Moscow: Nauka, 2003.
16. Wierzbicka A. *Lingua Mentalis: the Semantics of Natural Language*. Sydney-New York: Academic Press, 1980.

Ն. ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ, Հ. ՆԻԿՈԳՈՍՅԱՆ – Հոմանիշ հասկացության որոշ հարցերի շուրջ. – Հոդվածը նվիրված է «հոմանիշ» հասկացության ուսումնասիրությանը, հոմանիշների տեսակներին և դասակարգումներին անգլերենում: Առանձնակի ուշադրության են արժանանում համատեքստում համապատասխան բառային լուծումները՝ իմաստային և շարահյուսական ներդաշնակությունն ապահովելու համար:

Բանալի բաներ. հոմանիշ, բացարձակ և մասնակի հոմանիշներ, իմաստային հարաբերություններ, իմաստային բաղադրիչ, իմաստային նրբերանգներ

Н. МАНУКЯН, Р. НИКОГОСЯН – О некоторых подходах к проблеме синонимии. – В статье рассматриваются различные подходы к синонимии в английском языке. Приводятся классификации синонимов, особое внимание обращается на роль контекста в определении синонимов.

Ключевые слова: синоним, абсолютные и частичные синонимы, смысловые отношения, семантический компонент, словоупотребление

Vicky TCHAPARIAN
Military Academy of Lebanon

**A CRITICAL ANALYSIS OF SPEECHES BY PRESIDENT
VLADIMIR PUTIN AND PRESIDENT BARACK OBAMA
CONCERNING THE CRIMEAN EVENTS**

The present paper is an attempt to study the Ethos, Pathos, and Logos in President of Russian Federation Vladimir Putin's speech on March 18, 2014 announcing the reunion of the Crimea with the Russian Federation, and President of the USA Barack Obama's reaction to the issue two days later on March 20, 2014. The research focuses on how much these speeches have been expressive-emotive-evaluative and persuasive for their audiences, proceeding from statements put forward in Aristotle's rhetorical theory, and taking into consideration the positive and negative impacts these speeches might have made on the listeners.

Key words: Aristotle's rhetorical theory, political discourse, Putin, Obama, the Ukraine, Crimea

In the international journal *Language, Discourse, and Society* /2011/ Professor Celine Marine Pascale claims that language is more than just a tool for communicating with each other. For Pascale, "the language we use both reflects and shapes the kind of the world we create around us." According to this attitude, the Ethos, Pathos, and Logos in the political speeches of President Putin and President Obama referring to the Crimean events, create a world of chaos and make a certain impact on the listeners, consequently leading to different conclusions. Aristotle, who taught Alexander the Great how to properly argue and perform a public speech, wrote down the secret of being a persuasive speaker 2300 years ago. In *The Rhetorical Tradition: Readings from Classical Times to the Present* /2000: 3/ Bizzell & Herzberg wrote that Aristotle is generally credited with developing the basics of the system of rhetoric that "thereafter served as its touchstone." Thus, since Aristotle's system of developing rhetoric is considered to be the touchstone of the art of rhetoric, I will consider his theory of persuasion to study the speeches of the Russian and the American presidents concerning the Crimean events.

**The Three Pillars of Public Speech Connoted Negatively or Positively
by Russian and American Presidents**

In *Ars Rhetorica* /1959/ Aristotle identified the three methods of persuasion and called them *Ethos*, *Pathos* and *Logos*. These forms are the basis of all types of speeches; if the speaker knows well about the secret of rhetoric and follows its rules then he will be able to persuade his listeners and convince them well enough of what he says.

Whether each president has a good moral character revealed through his Ethos or an appealing intellect his Logos has to do with, or he is inclined more towards a sympathetic Pathos, will be discussed below. The ability of President Putin as well as of President Obama to persuade their audiences that the Crimean determination to rejoin Russia, is legal or not, is expressed to a certain extent through the usage of the three Aristotelian notions.

To find an answer to this question I will study the Ethos, Logos, and Pathos in the speeches of both presidents.¹

Starting with the **Ethos**, it should be mentioned that it is a Greek word which indicates to showing a moral character when touching upon political problems, and speaks of establishing a moral credibility in the minds of the audience. According to Aristotle's *On Rhetoric*, "if we believe that a speaker has good sense, good moral character, and goodwill, we are inclined to believe what he says" /see Edlund, Pomon 2000: 1/. Moreover, before one can convince an audience to accept anything a public speaker says, "the audience has to respect you, believe you are of good character, believe you are generally trustworthy and an authority on this speech topic."

In the beginning of his speech concerning the subject in question, President Putin says:

We hoped that Russian citizens and Russian speakers in the Ukraine, especially its southeast and the Crimea, would live in a friendly, democratic and civilized state that would protect their rights in line with the norms of international law. However, this is not how the situation developed. Time and time again attempts were made to deprive Russians of their historical memory, even of their language and to subject them to forced assimilation.

According to President Putin, the Russians who live in the Crimea, have so far been deprived of their rights. The Ethos of the president's speech here is very refined indeed, since he is trying to persuade his audience that the Russian reaction to the sufferings of Russian citizens in the Crimea is accounted for by the fact that the Russian population of the Crimea has been persistently subjected to forced assimilation. However, if the Russian citizens lived in Russia, and were deprived of their rights, it would have been the job of the Russian president to give back their rights to them, but if they, living outside Russia, are feeling insecure, then the job of the Russian President should be bringing them home safe and giving them their rights; or else, any citizen living in any country outside its own, would have the military forces of the original country guard his rights in the country welcoming him. Moreover, it is the job of the UN Human Rights Council – an inter-governmental body within the United Nations system made up of 47 States responsible for the promotion and protection of all human rights – to book the rights of every human being in the world whether living in Russia, the Ukraine, the Crimea or elsewhere.

Now, if we focus on the effect of Ethos of the US President Obama’s speech on the same issue, we can see that his reaction to the Russian President’s speech is as follows:

The United States today is moving, as we said we would, to impose additional costs on Russia [...] we’re imposing sanctions on more senior officials of the Russian government.

The president’s speech seems to be persuasive since he wants to impose penalties on the Russians for their, as he describes, military existence in the Crimea. Obama’s approach is highly ethical since he is against the idea of war. Besides, he reminds the audience that he has previously promised and he is now keeping his word.

But is that the job of the US president? Why does the US president not leave that to the UN Security Council which is “the most powerful UN unit mandating to keep the peace” (<www.un.org>). Russia is one of the five permanent members of this council along with China, France, the United Kingdom, and the United States. Why should it not be the job of all the other permanent members of the UN Security Council to interfere in the problem of Russian existence in the Crimea since “all UN members must comply with Security Council decisions” and in case of any chaos “the Council sends peace-keeping forces to restore order when needed” (<www.un.org>). Accordingly, the rules of international law must be imposed not only by the US but by all the member states. Considering this, President Obama does not sound impartial and his Ethos is not persuasive enough.

Thus, the study of the Ethos of both presidents to convince their audiences considering the Crimean events is not persuasive at all since, ethically speaking, it is not their job to interfere in the inner problems of any country. Instead, it is the job of the UN Security Council to do so if there is any need for interference.

Considering **Pathos** in persuasive rhetoric, it should be mentioned that it is the quality of a persuasive presentation which appeals to the emotions of the audience. In *Ethos, Pathos, Logos: 3 Pillars of Public Speaking* /2010: 3/ Andrew Dlugan, who has deeply studied Aristotle, says that what matters most is whether “your words evoke feelings of love, sympathy, or fear? [...] Your visuals evoke feelings of compassion, or envy? [...] Your characterization of the competition evokes feelings of hate or contempt?” According to Dlugan, emotional connection can be created in many ways by a speaker, perhaps most notably by *stories*. The Pathos in President Putin’s speech is revealed indeed when he says:

Everything in the Crimea speaks of our shared history and pride. This is the location of ancient Khersones, where Prince Vladimir was baptized [...]. The graves of Russian soldiers whose bravery brought the Crimea into the Russian empire are also in the Crimea.

President Putin here is telling the story of Ancient Russia (he uses *Ancient Rus* below) and is reminding the Ukrainians that the brave Russian soldiers' graves are in the Crimea, which can lead the Ukrainian people to build confidence in the Russian President and the Russian soldiers who will die to protect them.

Putin continues saying:

Our concerns are understandable because we are not simply close neighbors but, as I have said many times already, we are one people. Kiev is the mother of Russian cities. Ancient Rus' is our common source and we cannot live without each other. We want to be friends with the Ukraine and we want the Ukraine to be a strong, sovereign and self-sufficient country... Most importantly, we want peace and harmony to reign in the Ukraine, and we are ready to work together with other countries to do everything possible to facilitate and support this.

The Pathos of President Putin's speech is thus very positive, since he arouses feelings of love and compassion in the Ukrainian people by telling them that the Ukrainians and the Russians are one people and that *Ancient Rus'* is the *common source* of both nations.

In this connection it is worth referring to Aristotle again. He points out that although most people think that we make our decisions based on rational thought, however, "emotions such as anger, pity, fear, and their opposites, powerfully influence our rational judgments" /see Edlund and Pomona, 2000/. Moreover, according to Aristotle, anger is a very powerful motivating force.

Certain emotions are aroused in the audience after the following speech by President Obama:

We've emphasized that Russia still has a different path available -- one that de-escalates the situation, and one that involves Russia pursuing a diplomatic solution with the government in Kyiv, with the support of the international community. The Russian people need to know, and Mr. Putin needs to understand that the Ukrainians shouldn't have to choose between the West and Russia.

The US President here condemns the Russians as they have downscaled the situation in the Ukraine. He condemns them to have created a mode of comparison with the West assuring that the Ukrainians will not have to choose between the two. Thus, the feelings he arouses can be divided into two categories; positive pathos on the Ukrainian citizens and negative pathos on the Russian audience. The president continues:

We want the Ukrainian people to determine their own destiny, and to have good relations with the United States, with Russia, with Europe, with anyone that they choose.

It is obvious that Mr. Obama is "disposing the hearer favorably towards the speaker and unfavorably towards the opponent" /Bizzell & Herzberg 2000: 3/. Contrary to the negative feelings among the Russians, the US president is trying to pathetically arouse positive feelings among the Ukrainians towards the West, convincing them of his good-will.

The study of both presidents' speeches according to Aristotle's concept of **Logos**, which is synonymous with a logical argument, one should ask whether the speaker's message makes sense or is based on facts, statistics, and evidence. In other words, it asks if "your call-to-action leads to the desired outcome that you promise?" /Dlugan, 2010: 4/. Logos is detected in President Putin's speech in the following excerpt where he says:

Some Western politicians are already threatening us with not just sanctions but also the prospect of increasingly serious problems on the domestic front. I would like to know what it is they have in mind exactly: action by a fifth column, this disparate bunch of 'national traitors', or are they hoping to put us in a worsening social and economic situation so as to provoke public discontent? We consider such statements irresponsible and clearly aggressive in tone, and we will respond to them accordingly.

It is evident that President Putin is giving a logical answer to the western politicians who initiate to cause serious social and economic problems. He considers the tone of the US President as aggressive and so he threatens the west to respond accordingly.

On the other hand, responding to President Putin's speech President Obama says:

The world is watching with grave concern as Russia has positioned its military in a way that could lead to further incursions into the southern and eastern Ukraine. For this reason, we've been working closely with our European partners to develop more severe actions that could be taken if Russia continues to escalate the situation.

The US President is threatening to take severe actions towards the Russians. Thinking logically, according to Aristotle's Logos, this might be an indirect way of declaring war against Russia with the excuse of defending the Ukraine.

According to Edlund and Pomon, "for Aristotle, formal arguments are based on what he calls syllogisms." /Edlund and Pomon, 2000: 1/. This is reasoning that takes the form: *All men are mortal. Socrates is a man. Therefore, Socrates is mortal.*

We consider the following excerpt from President Putin's speech, proceeding from Aristotle's logic of syllogism:

We consider such statements irresponsible and clearly aggressive in tone, and we will respond to them accordingly.

The utterance adduced above can, thus, take the following form: *the USA is aggressive in tone. Aggressive tone leads to war. The USA leads to war.*

Therefore, according to Aristotle's logic, the Logos of President Putin's speech leads to the conclusion that President Putin is condemning the USA for leading the countries (Russia and the Ukraine) to war. The aggressiveness of Mr. Obama's tone, according to Putin, testifies to this.

Towards the end of his speech, President Putin says:

Now, throughout this crisis, we have been very clear about one fundamental principle: the Ukrainian people deserve the opportunity to determine their own future.

Referring to the same issue, President Obama says:

We want the Ukrainian people to determine their own destiny and to have good relations with the United States, with Russia, with Europe, with anyone that they choose.²

As clear from the speeches, both presidents want the Ukrainians to determine their own future. However, President Obama must be arousing anger among the Ukrainian residents of Russian origin – the largest ethnic minority in the Ukraine which forms the largest single Russian diaspora in the world counting 8,334,100 people. They form almost 17.3% of the population of the Ukraine. Moreover, according to the Russian President, these Ukrainian residents themselves have turned to the Russian government for help, and it is obvious that they cannot determine their future on their own. President Putin says:

The residents of the Crimea and Sevastopol turned to Russia for help in defending their rights and lives, in preventing the events that were unfolding and are still underway in Kiev, Donetsk, Kharkov and other Ukrainian cities. Naturally, we could not leave this plea unheeded.

It is clear, that though not ethical, the Russian president is trying to give a logical reason for the Russian presence in the Ukraine.

Regarding the three pillars of rhetoric, the research shows that the Ethos of the speeches of both presidents is negative since they both are giving excuses for interfering in the Ukrainean processes. President Obama is using “an aggressive tone” and President Putin is trying to logically persuade his audience in his righteousness for “responding aggressively” in return.

It is worth mentioning what the famous sociolinguist Norman Fairclough (2000) thinks about the problem of variation with reference to people’s performance in political positions, looking at it through the prism of close correlation of people’s performance and social identity – the social class, the cultural and regional community to which they belong, gender, etc. Comparably, it can be stated that President Putin’s language is vernacular regarding the fact that he is condemning and threatening the US in the same tone, thus, speaking a language that has the toughness of his background in his communicative style.

Thus, the Ethos of President Putin’s speech is appropriate, since his compatriots are having a hard times in the Crimea and have asked for the help of Russia. However, it is neither presidents’ job to be a judge in the case; it is the job of the UN Council of Human Rights who is to find a solution to the Crimean problem.

As for the Pathos in both presidents’ speeches, it is obvious that President Putin wants the Ukrainian people to build confidence in him and in the Russian

soldiers whose graves are in the Ukraine and who died to protect the Ukrainians earlier in World War II. Nevertheless, the US President condemning the Russians to have downscaled the situation in the Ukraine is arousing negative feelings among the Russians and is pathetically giving birth to positive feelings among the Ukrainians towards the West, convincing them that the US wants to do them good.

As for the Logos in US President's speech, Mr. Obama considers it logical to impose penalties on the Russians, thus indirectly declaring war against Russia, his excuse being the defense of the Ukraine.

NOTES

1. President Putin's speech in English is taken from the *Prague Post* // Full Text of Putin's Speech on the Crimea // URL: www.praguepst.com (Retrieved March 3, 2016); President Obama's speech is picked out from Press Releases of the White House Office of the Press Secretary // Press Briefings. The White House. whitehouse.gov. JSTOR database Press Releases // URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/press-briefings> (Retrieved March 3, 2016). The White House Office of the Press Secretary. JSTOR database // URL: https://www.whitehouse.gov/omb/press_releases (Retrieved March 3, 2016).
2. See p. 6 of the present paper.

REFERENCE

1. Aristotle, *Ars Rhetorica*. Ross W.D. (ed.). Oxford: Oxford University Press, 1959.
2. Bizzell P., Herzberg B. *The Rhetorical Tradition: Readings from Classical Times to the Present*. NY: Bedford: St. Martin's, 2000.
3. Dlugan A. *Ethos, Pathos, Logos: 3 Pillars of Public Speaking* // URL: <http://sixminutes.dlugan.com/ethos-pathos-logos/> Six (Retrieved January 24, 2010)
4. Edlund J., Pomona C. *Ethos, Logos, Pathos: Three Ways to Persuade*. 2000 // URL: <http://web.calstatela.edu/faculty/jgarret/3waypers.htm> (Retrieved March 22, 2016)
5. Fairclough N. Response to Carter and Sealey // *Journal of Sociolinguistics* 4 (1). 2000 // URL: www.academia.edu (Retrieved March 30, 2016)
6. *Language, Discourse, and Society*. E-Journal. Washington DC. College of Arts and Sciences. O'Hare K. (ed). 2011 // URL: <http://www.american.edu/> (Retrieved March 22, 2016)

SOURCES OF DATA

1. Prague Post. Full Text of Putin's Speech on Crimea // URL: www.praguepost.com (Retrieved March 3, 2016)
2. Press Briefings. The White House. whitehouse.gov // JSTOR database, URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/press-briefings> (Retrieved March 3, 2016)
3. Press Releases. The White House Office of the Press Secretary // JSTOR database, URL: https://www.whitehouse.gov/omb/press_releases (Retrieved March 3, 2016)
4. Wikipedia, the Free Encyclopedia. Russians in the Ukraine // URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Russians_in_Ukraine (Retrieved March 3, 2016)
5. What Is the United Nations and How Does It Work? // URL: www.un.org/en/sc/about/faq.shtml (Retrieved March 3, 2016)

Վ. ՉԱՓԱՐԵԱՆ – Նախագահներ Վ. Պուտինի և Բ. Օրամայի՝ Ղրիմի իրադարձություններին առնչվող ելույթների քննական վերլուծություն. – Հոդվածում փորձ է արվում արխատտեյյան հռետորաբանության տեսության հիման վրա վերլուծելու Ռուսաստանի Դաշնության նախագահ Վլադիմիր Պուտինի ելույթը՝ 2014թ. մարտի 18-ին և երկու օր անց՝ մարտի 20-ին ԱՄՆ նախագահ Բարաք Օրամայի նույն խնդրին վերաբերող արձագանքը: Հետազոտությունը անդրադառնում է երկու նախագահների դիսկուրսի հուզարտահայտչական-գնահատողական որակներին և դրանցում համոզման գործառույթի իրացմանը՝ կարևորելով այն որակն և բացասական ազդեցությունները, որ այդ ելույթները թողնում են ունկնդրի վրա:

Բանալի բառեր. արխատտեյյան հռետորաբանության տեսություն, քաղաքական դիսկուրս, Պուտին, Օրամա, Ռուսաստան, Ղրիմ

В. ЧАПАРИАН – Критический анализ выступлений президента В. Путина и президента Б. Обамы о событиях в Крыму. – Настоящая статья является попыткой анализа, на основе теории риторики Аристотеля, речи президента Российской Федерации Владимира Путина (18 марта 2014 года) и речи президента США Барака Обамы спустя два дня (20 марта 2014 года) относительно крымских событий. Рассмотрены эмоционально-экспрессивно-оценочные свойства дискурса двух президентов и вопросы реализации функции персуазивности в них.

Ключевые слова: теория риторики Аристотеля, политический дискурс, Путин, Обама, Украина, Крым

Գուրգեն ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ՈՒԱՅԼԴԻ ԼԵԶՎԱՈՐԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ
ԳԱՂԱՓԱՐԱԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԸ

Հորվածում քննության են առնվում ռճական այն միջոցները, որոնք առավել հաճախակի են օգտագործվում հեղինակի կողմից: Դրանք են՝ համեմատությունը, մակդիրը, փոխաբերությունը և այլն: Ուսումնասիրության նյութը վերցված է Օսկար Ուայլդի ստեղծագործության գլոխգործոց համարվող «Դորիան Գրեյի դիմանկարը» վեպից և որոշ հեքիաթներից: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում այս ռճական միջոցների հայերեն թարգմանությանը, քանի որ թարգմանության միջոցով են բացահայտվում անզլերենին և հայերենին հատուկ նմանություններն ու տարբերությունները:

Քանալի բառեր. Օսկար Ուայլդ, Դորիան Գրեյի դիմանկարը, ռճական միջոցներ, համեմատություն, մակդիր, փոխաբերություն, փոխանունություն, պարապրա

Խոսքի՝ որպես ներքին հզոր էներգիայով և գեղեցկությամբ օժտված երևույթի ընկալումը մեծապես ելնում է Օ. Ուայլդի գեղագիտական բանաձևումներից, որոնցում շեշտադրվում է առանցքային այն միտքը, որ արվեստագետը կոչված է ստեղծելու Գեղեցիկը: Իհարկե, գեղարվեստական լեզվի մասին նման ըմբռնումները հաստատում են, որ լեզուն իր մոգականությամբ կարող է վերակերտել, պայծառակերպել մարդուն:

Հատկապես ուշագրավ է ուայլդյան այն մեծ ձևակերպումը, ըստ որի՝ միտքը և խոսքը (բնականաբար և լեզուն) դիտվում են ոչ իբրև մարդու հոգևոր մաքրագործմանը և ապաքինմանը ուղղված բարոյական միջոցներ, այլ սոսկ արվեստի միջոցներ. ընդ որում Ուայլդն **արվեստ** բառը գրում է մեծատառ՝ շեշտադրելով նրա գերակա բնույթը՝ ազատ բարոյական բնույթի բոլոր կաշկանդումներից: Հեղինակի հենց այս դիրքորոշումն, որ ձևավորել է նրա լեզվամտածողությունը, որն էլ իր հերթին դրսևորվել է ուայլդյան պարապրաքսներով, հանրահայտ բարոյախոսական ասույթների հակասասույթներով, երբեմն աստվածաշնչյան ասույթների այլաշրջումով, ինչպես նաև անսպասելի, հանկարծագրուտ գուգորդումներով, ինքնօրինակ փոխաբերությունների, համեմատությունների և մակդրավորումների անկասելի հոսքով և այլն: Այդ ամենը ստեղծում են տպավորություն, որ հեղինակի համար խոսքը, գեղարվեստական տեքստը կամ լեզուն ունեն ինքնաբավ նշանակություն և ամեն ինչից անկախ գեղեցկություն: Պատահական չէ, որ հետևաբար, որոշ հետազոտողների համոզմամբ ուայլդյան գեղագիտությունը խարսխված է բացառիկության, եզակիության կամ անկրկնելիության և ազատության գաղափարների վրա: Ըստ «Դորիան Գրեյի դիմանկարը» վեպի հերոսներից մեկի՝ Հարիի, հաճույքը ոչ թե պարսավելի է, այլ՝ փառաբանելի:

“It belongs to nature, not to me. Pleasure is nature’s test, her sign of approval. When we are happy we are always good, but when we are good, we are not always happy.” (“The picture of Dorian Gray”, p. 92)

«Նրա հաճույքի արարիչը բնությունն է, ոչ թե ես: Հաճույքը բնության այն փորձաքարն է, որով նա ստուգում է մարդուն, հաճույքը բնության փառաբանման նշանն է: Երբ մարդ երջանիկ է, մարդ միշտ լավն է: Բայց միշտ չէ, որ լավ մարդիկ երջանիկ են լինում»: («Դորիան Գրեյի դիմանկարը», էջ 99)

Այս դրույթի համեմատությամբ կարելի է ասել, որ ուայդյան հակա-ավանդույթային, երբեմն նույնիսկ հակաբարոյական թվացող ազատության ու բացառիկության հաղթարշավը հենց այդ նույն տաղտկալի դարձած ավանդույթի և «բարոյագրկված բարոյականության» համար դառնում է այն գարնանային խթանիչ քամին, ազդակը կամ փորձաքարը, որով ամրանում է առաքինությունը և ձեռք բերում կենսական նոր, թարմ լիցքեր: Ուստի, գնահատելով Ուայդի ստեղծագործությունն իբրև միաբևեռ՝ արքետիպերին հակադրված կամ ոչ ավետարանական, թվում է ոչ այնքան համոզիչ: Բայց որ նրա լեզվին բնորոշ բառապաշարը, ոճական և արտահայտչական միջոցները իր հոգեկերտվածքի, աշխարհընկալման և գաղափարագեղագիտական համոզմունքների հարազատ արտացոլումն են նրա ստեղծագործությունների լեզվաոճական մակարդակում, ակնհայտ է: Այսպես՝

“He was very much admired indeed. He is as beautiful as a weathercock, remarked one of the town councilors who wished to gain a reputation for having artistic tastes...” (“The Happy Prince”, p.13)

«Հիրավի ամենքն էլ հիանում էին նրանով: Նա հողմացույց արադաղի պես գեղեցիկ է, - ասաց Քաղաքային խորհրդականներից մեկը՝ կամենալով արվեստ հասկացողի համբավ վայելել...»: («Երջանիկ արքայազնը», էջ 9)

Այս օրինակում երջանիկ արքայազնի արձանը համեմատելով հողմացույց արադաղի հետ՝ հեղինակը մեղմ երգիծանքով արժևորում է քաղաքային խորհրդականներից մեկի՝ արձանին տված գնահատականը՝ դրանով իսկ ներկայացնելով արվեստից ոչինչ չհասկացող խորհրդականի արվեստասեր ու ճաշակով երևալու ձգտումը:

Համեմատությունն իհարկե փոխանվանական է /Гаспарян, 2000/, քանի որ դրա հիմքում դրված է համեմատվող առարկաների (the statue of the Happy Prince) և (weathercock) ֆիզիկական ինչ-ինչ հատկանիշների նմանությունը (իհարկե խորհրդականի ընկալմամբ):

Կարելի է նկատել, որ տվյալ համեմատական բանադարձման և դրա ընդլայնված հորիզոնական համատեքստի համապատասխան ընկալման և հասկացման համար անհրաժեշտ է, որ ընթերցողը որոշակի պատկերացում ունենա հողմացույց արադաղի մասին: Այլ կերպ, հատվածի ընկալումը որոշակիորեն կապված է ընթերցողի հենքային գիտելիքներից:

Հետաքրքրական է, որ թեև համեմատության մեջ կիրառվող weathercock միավորը լեզվի մակարդակում բացի իր ուղղակի անվանողական իմաստից օժտված է նաև *անկայուն մարդ* փոխաբերական իմաստով /The Concise

Oxford Dictionary, 1976: 1320/, այս գեղարվեստական համատեքստում երևում է հենց անվանողական իմաստը (revolving pointer often in shape of cock mounted in a high place to show whence the wind blows): Այն ըստ էության տեխնիկական եզրույթ է, սակայն իր կազմում ունենալով cock – արաղաղ բաղադրիչը հատվածի համատեքստում ձեռք է բերում որոշակի դրական առնչանակային երանգներ՝ մասնավորապես մտազուգորդելով արաղաղի արքետիպային կերպարի հետ, որը հատկապես ժողովրդական հայտնի հեքիաթներում հայտնի է որպես լույս ավետող:

Համեմատության արժևորումը հեքիաթի լայն հորիզոնական համատեքստում լսելի է դարձնում հեղինակի ձայնը՝ նրա՝ մի կողմից բարի, սրտացավ, այլոց հոգսերով տառապող երջանիկ արքայազնին, մյուս կողմից՝ բանիմաց երևալու ցանկությամբ իրեն ցուցադրող քաղաքային խորհրդականին տրվող գնահատականները:

Թարգմանության տարբերակների /Հախվերդյան, 1980; Առաքելյան, 2011/ ուսումնասիրությունը թույլ է տվել ընդունելի համարել Ռ. Առաքելյանի թարգմանությունը, որտեղ weathercock միավորի *հողմացույց* արաղաղ համարժեքը գրաֆիկական ձևակերպման առումով հավասարազոր է բնագիր տարբերակին:

“Death is great price to pay for a red rose,” cried the nightingale, “and life is pleasant to sit in the green wood, and to watch the sun in his chariot of gold, and the moon is her chariot of pearl. Sweet is the scent of the hawthorn, and sweet are the bluebells that hide in the valley, and the heather that blows on the hill. Yet love is better than life and what is the heart of a bird compared to the heart of a man?” (“The Nightingale and the Rose”, p. 22-23)

«Մահը շատ բարձր գին է կարմիր վարդի համար,- գոչեց Սոխակը,- և Կյանքը շատ թանկ բան է բոլորի համար: Հաճելի է նստել կանաչ անտառում և դիտել Արևը՝ իր ոսկե կառքում, Լուսինը՝ մարգարտե կառքում: Քաղցր է սզնու բուրմունքը, և անուշ են զանգակա-ծաղիկները, որոնք թաքնվում են հովտում, և հավամրգին, որ ծաղկում է բլրի վրա: Սակայն սերն ավելի՛ն է քան կյանքը, և ի՞նչ է թռչնի սիրտը մարդու սրտի համեմատ»: («Սոխակն ու Վարդը», էջ 22)

Ընդգծվածները փոխաբերություններ են, ընդ որում՝ համարժեք բնագրին: Նշյալ փոխաբերություններում առկա են որոշ կայուն, ավանդական, շրջանառու լեզվական միավորներ (դրանք են՝ “life is pleasant”- «կյանքը հաճելի է», “sweet is the scent”- «քաղցր է բուրմունքը», “sweet are bluebells”- «անուշ են... ծաղիկները»), որոնք թե՛ անգլերենում, թե՛ հայերենում ունեն այլաբանական նշանակություններ: Նշված միավորները, որոնք գլխավորապես ներհատուկ առնչանակային երանգավորումներով են օժտված՝ ընդ որում դրական, անկասկած, որոշակի հուզականություն են հաղորդում սիրո փառաբանությանը նվիրված հեքիաթի տվյալ համատեքստին: Առկա են այնպիսի եզակի

փոխաբերական բառակապակցություններ (*“the sun in his chariot of gold and the moon in her chariot of pearl”*), որոնք առանձնակի վեհություն են հաղորդում ներկայացվող բնապատկերին:

Փոխաբերական-դարձվածային կիրառությունները հաճախադեպ են ուայլդյան լեզվամտածողության պարագայում: Ահա «ծանր» մակդիրով կազմված, այսինքն՝ բառի փոխաբերական իմաստով կիրառված մի արտահայտություն.

“It was certainly a hard day”, said little Hans to himself as he was going to bed... (*“The Devoted Friend”, p. 34*)

«Ի՜նչ ծանր օր էր, սասց փոքրիկ Հանսն ինքն իրեն՝ անկողին մտնելիս...» («Նվիրված Բարեկամը», էջ 41)

Պետք է ասել, որ *hard* (ծանր կամ դժվարին) բառի այլաբանական իմաստավորմամբ կազմված դարձվածքները շատ են թե՛ անգլերենում և թե՛ հայերենում, այն տարբերությամբ, որ հայերենում *ծանր* մակդիրով կազմված կազմախոսական դարձվածքները շատ են («ծանր ականջ» կամ մի բառով՝ *ծանրականջ, ծանրագլուխ* և այլն), մինչդեռ անգլերենում՝ համեմատաբար քիչ: Դրան հակառակ անգլերենում շատ են «ծանր» միավորով կազմվող ոչ սոմատիկ դարձվածքները:

Ուայլդյան հերոսների խոսքը աչքի է ընկնում բարոյախրատական երանգավորում ունեցող տարբեր արտահայտություններով, որոնցից, ըստ էության, խթանում է գրողի վերաբերմունքը մարդկային իմաստնության նկատմամբ: Այդ վերաբերմունքը երբեմն մեղմ երգիծական է, երբեմն՝ նաև խիստ: Հատկապես երկխոսություններում հաճախացող արտահայտությունները կարծես վկայությունն են այն բանի, որ կարևոր է ոչ այնքան բուն իմաստնությունը, որքան դրա նմանակումը, ոչ այնքան իրականը, որքան թվացյալը, ոչ այնքան էականը, որքան ցուցադրականը: Այս առումով ուշագրավ է բարոյախոսության համար գղջացող Կանեփահավի մտորումը.

“I am rather afraid that I have annoyed him”, answered the Innet. “The fact is that I told him a story with a moral.” (*“The Devoted Friend”, p. 16*)

«Երևի նեղացրի նրան,- պատասխանեց Կանեփահավը,- պատճառն այն է, որ ես նրան բարոյախոսական պատմություն պատմեցի»: («Նվիրված Բարեկամը», էջ 48)

Գործող անձի խոսքում դրսևորվում է հեղինակի աշխարհայացքը՝ ամենայն բարոյախրատականի նկատմամբ մերժողական վերաբերմունքը և դա հատկապես խթանում է ասույթի *I am rather afraid that I have annoyed him* հատվածում, որն, ըստ էության, կիրառվում է հակադարձ իմաստով, այսինքն արտահայտում է ոչ թե որևէ իմաստնություն, այլ պարզապես իմաստնության խաղ:

“It is not to Egypt that I am going”, said the Swallow. “I am going to the House of Death. Death is the brother of sleep, is he not?” (*“The Happy Prince”, p. 18*)

«Ես թռչում եմ ոչ թե դեպի Եզիպտոս,- ասաց Ճիծեռնակը,- այլ Մահվան Օթևանը: Մահն ու Լուսնը եղբայրներ են, այնպես չէ»: («Երջանիկ Աքադաղը», էջ 96)

Լեզվաճանաչման միջոցների իմաստային ու վերնշանային մակարդակների վերհանման առումով հարուստ նյութ են տալիս ոչ միայն Ուայլդի հեքիաթները, այլև, հատկապես, «Դորիան Գրեյի դիմանկարը» վեպը, որին բնորոշ պատկերավորման ու լեզվաարտահայտչական միջոցների ներքին ու արտաքին ազդակները հասկանալու և համակողմանիորեն բնութագրելու և հատկապես թարգմանական համարժեքությունն արժևորելու առումով շատ կարևոր է հաշվի առնել լեզվաճանաչման ու լեզվարտահայտչական տարբեր միջոցների մեջ ամփոփված բարոյագեղագիտական ու արքետիպային տեղեկատվությունը:

«Դորիան Գրեյի դիմանկարը» վեպում առանձնակի ուշադրության են արժանի ուայլդյան պարադոքսները. լեզվաարտահայտչական մի միջոց, որը կենտրոնական տեղ է գրավում Ուայլդի ողջ ստեղծագործության մեջ և բնութագրական է նրա լեզվամտածողության համար: Իհարկե, պարադոքսալ արտահայտությունների մասն առատությունը մի կողմից բնութագրում է Ուայլդի լեզվամտածողության եզակիությունը կամ բացառիկությունը, մյուս կողմից ցույց է տալիս Ուայլդ-մտածողի ու գեղագետի դիրքորոշումն ու պահվածքը գործող կամ ավանդական գաղափարագեղագիտական ու բարոյական կարծրատիպերի նկատմամբ:

Ուստի, հասկանալ կամ բնութագրել Ուայլդի լեզվաարտահայտչական միջոցները, մասնավորապես՝ նրա լեզվամտածողության հույժ բնորոշ պարադոքսալ բնույթի ձևակերպումները, նշանակում է նախ և առաջ հասկանալ ուայլդյան գեղագիտության էությունը և ուղղվածությունը: Առանց Ուայլդ-գեղագետի տեսական հայացքների ճանաչման և բնութագրման՝ անհնարին է դրանց գեղարվեստական-լեզվաարտահայտչական մարմնավորումների վերհանումն ու բնութագրումը:

Այս հանգամանքը լավ է նկատել հենց ինքը՝ Օ. Ուայլդը, վեպի սկզբում հարկ համարելով տալ իր գաղափարագեղագիտական հավատամքի հիմնական և հիմնարար ելակետերը. *The artist is the creator of beautiful things. (Արվեստագետը նա է, ով ստեղծում է Գեղեցիկը), The moral life of man forms part of the subject-matter of the artist- (Արվեստագետի համար մարդու բարոյական կյանքը նրա ստեղծագործության թեմաներից սուկ մեկն է), Thought and language are to the artist instruments of an art- (Միտքը և խոսքը արվեստագետի համար Արվեստի միջոցներ են), Vice and virtue are to the artist materials for an art-(Արատն ու առաքինությունը նյութ են ծառայում նրա ստեղծագործության համար), Diversity of opinion about a work of an art shows that work is new, complex and vital- (Եթե արվեստի ստեղծագործությունը վեճեր է առաջացնում, ուրեմն՝ նրա մեջ նոր, բարդ և նշանակալից մի բան կա), We can forget a man for making a useful thing as long as he does not admire it. The only excuse for making a useless thing that one admires it intensely. (Կարելի է ներել այն մարդուն, որն ինչ-որ օգտակար բան է անում, միայն եթե նա չի հիանում*

դրանով: Իսկ այն մարդու համար, ով անօգուտ բաներ է ստեղծում, միակ արդարացումը լոկ կրքոտ սերն է իր ստեղծագործության նկատմամբ) և այլն:

Ամենառաջին ու գլխավոր հատկանիշը Ուայլդի ողջ ստեղծագործության և, մասնավորապես, «Գորիան Գրեյի» համար, խոսքի, լեզվի ըմբռնումն է, այն հայեցակերպը, որ խոսքը կամ լեզուն գերակա են ամեն ինչի նկատմամբ, քանի որ ամեն մի զգացում կամ միտք կայանում է միմիայն խոսքի մեջ, ուստի լեզուն է հասարակության էության ու ինքնության բուն արտահայտիչը: Իհարկե, Ուայլդն այստեղ ի նկատի ունի գեղեցիկ, ոճավոր ու իմաստալից գեղարվեստական խոսք: Եվ ուայլդյան այն ասույթը, թե «... կյանքի իմաստն արվեստն է», վերաբերում է առաջին հերթին իր՝ գրողի խոսքարվեստին: Եվ Ուայլդն իբրև «գեղագիտական շարժման» ամենացայտուն ներկայացուցիչ, գեղեցկության (գեղեցիկ խոսքի, արտահայտության) մեջ է տեսել ամեն ինչի իմաստն ու լրումը, նույնիսկ՝ մարդու փրկությունը: Այսպես՝

The only way to get rid of temptation is to yield to it. ("The Picture of Dorian Gray", p. 99)

Գայթակղությունից ազատվելու միակ միջոցը նրան տրվելն է: («Գորիան Գրեյի դիմանկարը», էջ 28)

The body sins once, and has done with its sin. for action is a made of purification. ("The Picture of Dorian Gray", p. 99)

Մեղանչելով մարդը ազատվում է դեպի մեղքը տանող անհաղթահարելի ձգտումից, որովհետև մեղքի կատարումը մաքրման միջոց է: («Գորիան Գրեյի դիմանկարը», էջ 28)

Sin is the only real color – element left in modern life. ("The Picture of Dorian Gray", p. 112)

Մեր կյանքում ոչինչ չի մնացել գեղեցիկ, բացի արատից: («Գորիան Գրեյի դիմանկարը», էջ 40)

Philanthropic people lose all sense of humanity. ("The Picture of Dorian Gray", p. 119)

...Բարեգործները կորցնում են մարդասիրական բոլոր զգացումները: («Գորիան Գրեյի դիմանկարը», էջ 47)

Պարադոքսալ արտահայտությունների բերված շարքը հիրավի ցույց է տալիս գորշ իրականության դեմ ելած գրողի հոգեկան խռովքն ու այդ իրականությանը հակադարձելու ձգտումը: Ուայլդի լեզվաոճական ինքնատիպությունը պայմանավորված է ազգային, ծագումնաբանական կամ ժառանգական գործոնով: Բոլոր արտահայտություններում էլ առկա է հակաօրինականություն (get rid of temptation-yield to it, sin-purification, sin-color-element, philanthropic, people-lose all sense of humanity), որը միտված է մարմնավորելու հեղինակի անհաշտվողականությունը հասարակական կյանքի արատների հետ:

Ուշագրավ են նաև «Գորիան Գրեյի դիմանկարը» վեպում հանդիպող մակդիրները, որոնք հաճախ սուր են, ընդգծված, ինչպիսին որ գործող անձանց հոգեվիճակն է. առանց հաշվի առնելու այդ հոգեվիճակները՝ հնարավոր չէ հասկանալ

ուայլոյան մակդիրների իմաստային նրբերանգները, ուղղվածությունը և համատեքստային նշանակությունը, քանի որ յուրաքանչյուր մակդրավորում հնարավոր է հասկանալ միայն իր իմաստային ֆոնի ու համատեքստային կիրառության մեջ: Այս առումով ուայլոյան մակդրավորումները վերը նշված գաղափարագիտական հայացքների և գրողի կերպարային հիպոստասների դրսևորումներն են՝ լեզվաոճական հարթություններում: Բերենք մի քանի բնորոշ օրինակներ՝

There are not triumphs left for you, or have to content yourself with those mean triumphs... (“The Picture of Dorian Gray”, p. 104)

...Ձեզ համար այլևս հաղթանակներ չկան, կամ ստիպված բավարարվում եք խղճուկ հաղթանակներով: («Գորիան Գրեյի դիմանկարը», էջ 32)

Ընդգծված *mean* խղճուկ մակդիրը, որն աչքի է ընկնում ակնհայտ բացասական ներհատուկ առնչանակությամբ, այլաբանական իմաստ ունի և լավագույնս բնորոշում է լորդ Հենրիի հոգեվիճակը, նրա ժխտողական, որոշ չափով ցինիկ վերաբերմունքը մարդկային հաղթանակների նկատմամբ: *Mean* ածականի արտասովոր զուգակցումը *triumph* միավորի հետ նպատակաուղղված է ներշնչելու խոսակցին (տվյալ դեպքում՝ Գորիան Գրեյին), որ վերջինիս ձեռքբերումները կյանքում որևէ արժեք չունեն և տրամադրելու նրան հրաժարվելու բարոյականության իր սկզբունքներից:

Every month as it wanes brings you nearer to something dreadful. (“The Picture of Dorian Gray”, p.104)

Յուրաքանչյուր անցնող ամիս մոտեցնում է ձեզ այդ *սհավոր* գալիքին: («Գորիան Գրեյի դիմանկարը», էջ 32)

Կիրառված գալիքի նկատմամբ *սհավոր* ածականն ունի այլաբանական նշանակություն և արտահայտում է ժխտողական, կտրուկ, անկումային հոգեվիճակ, ինչը բնորոշ է ուայլոյան հոգեկերտվածքի հարազատ արտահայտիչներից մեկին՝ լորդ Հենրիին, ով, ըստ էության, աստվածաշնչյան գայթակղիչ օձի (բանասարկուի, սատանայի) գրական անդրադարձն է:

He had retired from the Diplomatic Service in a capricious moment of annoyance... (“The Picture of Dorian Gray”, p. 115)

Քմսհաճ թուպեի ազդեցությամբ նա հեռացել էր դիվանագիտական ծառայությունից: («Գորիան Գրեյի դիմանկարը», էջ 42)

Այս արտահայտությունում առկա է *քմսհաճ* մակդիրը՝ անսպասելիորեն կիրառված *թուպեի* նկատմամբ: Պարզ է, որ *քմսհաճ* ածականը, որոշակի պատկերավորություն է ներմուծում տեքստ՝ անսպասելիորեն զուգակցվելով թուպե միավորի հետ, որում բացասական առնչանակային երանգները ակնհայտ են, դրանով իսկ հատկանշելով ուայլոյան անհատական ոճը:

Նույնը կարելի է ասել նաև հաջորդ օրինակում առկա «խելախել հետաքրքրություն» կապակցության մասին: Գորիան Գրեյը Հարրիին ասում է.

I used to look at everyone who passed me, and wonder, with a mad curiosity, what sort of lives they led. ("The Picture of Dorian Gray," p. 135)

Ես սովորություն ունեի նայել ամենքին, ով անցնում էր կողքովս և խելահեղ հետաքրքրությամբ ուզում էի իմանալ, թե ինչպիսի կյանք է վարում յուրաքանչյուրը: («Գորիան Գրեյի դիմանկարը», էջ 63)

Նույն խելահեղ բառը՝ մակբայական կիրառությամբ առկա է հետևյալ արտահայտության մեջ:

He felt a wild longing for the unstained purity of his boyhood. ("The Picture of Dorian Gray", p. 341)

Նա խելահեղորեն զգաց իր պատանեկության անաղարտ մաքրության կարոտը: («Գորիան Գրեյի դիմանկարը», էջ 263)

Խելահեղորեն զգալը այնպիսի արտահայտություն է, որը բնորոշ է ոչ միայն գործող անձի (Գորիանի), այլև իր՝ հեղինակի աշխարհընկալմանը՝ կառուցված անսովոր զուգորդումների հիման վրա: Այս առումով հետաքրքիր է նաև unstained purity- անաղարտ մաքրություն կապակցությունը: Ասվածը հիմնավորվում է նաև հետևյալ օրինակով:

He knew that he had tarnished himself, filled his mind with corruption, and given horror to his fancy; that he had been an evil influence to others, and had experienced a terrible joy in being so. ("The Picture of Dorian Gray", p. 341)

Գորիանը գիտեր, որ ինքը ապականվել է, կեղծել է հոգին, նա անընդհատ ներշնչում էր իրեն, որ իր ազդեցությունը կործանարար է եղել ուրիշների վրա, և դա **ահավոր հաճույք** էր պատճառում իրեն: («Գորիան Գրեյի դիմանկարը», էջ 263)

Այստեղ գործածված **a terrible joy - ահավոր հաճույք** մակդրային բառակապակցությունը, որը հիմնված է նրբաբանության վրա և չափազանց բնորոշ է Գորիանին: Այն հեղինակի գաղափարային դիրքորոշման մարմնավորումներից կամ հիպոստասներից է: Կործանարար ածականը, որն աչքի է ընկնում բացասական երանգների թանձրությամբ հատկապես այս համատեքստում, որը աստիճանաբար զարգացնելով վեպի սյուժեն տանում է դեպի Գորիանի նաև՝ ֆիզիկական կործանումը, վեպում ձեռք է բերում, առանցքային կարևորություն և ըստ էության դառնում կերպարի բնութագրման կարևորագույն լեզվական միջոցներից մեկը:

Վերը բերված օրինակների շարքը հավաստում է, որ յուրաքանչյուր լեզվաճանաչման միջոց հարկ է դիտարկել գրողին հատուկ պոետիկայի և գաղափարագեղագիտական կողմնորոշումների, ինչպես նաև ստեղծագործության ողջ համատեքստի դիտանկյունից:

Միայն այս ընդհանուր պատկերը նկատի ունենալով հնարավոր է ճանաչել ու բնութագրել լեզվական առանձին միավորների հուզարտահայտչական և իմաստային հագեցվածությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գաապարյան Ս. Ք., Մուրադյան Գ. Հ., Գաապարյան Ն. Հ. Գործառնական ոճագիտություն (անգլերենի գործառնական արդիական հարցեր), Եր., ԵՊՀ հրատ., 2011:
2. Համբարձումյան Գ.Հ. Գեղարվեստական ստեղծագործությունը և նրա քարգմանությունը որպես բանասիրական համալիր քննության առարկա, Եր., 2007:
3. Միրայելյան Ա. Գեղեցիկի ընկալումը Օսկար Ուայլդի «Գորիան Գրեյի դիմանկարը» վեպում, Եր., Համաստեքստ, 2009:
4. Ахманова О.С., Гюббенет И.В. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема // *Вопросы языкознания*, 1977, № 3.
5. Гаспарян С.К. Фигура сравнения в функциональном освещении. Ереван: Изд. Ереванского гос. университета, 2000.
6. Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. М.: МГУ 1991.
7. Задорнова В.Я. Восприятие и интерпретация художественного текста. М: Высшая школа, 1984.
8. Литвин Ф.А. Многозначность слова в языке и речи. М.: Комкнига, 2005.

Գ. ГЕВОРԿՅԱՆ – *Идейно-эстетическая значимость некоторых лингвостилистических приемов в произведениях Оскара Уайльда.* – В статье рассматриваются наиболее часто употребляемые стилистические средства, а именно сравнение, эпитет, метафора, метонимия, парадоксы. Материалом для анализа послужили некоторые из сказок Оскара Уайльда, а также роман «Портрет Дориана Грея». Особое внимание уделяется переводу вышеуказанных средств на армянский язык, так как именно перевод дает возможность выявить нюансы и оттенки стилистических средств.

Ключевые слова: Оскар Уайльд, «Портрет Дориана Грея», стилистические приемы, сравнение, эпитет, метафора, метонимия, парадокс

G. GEVORGYAN – *Ideological-Aesthetic Value of Some Linguostylistic Devices in the Works by Oscar Wilde.* – The paper deals with the most frequently used stylistic devices by O. Wilde, namely simile, epithets, metaphor, metonymy, paradoxes. Some of his tales and the novel “The Picture of Dorian Gray” have been analyzed. Special attention is paid to the translation of these devices into Armenian, because translation reveals all the nuances and emotional colourings hidden in them.

Key words: Oscar Wilde, “The Picture of Dorian Gray”, simile, epithet, metaphor, metonymy, paradox

Ելենա ԵՐՁՆԿՅԱՆ
Դիանա ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ՀԱՍԿԱՑՈՒՄ, ՄՏԱՎՈՐ ՇԱՐԺՈՒՄ, ՑՈՒՑԱՅՆՈՒԹՅՈՒՆ

Սույն հոդվածում հասկացում արտահայտող բայերը դիտարկվում են որպես մտավոր շարժում արտահայտող բառեր: Որոշարկվում է այդ բայերի հասկացման մակարդակը և հիմնավորվում է բայերի ցուցայնությունը՝ հաշվի առնելով դրանց հատուկ ուղղահայաց շարժման իմասկն, ինչպես նաև հասկացման մակարդակն ընդունելով որպես մտավոր շարժման ցուցայնության կենտրոն:

Բանալի բառեր. էմպատիա, հասկացում, հասկացման մակարդակ, հասկացման խորություն, ցուցայնություն, ցուցայնության կենտրոն, մտավոր շարժում, ուղղահայաց շարժում, ճշմարտություն, ճանաչողական փոխաբերություն

Սույն հոդվածում, ելնելով ճանաչողական փոխաբերության դրույթներից, *empathize, fathom, penetrate, bottom, dig, reach* հասկացում արտահայտող բայերն ուսումնասիրվում են ուղղահայաց շարժման դիտանկյունից:

Հաշվի առնելով տվյալ բայերի իմաստային կառուցվածքում ուղղահայաց շարժման իմասկի առկայությունը՝ սահմանվում է հասկացում արտահայտող այս բայերին բնորոշ հասկացման մակարդակը՝ դրանք դասելով ցուցայնություն արտահայտող լեզվամիավորների շարքին:

Հայտնի է, որ որպես լեզվական կարգ, ցուցայնությունը հատուկ է բոլոր լեզուներին: Այն սահմանվում է որպես ցուցում որևէ ելակետի (անձի, երևույթի, տեղի, ժամանակի և այլն), որոնց նկատմամբ կատարվում է անվանարկում: Այդ ելակետը՝ ցուցայնության կենտրոնը, ցուցայնական միավորներին բնորոշ կարևորագույն հատկանիշներից է, որը Կ. Բյուլերն անվանում է **Origo**: Origo-ն այն ուղեմիջն է, որի նկատմամբ տեղի է ունենում մարդու կողմնորոշումը տարածության և ժամանակի մեջ /Bühler, 2011; Ерзинкян, 2013: 85-86/:

Հայտնի է, որ ցուցայնությունը բնորոշ է մի շարք տարածական շարժում արտահայտող բայերի, ինչպես օրինակ՝ *come, go, move, achieve, climb, cross, abandon, enter, export, fall, follow, jump, leave, pass, travel, send, bring, take, depart, leave, arrive, approach, return* և այլն /Ерзинкян, 1988: 65-70; Апресян, 1995: 641-643/: Սույն հոդվածում շարժման գաղափարը դիտարկվում է իր ամենալայն իմաստով: Արտահայտվելով այլ բառերով՝ շարժումն «ընդգրկում է տիեզերքում տեղի ունեցող բոլոր փոփոխությունները՝ ամենապարզ տեղաշարժից մինչև մտածողություն» /Ерзинкян, 2013: 234/: Այդ իսկ պատճառով հոդվածի շրջանակներում ուսումնասիրվող բայերով արտահայտված գործողությունները կարելի է փոխաբերաբար նկարագրել որպես մարդու շարժումը դեպի գիտելիք, տեղեկություն, ճշմարտություն: Դրանք նույնպես արտահայտում են շարժում, սակայն այս շարժումը ֆիզիկական շարժում չէ. այն վերացական է, մտավոր:

Մտավոր շարժման ուղենիշը (ցուցայնության կենտրոնը) տվյալ դեպքում ճշմարտությունն է: Եվ որպես ցուցայնական բայեր՝ ուսումնասիրվող բայերով արտահայտված հասկացման տարբեր ձևերը հարաբերակցվում են ցուցայնության կենտրոնի՝ գործողության վերջնակետի՝ «ճշմարտության» բացահայտման հետ՝ ըստ այդմ ունենալով հասկացման տարբեր մակարդակներ: Կարևոր է նշել, որ ցուցայնական միավորները սկզբունքորեն կարող են ունենալ ցուցայնության երկու կենտրոն /Ерзихкян, 2013: 356-357/: Ուսումնասիրվող բայերի դեպքում հասկացման ամբողջ գործընթացը միաժամանակ հարաբերակցվում է ցուցայնության երկու ուղենիշների հետ՝ ճշմարտության և ճշմարտության բացահայտման մասնակի դրսևորումների հետ: Այս համատեքստում ճշմարտությունն անվանենք ցուցայնության կենտրոն₁ (Origo₁): Ցանկացած հասկացման վերջնական նպատակը ճշմարտության ամբողջական բացահայտումն է, սակայն երբեմն այն սահմանափակվում է իմաստի, էության, առանցքային գաղափարների հասկացմամբ. այս դեպքում առնչվում ենք ճշմարտության մասնակի բացահայտմանը: Այսպիսով, փոխաբերական շարժում արտահայտող այս բայերի ցուցայնությունը որոշարկվում է նաև մեկ այլ կետի հարաբերակցությամբ՝ հասկացման մակարդակն ուրվագծող նշողներն ընդունելով որպես վերացական տարածական իրականության մեջ տվյալ մտավոր շարժման վերջնակետի դիրքը սահմանող ցուցիչներ: Այդ կետը պայմանականորեն անվանենք ցուցայնության կենտրոն₂ (Origo₂):

Նշված բայերի ցուցայնությունը դիտարկվում է՝ վերաիմաստավորելով շարժման գաղափարը: Դա նշանակում է, որ հասկացման ամբողջ գործընթացը հարաբերակցվում է տարբեր նշողների հետ. գործողության ելակետից մինչև վերջնակետն ընկած ուղու երկարությունը, որն արտահայտվում է հասկացման խորությունն արտահայտող մակբայներով ու մակբայական արտահայտություններով, մտավոր շարժման ուղղվածությունը մատնանշող նախդիրներով: Անդրադառնալով նշված կետերի քննարկմանն ավելի մանրամասնորեն:

Հասկացման մակարդակը սահմանելու համար նախ պետք է որոշել, թե տվյալ բայով արտահայտված գործողության ավարտին գործողության սուբյեկտն ինչ չափով է «հանգել» ցուցայնության կենտրոնին (Origo₁)՝ ճշմարտությանը:

Դա ենթադրում է, որ հասկացման մակարդակը նախանշվում է նաև հասկացում արտահայտող բայերի՝ հաստատական և ժխտական նախադասություններում գործածության հաճախականությամբ: Հասկացում արտահայտող բայի՝ ժխտական նախադասություններում կիրառությունը վկայում է հասկացման մակարդակի «բացակայության» մասին: Այս առումով «ժխտական» են համարվում նաև բոլոր այն նախադասությունները, որտեղ առկա է իմաստային ժխտումը: Այդպիսի դեպքերում բային նախորդում են *hard, difficult, not easy, fail* և այլ մմանատիպ բառեր: Մյուս կողմից, «հաստատական» նախադասությունների շարքին չեն դասվում այն նախա-

դասությունները, որտեղ հասկացում արտահայտող բային նախորդում են *must, will, would, have to, try, attempt, intend, want, wish, desire, aim, promise, help* և նմանատիպ այլ «ապագայակենտրոն» բայեր, քանի որ այդ բայերի առկայությունը որոշ չափով բացառում է հասկացման գործընթացի իրականացումը: Հետևաբար «հաստատական» են համարվում այն նախադասությունները, որտեղ հասկացման մակարդակն ուղղակիորեն է արտահայտված:

Ուսումնասիրվող բայերն էմպատիայի տարբեր դրսևորումներ են: Ինչպես հայտնի է, էմպատիան ցանկացած տեսակի հասկացման հիմքն է, այն յուրաքանչյուր միջմշակութային և ներմշակութային հաղորդակցության հաջողության կարևորագույն նախապայմաններից է: Գրականության մեջ էմպատիան սահմանվում է որպես խոսողի նույնականացում մեկ այլ անձի, հասկացության, երևույթի հետ, ինչը կարող է դրսևորվել տարբեր աստիճանով /Croft, Cruse, 2004: 61-63; Kuno, 1987: 206/: Էմպատիայի՝ այս կամ այն աստիճանով արտահայտվածությունը բնորոշում է հասկացման մակարդակը, հետևաբար այն հատուկ է հասկացում արտահայտող բառերին:

Հոդվածում *fathom, penetrate, bottom, dig, reach* բայերի միջոցով արտահայտված հասկացումը հարաբերակցվում/համեմատվում է *empathize*-ի բայի հետ: Նշենք, որ ուսումնասիրությունը հիմնված է Բրիտանական ազգային կորպուսում (British National Corpus – BNC) տեղ գտած համատեքստերի ու անգլերենի մի շարք հեղինակավոր բացատրական բառարանների սահմանումների վրա (տե՛ս ցանկը): Նշված բայերն ուսումնասիրվում են որպես առանձին միկրոդաշտ՝ պայմանավորված այն փաստով, որ հասկացում արտահայտող այս բայերին հատուկ է ուղղահայաց՝ մարդուց դեպի ճշմարտությունը շարժման իմաստային հատկանիշը:

Սկզբում անդրադառնանք *empathize* հասկացում արտահայտող բայի որոշ առանձնահատկությունների՝ նպատակ ունենալով բացահայտել գործողության ավարտին գործողության սուբյեկտի (որը նաև ցուցայնության սուբյեկտն է) հեռավորությունը *Origo*-ից:

Ուսումնասիրված համատեքստերը *empathize* բայը բնութագրում են որպես *put oneself in someone else's shoes or position, put another person in yourself*. (1) Great design firms understand that innovation often comes from the capacity to *empathize* - or to *put oneself in the customer's shoes* /BNC/; (2) I am no stranger to being profiled and I truly *empathize* with anyone that has been put in that position /BNC/; (3) *Empathizing* involves, rather, *putting another person in yourself*, becoming another person's habitat /BNC/:

Որոշ համատեքստերում *empathize* բայը ներկայացվում է որպես *seeing through our eyes; feeling with our fingertips; understanding of the minds and emotions of others*:

Դատելով բերված (1), (2), (3) օրինակներից՝ *empathize* բայի գործածություններից՝ կարող ենք փաստել, որ *empathize* բայն իմաստային այս դաշտում արտահայտում է հասկացման առավելագույն մակարդակ: Ավելաց-

նենք այլ համատեքստեր, որոնք նույնպես հաստատում են, որ *empathize* բայի դեպքում հասկացումը հասնում է առավելագույն մակարդակի.

Empathize բային հատուկ հասկացման բարձրագույն մակարդակն իր արտահայտությունն է գտնում *more deeply, fully, totally, completely, genuinely, truly, really, too much, more, better, strongly, definitely* բառերի միջոցով, որոնք իրենց իսկ արտահայտած իմաստով վկայում են էմպատիայի բարձր մակարդակի մասին: Նշվածը հաստատելու համար մասնավորապես անդրադառնանք *deep, full, total* ածականների սահմանումներին՝ **deep** – *extending far down from the top or surface; situated relatively far; situated long way down from the top or surface*, **full** – *having no empty space; filled to capacity or near capacity; holding or containing as much as possible or a lot*, **total** – *complete, absolute, utter; including everything, very great or of the largest degree possible*: Բերված սահմանումները ցույց են տալիս, որ խորությունը կարող է լինել ինչպես բացարձակ (*having no empty space, filled to capacity, etc*), այնպես էլ հարաբերական, մոտավոր, համարյա բացարձակ (*relatively, near, etc*): Կարելի է եզրակացնել, որ *deeply, fully, totally* մակբայների գործածությունը *empathize* բայի համատեքստում խոսում է ինչպես բարձրագույն, այնպես էլ հարաբերական բարձր հասկացման մակարդակի մասին. (4) *That knowledge made the project all the more resonant for her and enabled her to empathize more deeply /BNC/;* (5) *“I empathize fully with that point of view”, he said /BNC/;* (6) *Those poor kids are getting picked on, and I was a geeky kid, so I totally empathized with that girl from MySpace /BNC/:*

Բերված փաստարկները ևս մեկ անգամ հաստատում են, որ *empathize* բայով արտահայտված հասկացման մակարդակը հասնում է առավելագույնի: Այլ կերպ ասած՝ *empathize* բայով արտահայտված մտավոր շարժման ավարտին ցուցայնության սուբյեկտի դիրքն ամբողջությամբ համընկնում է ցուցայնության կենտրոնի դիրքի հետ:

Հաշվի առնելով վերը նշվածը՝ *empathize* բայով արտահայտված հասկացման մակարդակը նկարագրենք որպես «**չափազանց խորքային**»:

Աշխատանքի մեջ մի կողմից ուսումնասիրվում է *empathize* բայն՝ այն դիտարկելով որպես հասկացման բարձրագույն դրսևորում, մյուս կողմից՝ *fathom, penetrate, bottom, dig, reach* հասկացում արտահայտող բայերը՝ դրանք ընդունելով որպես հասկացման այլ մակարդակների նշորդներ:

Եթե *empathize* բայը մատնանշում է հասկացման առավելագույն մակարդակ, ապա *fathom* բայը այդ կերպ հնարավոր չէ միանշանակորեն բնութագրել: Նախ նշենք, որ ի տարբերություն *empathize* բայի, *fathom* բային հատուկ է իմաստային ժխտումը: Բացատրական բառարաններն այն սահմանում են հետևյալ կերպ՝ *understand (a difficult problem or an enigmatic person) after much thought*: Ուսումնասիրված համատեքստերը ցույց են տալիս, որ *fathom* բայով արտահայտված գործողությունը հիմնականում տեղի չի ունենում: Տեղի է ունենում մտքի շարժման փորձ դեպի ցուցայնության կենտրոնը, որը հաճախ ավարտվում է անհաջողությամբ: Այդ իսկ պատճառով

բացակայում է գործողության արդյունքը: *Fathom* բայը հիմնականում կիրառվում է հետևյալ բառերի համատեքստում՝ *can't, don't, pretend not to, none of us, no one, won't, were not able to, nobody, no more, no way of, hardly, hard to, difficult to, scarcely*. (7) What followed on that I have *never* completely *fathomed*; nor whether it was a thing arranged, or merely an inspiration, born of the common enthusiasm? /BNC/; (8) But he *couldn't fathom* how his parents could afford the \$11,000 out of pocket that the college asked them to pay /BNC/; (9) He breathes in the scent of her skin, still *unable to fathom* that they are husband and wife /BNC/:

Այնուամենայնիվ, տարբեր համատեքստերի քննությունը ցույց է տալիս, որ *fathom* բայով արտահայտված հասկացումը տեղի է ունենում՝ ուղեկցվելով դժվարություններով, հասանելի լինելով քիչ մարդկանց, կրելով հազվադեպ բնույթ, պահանջելով որոշ ժամանակ (10) We Americans, children of so young a country, can *barely fathom* such ineradicable grievances /BNC/; (11) But in the Democratic Part, *few* seem to be able to *fathom* she won't run /BNC/; (12) It *took* Tad *some little time to fathom* this reply and gave him some splendid mental exercise /BNC/:

Հավելենք, որ ըստ բառարանային սահմանումների՝ *fathom* բայով արտահայտված գործողությունը տեսականորեն, սակայն ոչ գործնականում, հասնում է բարձրագույն մակարդակի՝ *understand completely; deeply understand something by penetrating its profound or mystifying nature; understand thoroughly: Completely, deeply, thoroughly* բառերի գործածությունը *fathom* բայի սահմանումներում ցույց է տալիս, որ գործողության նպատակը լիարժեք, ամբողջական հասկացումն է, որը հաճախ, ինչպես վկայում է համատեքստի ուսումնասիրությունը, չի իրականանում: Մի կողմից, այս մակբայներն այն նշորդներն են, որոնց միջոցով «չափվում» է հասկացման մակարդակը, մյուս կողմից, տվյալ համատեքստերում դրանք ուրվագծում են ցուցայնության կենտրոնի (Origo₂) դիրքը: Վերջինիս հետ հարաբերակցվում է հասկացման ամբողջ գործընթացը: Հետևաբար, *not to fathom* նշանակում է *not to understand completely, deeply, thoroughly*, որը չի բացառում հասկացման որոշակի մակարդակի գոյությունը: Խորության գաղափարն արտահայտված է նաև հետևյալ համատեքստում՝ (13) *...in the recognition that your own children cannot fathom the depth of your love - you come to understand the tragic, unrequited love of your own parents* (=Not to fathom the depth doesn't presuppose not to understand at all) /BNC/:

Համադրելով *empathize* և *fathom* բայերի իմաստային հատկանիշները՝ կարելի է եզրահանգել, որ այս բայերը հասկացման երևույթի երկու կողմերն են. երկուսն էլ նախապես (ինչպես վկայում են բառարանային սահմանումները) ուրվագծում են հասկացման խորը մակարդակ: Լեզվական նյութի քննությունը, սակայն, ցույց է տալիս, որ *fathom* բայով արտահայտված հասկացման գործընթացը մեծամասամբ ավարտվում է անհաջողությամբ, մինչդեռ *empathize* բայով արտահայտված հասկացման գործընթացը հիմնա-

կանում տեղի է ունենում, ընդ որում՝ առավելագույն խորությամբ: Ուստի, *empathize* բային հատուկ է դրական առնչանակություն, *fathom* բային բացասական առնչանակություն:

Fathom բային հատուկ է ինչպես վերևից ներքև, այնպես էլ ներքևից վերև ուղղահայաց շարժում: Երկրորդ դեպքում գործողության սուբյեկտն այլ ելման կետում է գտնվում և շարժումն ունի ամբողջովին այլ ուղղվածություն. (14) ...she had found it difficult to *fathom out* the workings of Martha's mind in the days before she and her twin were married /BNC/:

Որպես ամփոփում նշենք, որ *fathom* բայով արտահայտված հասկացման խորության աստիճանը նվազագույնի է հասնում: Ցուցայնության սուբյեկտը գործողության ավարտին բավականին մեծ հեռավորության վրա է գտնվում «ճշմարտություն» ցուցայնության կենտրոնից (*Origo*₁): Ուսումնասիրված օրինակները ցույց են տալիս, որ ոչ թե տեղի է ունենում ուրվագծված ամբողջական հասկացում, այլ այն կրում է հպանցիկ բնույթ: *Fathom* բայով արտահայտված հասկացումը կարելի է բնութագրել որպես «*ոչ խորբային*»:

Այժմ անդրադառնանք *penetrate* բայով արտահայտված հասկացման իմաստագործաբանական բնութագրին: Ի տարբերություն *fathom* բայի, որի համար իմաստային ժխտումն օրինաչափություն է, նույնը չի կարելի ասել *penetrate* բայի մասին: Այն գործածվում է ինչպես իմաստային ժխտում պարունակող նախադասություններում՝ նշելու հասկացման անհաջողությունը, այնպես էլ հաստատական նախադասություններում. (15) Even this failed to *penetrate* Sien's listlessness /BNC/; (16) Eliot's play aimed to *penetrate* beyond the 'frightful' to a deeper sense of universal evil /BNC/:

Շարունակելով միտքը՝ նշենք, որ երբեմն *penetrate* բայի՝ հաստատական նախադասություններում գործածությունը չի մատնանշում, որ առկա է հասկացման որևէ մակարդակ. (17) I had, on the way back, made one more effort to *penetrate* the situation; by trying, too casually, to get him to talk about Leverrier /BNC/; (18) But then what is this habit of *trying to penetrate* to people's inner life? /BNC/: Չնայած այս նախադասություններում *penetrate* բայը գործածվում է հաստատական նախադասություններում, այնուամենայնիվ, որևէ կերպ նշված չէ՝ արդյոք նպատակն իրականացվել է, ներդրված ջանքն ու փորձը որևէ արդյունք է տվել: Այս համատեքստերը նույնպես հղում չեն անում հասկացման որևէ մակարդակի: Դա նշանակում է, որ հասկացման որևէ բարձր մակարդակ չի գրանցվում, հետևաբար ցուցայնության երկրորդ կենտրոնը ցուցայնության առաջին կենտրոնից որոշակի հեռավորության վրա է գտնվում: Այսինքն, այս բայով արտահայտված մտավոր շարժման հնարավոր վերջնակետը (*a deeper sense of universal evil, the situation, people's inner life*) ճշմարտության բացահայտման մի մասն է կազմում:

Ի տարբերություն վերոնշյալ օրինակների՝ բառարանային որոշ սահմանումների համաձայն՝ *penetrate* բայն արտահայտում է հասկացման այնպիսի տեսակ, որի դեպքում մտավոր շարժման ավարտին գործողության սուբյեկտի և ցուցայնության կենտրոնի (*Origo*₁) միջև ընկած հեռա-

վորությունը վերանում է, հետևաբար հասկացման գործընթացը տեղի է ունենում՝ *penetrate - succeed in understanding or gaining insight into; achieve understanding of, despite some obstacles*: Ընդ որում, այս բայով արտահայտված փոխաբերական ուղղահայաց շարժումը պահանջում է որոշակի ժամանակ. (19) *Therefore it took some time to penetrate the Boardrooms of British industry /BNC/*: Ինչպես երևում է վերոնշյալ օրինակից, որոշ ժամանակի առկայությունը *penetrate* բայի դեպքում թույլ է տալիս հասնել հասկացման որոշակի մակարդակի: Հասկացումը տեղի է ունենում, հետևաբար ցուցայնության սուբյեկտը և ցուցայնության կենտրոնը (Origo₁) վերացական տարածական իրականության մեջ որոշ խոչընդոտների ու դժվարությունների հաղթահարումից հետո նույն կետում են հայտնվում:

Համատեքստերի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ գոյություն ունեն որոշակի նշորդներ, որոնց գործածությունը հնարավորություն է տալիս պատկերացում կազմել *penetrate* բային հատուկ հասկացման մակարդակի մասին: Դիտարկենք նմանատիպ որոշ գործածություններ՝ *the deeper we penetrate the future, they penetrate to the core, whose depth we must penetrate, penetrate to the real essences of things, penetrate beyond aesthetic appreciation, penetrate behind the scenes, penetrate further to the inner natures of things, penetrate deep within me*:

Բերված օրինակներից հետևում է, որ *deep, deeper, depth, to, beyond, behind, further* բառերը ուրվագծում են *penetrate* բայով արտահայտված հասկացման սահմանները: Նշենք, որ այդ կետերին հասնելու դեպքում անգամ, բացարձակ հասկացում՝ ճշմարտության ամբողջական բացահայտում, չի գրանցվում: Դրանց հասկացումը ընդհանուր նպատակի՝ ճշմարտության բացահայտման մի մասն է կազմում: Միաժամանակ, հիմնավորելով *penetrate* բայի ցուցայնությունը, պետք է նշել, որ *deep, deeper, depth, to, beyond, behind, further* բառերն այն նշորդներն են, որոնք հստակեցնում են Origo₂-ի դիրքը և, համապատասխանաբար, հեռավորությունը Origo₁-ից:

Առանձնացնենք *penetrate* բայի ևս մեկ առանձնահատկություն. եթե *fully, totally, completely, genuinely, truly, really, too much, more, more deeply, better, strongly, definitely* և նման այլ բառերի գործածությունը *empathize* բայի հետ թույլ էր տալիս եզրակացնել, որ *empathize*-ը արտացոլում է հասկացման առավելագույն մակարդակ, ապա նույնը չի կարելի ասել *penetrate* բայի մասին: *Penetrate* բայի համար այդ ցուցիչներն ավելի քիչ գործածական են:

Այսպիսով, *penetrate* բայի դեպքում գրանցվող հասկացման մակարդակը կարելի է բնութագրել որպես **«բավականին խորքային»**:

Այժմ անդրադառնանք *bottom* բայի և համարժեք *get to the bottom* դարձվածային արտահայտության ուսումնասիրությանը: *Bottom* բայը սահմանվում է որպես *discover the full meaning of*, որտեղ *full* ածականի առկայությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ այս բային հատուկ է հասկացման խորը մակարդակ: Հավաքագրված նյութում *get to the bottom* դարձվածային արտա-

հայտնությանը նախորդում են *promise, determine, must, want, will, would like* բայերը. (20) The police don't know who did the robbery yet, but they *promised to get to the bottom* of it; (21) We *must get to the bottom* of this problem immediately; (22) There is clearly something wrong here, and I *want to get to the bottom* of it; (23) Good idea! I'd *like to get to the bottom* of this. A glass of wine a day sounds good to me: Ինչպես երևում է բերված օրինակներից, հնարավոր չէ կռահել՝ արդյոք ապագայում կգրանցվի հասկացման որևէ մակարդակ: «Ապագայակենտրոնությանն» ավելանում է նաև բայի բացասականությունը. վերոնշյալ համատեքստերում, բացառությամբ (23)-ի, *bottom* բայը գուցորդվում է «բացասական» իրավիճակների հետ: Նշված երևույթն արտահայտված է նաև բառարանային սահմանումներից մեկում՝ *find out the true cause or explanation of a bad situation*:

Այնուամենայնիվ, գոյություն ունեն համատեքստեր, որոնք հղում են կատարում հասկացման մակարդակի առկայությանը. (24) I think that in that report I *bottomed the depths of human stupidity*, if *such a thing is possible* /BNC/; (25) The family *finally got to the bottom* of why their boy was killed /Cambridge Idioms Dictionary/:

Բերված համատեքստերը թույլ են տալիս եզրակացնել, որ գործողությունը որոշ դեպքերում ավարտվում է հաջողությամբ: Նշենք նաև, որ անգամ այս համատեքստերում *if such a thing is possible, finally* արտահայտությունները մատնանշում են *bottom* բայով արտահայտված հասկացման դժվարությունը: Ի համեմատություն *fathom* բայի՝ *bottom* բային հատուկ է հասկացման ավելի խորը մակարդակ, ի համեմատություն *penetrate* բայի՝ հասկացման ավելի ցածր մակարդակ: Հետևաբար, *bottom* բայով արտահայտված հասկացման մակարդակը կարող ենք բնութագրել որպես **«համեմատաբար խորքային»**:

Dig բայը որոշ չափով տարբերվում է վերոնշյալ բայերից, քանի որ ո՛չ ճշմարտության գաղափարը, ո՛չ խորության գաղափարը տեղ չեն գտնում բառարանային սահմանումներում: Այնուամենայնիվ, կան բառարաններ, որոնք *dig* բայը սահմանելով որպես *perceive and comprehend the nature and significance of; know and comprehend the nature or meaning of*, որոշ չափով ակնարկում են ճշմարտության բացահայտման մասին: Խոսելով *dig* բայով արտահայտված հասկացման մակարդակի մասին՝ նշենք, որ *American Heritage Dictionary*-ն այն սահմանում է որպես *understand fully*: *Macmillan Dictionary*-ն բերում է բայի գործածության այսպիսի օրինակ՝ (26) *I really dig their music*, հասկացման խորը մակարդակն ի հայտ է գալիս նաև այլ համատեքստերի միջոցով. (27) *We are going to dig deep and then we will dig deeper to find the truth* /BNC/; (28) *Digging deeper*, one can also recognize the long, racist history of the bellhop in early Americana /BNC/:

Խոսելով *dig* բայի մասին՝ նշենք նաև, որ այն համալիր հասկացման փուլերից մեկն է: Դա իր արտահայտությունն է գտնում տարբեր համատեքստերում՝ *digging deeper, thinking longer and harder; more than they can process*

and interpret: Բերված օրինակները ցույց են տալիս, որ *dig* բային հաջորդում են մտավոր այլ գործողություններ, որոնցից հետո միայն գրանցվում է լիարժեք հասկացում: Հավելենք նաև, որ նշված բայը հազվադեպ է գործածվում ժխտական նախադասություններում, ինչը նույնպես վկայում է հասկացման որոշակի մակարդակի մասին:

Deep, deeper, more, fully, really բառերի գործածությունը *dig* բայի համատեքստում թույլ է տալիս եզրակացնել, որ հասկացումը տեղի է ունենում մինչև այդ բառերով սահմանված կետերը: Այսպիսով, *deep, deeper, more, fully, really* բառերի գործածությունը վկայում է հասկացման խորը մակարդակի մասին: Ընդ որում հասկացման մակարդակը տարբեր ձևերով է արտահայտվում: Այս օրինակները համեմատելով օրինակ (29)-ի հետ՝ *They don't dig for truth as much as shape a desired version of it /BNC/*, կարելի է նկատել, որ եթե *dig deep, deeper, more, fully* բառակապակցություններում ընդգծված է ցուցայնության հետագծի (path) երկարությունը, ապա *dig for the truth* բառակապակցությունում ընդգծված է ցուցայնության կենտրոնը:

Գործածվելով *I, you* անձնական դերանունների հետ՝ *dig* բայը հաճախ հանդես է գալիս որպես խոսքի լրացում (conversation filler): Այդպիսի խոսքային իրավիճակներում նույնպես գրանցվում է հասկացման մակարդակ. (30) *You dig my meaning, man? /CALD, 2007/*; (31) *He looks at me a long time, like maybe I'm a real slow learner. "Yeah, I dig your meaning. That's exactly what I thought," I say, not wanting to show how dumb I am /BNC/*:

Ինչպես վերոնշյալ բայերին, *dig* բային նույնպես հատուկ է «ապագայակենտրոնությունը»: Այս բայով արտահայտված հասկացումը կարող է լինել «ապագայակենտրոն», ուստի պարզ չէ՝ արդյոք ապագայում այդ գործողությունը կհասնի հաջողության, արդյոք հասկացման որևէ մակարդակ կգրանցվի. (32) *Let's dig into the details and see what Kinder Morgan shareholders should expect when filing their 2014 taxes /BNC/*; (33) *Thus, to look for signs that the minimum wage is costing San Francisco jobs, we need to dig into the data /BNC/*:

Շարունակելով *dig* բայի քննարկումն՝ առանձնացնենք ևս մեկ կարևոր հատկանիշ: *Dig* բային հատուկ է ինչպես վերևից ներքև, այնպես էլ ներքևից վերև ուղղահայաց մտավոր շարժում: Առաջին դեպքում գործողության սուբյեկտը մի տարածական իրականությունից շարժվում է դեպի մեկ այլ տարածական իրականություն. (34) *"I see where you dig into my mind and come up with something," he said /BNC/*; (35) *At the same time, he foresees "a new enlightenment, a whole new renaissance" as more people dig into the primal meaning of Christianity and apply it in their lives /BNC/*:

Երկրորդ դեպքում այդ նույն շարժմանը գումարվում է նաև հակառակ ուղղությամբ շարժում: Այլ կերպ ասած՝ բացահայտված ճշմարտությունը/իմաստը վեր է հանվում դեպի մակերես՝ դեպի ելման կետ. (36) *...it was there that he discovered poetry from a welter of words in those plays; to dig out meaning from a nest of conventions /BNC/*; (37) *Mike Luckovich must*

have had to reach into his box of ink pens marked “misinformation” *to dig up the idea* for his most recent pictorial stereotype /BNC/:

Dig out meaning, dig up the idea բառակապակցությունները հաստատում են, որ մտավոր շարժումը բաղկացած է երկու փուլերից: Մտավոր շարժման երկրորդ փուլում ցուցայնության սուբյեկտն, ի տարբերություն (34), (35) օրինակների, այլ ելման կետում է գտնվում և ունի բոլորովին այլ ուղղվածություն: Համեմատելով *dig into* և *dig up, dig out* կառույցները՝ նկատելի է դառնում, որ առաջին դեպքում ցուցայնության կենտրոնը համընկնում է գործողության վերջնակետին, երկրորդ դեպքում՝ գործողության ելակետին:

Համադրելով համատեքստային գործածություններն ու բառարանային սահմանումները և օրինակները՝ կարող ենք եզրակացնել, որ *dig* բայով արտահայտված հասկացման այս մակարդակը տեղակայված է *empathize* և *penetrate* բայերի միջև, և այն բնութագրվում է որպես «խորքային»:

Այժմ անդրադառնանք *reach* հասկացում արտահայտող բայի ուսումնասիրությանը: Ինչպես ցույց է տալիս բազմաթիվ համատեքստերի քննությունը, *reach* բայը նկարագրում է և՛ ուղղահայաց, և՛ հորիզոնական ուղղվածության մտավոր շարժում: Սակայն, հաշվի առնելով սույն հոդվածի նպատակները՝ *reach* բայը դիտարկվում է միայն որպես ուղղահայաց շարժում արտահայտող հասկացման բայ: Այն սահմանվում է որպես *succeed in achieving, succeed in having effect on*, որտեղ *succeed* բայի առկայությունը ակնարկում է գործողության հաջողության մասին: Ի դեպ, նշենք, որ ուսումնասիրված բառարանային սահմանումներից որևէ մեկը հղում չի կատարում խորությանը:

Համատեքստերի քննությունը ցույց է տալիս, որ խորության գաղափարը հաճախ է զուգորդվում *reach* բայով արտահայտված հասկացման հետ: Տարբեր համատեքստերում խորության գաղափարի արտահայտվածությունը հասկացման մակարդակի նշորդներից է, այն հատուկ է նաև *reach* հասկացում արտահայտող բային, որը հիմնավորվում է տարբեր համատեքստերում *to what depth, as deep as, deep within us, its maximum depth, the poetic depth, pretty deep for inspiration, deep levels of understanding, deep for the emotions, any deep insights, a deep understanding of* կապակցությունների առկայությամբ: Խորության այս աստիճանը սահմանում է տվյալ բայով արտահայտված հասկացման մակարդակը. (38) *If you look closely at that to what depth, to what depth do those senses reach in your church? /BNC/;* (39) *Times when we all get down in the dumps, but God can always reach deep within us and put us back on our feet again /BNC/:*

Բերված օրինակներում *reach* հասկացում արտահայտող բայը բացի ուղղահայաց շարժում արտահայտելուց, վերևից ներքև է ուղղված: Գոյություն ունի նաև *reach* բայով արտահայտված ներքևից վերև ուղղվածությամբ հասկացում. (40) *Ascending Moses' mountain to reach God made spirit-*

ual sense to me in a way talking prayers rarely do (=God is considered to be up, that's why in order to understand God, people have to ascend) /BNC/:

Հատկանշական է, որ ուսումնասիրված բացատրական բառարաններից միայն *vocabulary.com* և *rhymezone.com* էլեկտրոնային ռեսուրսներն են *reach* բայը սահմանում՝ ակնարկելով ներքևից վերև շարժման մասին՝ *move upward in order to touch; also in a metaphorical sense: Reach* բային հատուկ է ինչպես գործողության սուբյեկտից դեպի ճշմարտություն (41), (42), այնպես էլ ճշմարտությունից դեպի գործողության սուբյեկտ (43), (44) շարժումը.

(41) Students *reach deep levels of understanding* when they compose similar songs, improvise accompaniments for the songs, and critique the composition process /BNC/; (42) Each partner must *reach a deep understanding* of what was truly irreconcilable about past behavior /BNC/: Այս օրինակներում հասկացումը պայմանավորված է սուբյեկտի ակտիվությամբ:

(43) The movie doesn't *reach any deep insights*, but its mixture of psychology, philosophy, and realpolitik is downright riveting (=After watching the movie people don't understand the essence/content of the movie/The essence/content of the movie does not reach people) /BNC/; (44) It would unfold even those arts most distant in time and space, and the art-history picture would *reach its maximum depth* of field and optimal focus at such points as ancient China (=People will totally understand the essence/content of the art-history picture. The essence/content of the art-history picture reaches people) /BNC/: Այս օրինակներում հասկացումը պայմանավորված է խորքային օբյեկտ – մակերեսային սուբյեկտ հարաբերությամբ և դրանց բովանդակության ակտիվությամբ: Դա նշանակում է, որ ոչ թե գործողության սուբյեկտն է մտավոր շարժում կատարում դեպի ճշմարտություն (ցուցայնության կենտրոն Origo₁), այլ ճշմարտությունն է «շարժվում», հանգում «ցուցայնության սուբյեկտին»:

Reach բայի այս կարևորագույն հատկանիշին անդրադարձ է կատարվում *McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs* բառարանում: Ի տարբերություն այլ բառարանների՝ վերջինս հասկացման գաղափարը սահմանում է հետևյալ կերպ՝ *manage to be understood by someone; have one's message appreciated by someone*՝ (45) *If we could only reach them with our message, we might be able to convince them to stay in school* (=If we manage to be understood by them/If they understand us, our message/It's the content of the message which should reach them):

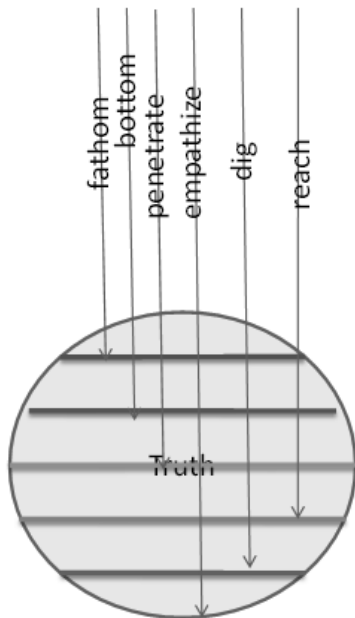
Առանձնացնենք *reach* բայի գործածության այլ համատեքստեր, որոնք ևս վկայում են այն մասին, որ գրանցվում է հասկացման մակարդակ՝ *reach its full meaning; beyond all imagination; beyond the constraints of discourse; into the minds and thoughts of another person; into his mind; any further than that*: Նշենք նաև, որ *reach* բայով արտահայտված հասկացման մակարդակը, ի տարբերություն *empathize* բայի, սահմանափակվում է *beyond, into, further* և այլ մնանատիպ բառերով, որոնց միջոցով նախանշվում է շարժման վերջնակետը՝

ցուցայնության երկրորդ կենտրոնի (Origo₂) դիրքը: Հասկացման որևէ մակարդակ այդ կետերից դուրս չի գրանցվում: Ի տարբերություն *dig* բայի՝ *reach* ավելի շատ է հակված կիրառվելու ժխտական և «ապագայակենտրոն» նախադասություններում, ուստի *reach* բայով արտահայտված հասկացման մակարդակը բնութագրենք որպես «չափավոր խորքային»:

Որպես ամփոփում նշենք, որ ստացված արդյունքների իսկությունը ստուգելու նպատակով ուսումնասիրվել են հարյուրավոր նախադասություններ: Յուրաքանչյուր բայի համար որոշվել է ժխտական և հաստատական նախադասություններում կիրառության հաճախականությունը: Կարող ենք եզրակացնել, որ այն նշորդները, որոնց շնորհիվ սահմանվել է բայերի հասկացման մակարդակը, ուղղակիորեն կախված են ժխտական և հաստատական նախադասություններում գործածության հակվածությունից: Դա նշանակում է, որ հասկացում արտահայտող բայերի՝ հաստատական նախադասություններում գործածության հաճախականությունը նախանշում է հասկացման մակարդակը:

Ուսումնասիրված բայերին հատուկ են էմպատիայի տարբեր մակարդակներ, ինչպես նաև ցուցայնության տարբեր աստիճաններ: Կախված ցուցայնության սուբյեկտի հետագծի երկարությունից՝ սահմանվում է գործողության ավարտին գործողության սուբյեկտի զբաղեցրած դիրքը «ճշմարտության շերտերից» որևէ մեկում: Էմպատիայի՝ նվազագույնից առավելագույնը դրսևորվածությունը կարելի է ներկայացնել հետևյալ հաջորդականությամբ (տե՛ս սխ. 1)՝ *fathom*, *bottom*, *penetrate*, *reach*, *dig*, *empathize*:

Սխեմա 1



Հավաքագրված տվյալները ցույց են տալիս, որ ուսումնասիրվող բայերը գտնվում են վերանվանական (hyperonymic) իմաստային հարաբերությունների մեջ: Տվյալ դեպքում *empathize* բայը վերանունություն (hyperonym) է մնացած բոլոր բայերի համար: Ելնելով այս դրույթից՝ կարող ենք նշել, որ *empathize* բայը, փոխաբերաբար արտահայտվելով, այն ցուցայնության կենտրոնն է, որի հետ հարաբերվում են *fathom*, *bottom*, *penetrate*, *reach*, *dig* բայերը: Նույն կերպ *dig* բայը ևս կարող է ստանձնել ցուցայնության կենտրոնի դերը, որի հետ համապատասխանաբար հարաբերվում են *fathom*, *bottom*, *penetrate*, *reach* բայերը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Bühler K. Theory of Language: the Representational Function of Language. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Company, 2011.
2. Croft W., Cruse D. A. Cognitive Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
3. Kuno S. Functional Syntax: Anaphora, Discourse and Empathy. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
4. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. London: the University of Chicago Press, 2003.
5. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том 2: Интегральное описание языка и системная лексикография. Москва: Школа “Языки русской культуры”, 1995.
6. Ерзинкян Е.Л. Дейктическая семантика слова. Ереван: Издательство Ереванского университета, 1988.
7. Ерзинкян Е.Л. Дейксис слова: семантика и прагматика. Ереван: Издательство ЕГУ, 2013.

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԲԱՌԱՐԱՆՆԵՐ

1. Cambridge Dictionary of American Idioms. Cambridge University Press, 2003 // URL: <http://idioms.thefreedictionary.com/>
2. Cambridge Idioms Dictionary, 2nd edition. Cambridge University Press, 2006 // URL: <http://idioms.thefreedictionary.com/>
3. Cambridge Advanced Learner's Dictionary, 3rd edition. Cambridge University Press, 2007 (CALD) // URL: <http://dictionary.cambridge.org/>
4. Cambridge Academic Content Dictionary. Cambridge University Press, 2008 (CACD) // URL: <http://dictionary.cambridge.org/>
5. Collins English Dictionary, 7th edition. Glasgow: Harper Collins Publishers, 2007 // URL: <http://www.collinsdictionary.com/>
6. E. Cobham Brewer 1810–1897 Dictionary of Phrase and Fable, 1898 // URL: <http://www.bartleby.com/>
7. Farlex Dictionary of Idioms. Farlex, Inc., 2015 // URL: <http://idioms.thefreedictionary.com/>
8. McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs. The McGraw-Hill Companies, Inc., 2002 // URL: <http://www.idioms.thefreedictionary.com/>
9. Oxford Dictionary of English, 2nd ed., Revised / Soames C., Stevenson A. (eds.) Oxford: Oxford University Press, 2009 (OED) // URL: <http://www.oxforddictionaries.com/>

10. Random House Unabridged Dictionary, Random House, Inc., 1997 // URL: <http://www.dictionary.infoplease.com/>
11. Random House Kernerman Webster's College Dictionary, Random House, Inc., 2005, 1997, 1991 // URL: <http://www.thefreedictionary.com/>
12. Random House Dictionary, Random House, Inc., 2015 // URL: <http://www.dictionary.reference.com/>
13. The American Heritage Dictionary of the English Language, 4th edition. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2000 // URL: <https://www.ahdictionary.com/>
14. Webster's American Dictionary of the English Language (1828 Facsimile Edition). Foundation for American Christian Education, 1967 // URL: <https://www.1828.mshaffer.com/>
15. WordNet 3.0 Thesaurus, Farlex Clipart Collection. Princeton University, Farlex Inc., 2003-2008.
16. English Idioms // URL: <http://www.idioms4you.com/>
17. British National Corpus // URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/>

Ե. ԵՐԶԻՆԿՅԱՆ, Դ. ՄՈՎՏԻՏՅԱՆ – *Понимание, ментальное движение, дейксис*. – В данной статье глаголы понимания рассматриваются как средства обозначения ментального движения. Выявленный в семантике указанных глаголов компонент вертикального движения, а также контекстуальные маркеры «степени понимания» обосновывают дейктичность данных глаголов.

Ключевые слова: эмпатия, понимание, степень понимания, глубина понимания, дейксис, дейктический центр, ментальное движение, вертикальное движение, истина, когнитивная метафора

Y. YERZINKYAN, D. MOVSISYAN – *Understanding, Mental Movement and Deixis*. – The paper deals with the study of understanding as mental movement. Taking into account the component of vertical movement in the semantics of these verbs, the the deictic center in the mental movement is located via markers denoting the depth of understanding. Hence, the deictic character of the verbs is grounded.

Key words: empathy, understanding, level of understanding, depth of understanding, deixis, deictic center, mental movement, vertical movement, truth, cognitive metaphor

Ելենա ԵՐՁՆԿՅԱՆ
Դիանա ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ՀԱՍԿԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՃՇՄԱՐՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՑԱՀԱՅՏՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է հասկացման գործընթացի և ճշմարտության միջև կապի ուսումնասիրությանը: Հիմնվելով մի խումբ հասկացում արտահայտող բայերի բառարանային սահմանումների ու համատեքստերի վրա՝ ցույց է տրվում, որ հասկացումը սերտորեն փոխկապակցված է ճշմարտության և խորության հասկացությունների հետ: Այն ներկայացվում է որպես ճանաչողական փոխաբերության դրսևորում՝ հիմնված ֆիզիկական շարժման և տեսողության վրա:

Բանալի բառեր. հասկացում, ճշմարտություն, հասկացման խորություն, ճանաչողական փոխաբերություն, գոյաբանական փոխաբերություն, ցուցայնության կենտրոն, ուղղահայաց շարժում, տեսողության ունակություն

Ճշմարտությունը որպես կատեգորիա ոչ միայն փիլիսոփայության, այլև տրամաբանության, հոգեբանության, աստվածաբանության, ճշգրիտ գիտությունների, լեզվաբանության ամենավիճահարույց հարցերից է: Գոյություն ունեն բազմաթիվ, հաճախ իրարամերժ տեսություններ, մոտեցումներ և մեկնաբանություններ ճշմարտության վերաբերյալ:

Սույն հոդվածի նպատակն է հասկացում արտահայտող բայերի օրինակով ցույց տալ հասկացման և ճշմարտության միջև կապը: Այս համատեքստում դիտարկվում են երկու իմաստային դաշտերի բայեր: Հասկացման և ճշմարտության փոխկապակցվածությունը հիմնավորվում է *empathize*, *fathom*, *penetrate*, *bottom*, *dig*, *reach*, ինչպես նաև *see*, *read*, *view* հասկացում արտահայտող բայերի միջոցով: Առաջին խմբի բայերը ներկայացնում են առանձին միկրոդաշտ՝ պայմանավորված այն փաստով, որ հասկացում արտահայտող այս բայերին հատուկ է ուղղահայաց շարժման իմաստային հատկանիշը: Երկրորդ խմբի բայերին միավորում է տեսողության իմակը: Երկու դեպքում էլ հասկացման ամբողջ գործընթացը ուղղակիորեն զուգորդվում է ճշմարտության զաղափարի հետ, տեղի է ունենում մտավոր շարժում՝ մարդուց դեպի ճշմարտությունը: Իմաստային այս դաշտերի ընտրությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ հասկացման գործընթացը սերտորեն փոխկապակցված է ինչպես ուղղահայաց շարժման, այնպես էլ տեսողության ունակության հետ: Ասվածը հիմնավորենք Ջ. Լեյքոֆի և Մ. Ջոնսոնի խոսքերով. “As we go more deeply into an issue, we reveal more, which allows us to see more, that is, to understand more”, “Dig further into his argument and you will discover great deal” /Lakoff, Johnson, 2003: 103-104/:

Ինչպես արդեն նշվել է մեր աշխատություններում /տե՛ս, օրինակ, սույն հանդեսում նախորդ հոդվածը/ ճշմարտությունը մտավոր շարժման ցուցայնության կենտրոնն է: Որպես ցուցայնական բառեր՝ ուսումնասիրվող բայերով

արտահայտված հասկացման ձևերը հարաբերակցվում են ցուցայնության կենտրոնի՝ գործողության վերջնակետի՝ «ճշմարտության» բացահայտման հետ՝ ըստ այդմ ունենալով հասկացման տարբեր մակարդակներ: Ցանկացած հասկացման վերջնական նպատակը ճշմարտության ամբողջական բացահայտումն է, երբեմն այն սահմանափակվում է իմաստի, էության, առանցքային գաղափարների հասկացմամբ, որոնց դեպքում առնչվում ենք ճշմարտության մասնակի բացահայտմանը:

Նշենք, որ հասկացման և ճշմարտության միջև կապը գտնվում է ճանաչողական լեզվաբանության ուշադրության կենտրոնում: Այսպես, *Philosophy in the Flesh* հայտնի աշխատության մեջ նշվում է, որ այն ամենն, ինչ մենք որևէ իրավիճակում ընդունում ենք որպես ճշմարիտ, կախված է մեր՝ իրավիճակի նյութականացված ընկալումից/հասկացումից՝ մարդկային ընկալման բնույթից, հասկացություններից, հասկացությանից համակարգերից, լեզվում առկա փոխաբերություններից ու դրանց կիրառության առանձնահատկություններից, իրավիճակների ֆրեյմերից. “*Truth depends on understanding... There is no truth for us without understanding.*” /Lakoff, Johnson, 1999: 53-55/:

Անցում կատարենք փաստացի լեզվական նյութի քննարկմանը և փորձենք հիմնավորել հասկացման և ճշմարտության միջև սերտ փոխկապակցվածության մասին թեզը:

Ուսումնասիրվող բայերի սահմանումներում¹ հատուկ անդրադարձ է կատարվում ճշմարտությանը: Այսպես, *fathom* բայը սահմանվում է որպես *penetrate to the truth of*, իսկ *penetrate* բայը սահմանվում է որպես *arrive at the truth or meaning of*: *Bottom* բայի և *get to the bottom* դարձվածային արտահայտության սահմանումները նույնպես հիմնված են ճշմարտության գաղափարի վրա՝ *discover the truth of something about a situation; find out the true cause of; ascertain the entire truth*: Խոսելով *dig* բայի մասին՝ պետք է նշել, որ բառարաններում նույնպես անդրադարձ է կատարվում ճշմարտության գաղափարին՝ *find out, as by careful study or investigation; unearth, usually with up or out; dig out the truth*: Ինչ վերաբերում է *reach* բային, թեև բառարաններում ճշմարտության գաղափարն ուղղակիորեն չի արտահայտված, սակայն նշված բայի ածանցյալ *outreach* գոյականը սահմանվում է՝ հիմքում ունենալով ճշմարտության գաղափարը՝ *the act of reaching out; the outreach toward the truth of the human spirit*:

Ճշմարտության գաղափարը կենտրոնական է նաև տեսողական բայերի սահմանումներում: Այսպես, *see* բայը սահմանվում է որպես *discover or realize a usually obscured truth; confirm the truth of; penetrate to the true nature of, read* բայը՝ որպես *discover or make out true nature or mood of, accept the truth of someone's statements, view* բայը՝ որպես *something believed or accepted as true by a person*:

Ճշմարտության գաղափարն իր արտահայտությունն է գտնում ոչ միայն բառարանային սահմանումներում, այլև հաճախակի ի հայտ է գալիս հաս-

կացում արտահայտող ուսումնասիրվող բայերի խոսքային գործածություններում.

(1) This is not Tibet... Tibetans try to see death for what it is. It is the end of attachment to things. This simple **truth** is hard to *fathom*. But once we stop denying death, we can proceed calmly to die... /BNC²/

(2) Drawing in part on a recently discovered diary of his inamorata, Agnes Von Kurowsky, Richard Attenborough and a squad of writers attempt to *penetrate to the truth* of the tale in In Love and War. /BNC/

(3) They don't *dig for truth* as much as shape a desired version of it. /BNC/

(4) Only in Trnopolje and Omarska, they felt, were they beginning to *see the truth* beneath the facade of propaganda. /BNC/

(5) "It's enough," she whispered, looking away from his intense stare in case he *read the truth* in her eyes and recoiled from it. /BNC/

(6) In other words, in the context of an irrealist argument, where the very notion of **truth** as correspondence is *viewed* as unsalvageable... /BNC/

Շարադրածից հետևում է, որ ճշմարտության ընկալումը հասկացում արտահայտող բայերի հիմքն է, ճշմարտությունը հասկացման գործընթացի ուղենիշն է: Վերոնշյալ համատեքստերում ներկայացված են հասկացման գործընթացի տարբեր դրսևորումներ, դրանցից յուրաքանչյուրի դեպքում առնչվում ենք ճշմարտության բացահայտման տարբեր ձևերի:

Հաշվի առնելով ճշմարտության բացահայտման կարևորությունը հասկացման գործընթացում՝ անհրաժեշտ ենք համարում, համադրելով տվյալները, նկարագրել, թե ինչպես է ճշմարտության հասկացությունն արտահայտվում լեզվում:

1. Լեզվում *ճշմարտության հասկացությունը քողարկված է*, արտահայտվում է որպես անհասանելի, դժվարամատչելի երևույթ: Այն գտնվում է մեկ այլ տարածական իրականության մեջ, որտեղ պետք է մուտք գործել. *penetrate* – see through, perceive, understand (something *hidden* or complicated); discover the *inner* contents or meaning of; *bottom* – discover the real but sometimes *hidden* reason that something exists or happens; *dig* – bring to *light* or out of *hiding*; *see* – discover or realize a usually *obscured* truth; (sometimes *mystical*) foresee, predict, or prophesy; *read* – perceive or deduce a meaning that is *hidden* or *implied* rather than being openly stated; *view* – observe *deep* in thought:

Հատկանշական է, որ *fathom* և *reach* բայերը սահմանվում են *penetrate* բայի միջոցով՝ *fathom* – penetrate and come to understand; penetrate to the meaning or nature of, *reach* – penetrate to: Նշենք, որ կիրառելով բառային փոխակերպման հնարը (lexical transformation), ստանում ենք նույն պատկերը և հանգում համապատասխան եզրակացությանը:

Որպես եզրահանգում կարող ենք նշել, որ *հասկանալ* նշանակում է “*to reveal the truth of*”: լույս սփռել հասկացման առարկայի վրա՝ այն քողազերծելով ու դարձնելով տեսանելի:

2. Պահանջում է որոշակի ժամանակ, ջանք, աշխատանք, ուսումնասիրություն, հետազոտություն, *ըմբռնելի չէ առաջին փորձից*, ուղեկցվում է

տարբեր տեսակի դժվարություններով. *fathom* – understand (a difficult problem or an enigmatic person) after *much thought*; *penetrate* – succeed in understanding or gaining insight into (something *complex or mysterious*); achieve understanding of despite some *obstacle*; understand something as a result of *study or investigation*; *get to the bottom of (bottom)* – *investigate* and thereby *discover* the basic underlying meaning or purpose or reason for something; *dig* – *find* or *discover* by *effort* or searching; understand after *some initial difficulty*; work *hard*, discover information after *a search or investigation*; *reach* – achieve something after discussing it or thinking about it for *a long time*; arrive at after spending *a long time* and *a lot of effort*; attain to or arrive at *by effort, labour* or *study*; *see* – discern or deduce *after reflection*; understand or realize something *after a period of ignorance or misunderstanding*; *read* – *discover* or understand by characters, marks or features; *discover* or explain the meaning of; *view* – *survey* or *examine* mentally:

Փաստական նյութի վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ անգլերեն լեզվամտածողության մեջ հասկացման գործընթացը բազմաշերտ է, կազմված է տարբեր փուլերից, ուղեկցվում է տարբեր տեսակի խոչընդոտների հաղթահարմամբ: Հասկացման առարկայի դերում, որպես կանոն, հանդես են գալիս բարդ երևույթներ, հասկացություններ, իրադարձություններ, իրավիճակներ և այլն:

3. Համաձայն ուսումնասիրության արդյունքների՝ ճշմարտության հասկացությանը գումարվում է ևս մեկ հատկանիշ՝ *ճշմարտությունը տեղակայված է խորքում*, այն մակերեսային չէ: *Deep* ածականի՝ տարբեր բացատրական բառարաններում տեղ գտած սահմանումները հաստատում են, որ գոյություն ունի սերտ հարաբերակցություն խորության գաղափարի և հասկացման գաղափարի միջև՝ *deep* – profound or penetrating in awareness or *understanding*; difficult to *understand*; difficult to *understand*; complicated; difficult to *penetrate* or *comprehend*: Ուսումնասիրության արդյունքները ցույց են տալիս, որ *empathize, fathom, penetrate, bottom, dig, reach, see, read, view* հասկացում արտահայտող բայերին միավորում է խորության գաղափարը, որն իր արտահայտությունն է գտնում նաև համատեքստում՝ միաժամանակ ենթադրելով, որ այս բոլոր բայերին հատուկ է հասկացման որոշակի մակարդակ.

(7) That knowledge made the project all the more resonant for her and enabled her to *empathize more deeply*. /BNC/

(8) You'll love your children far more than you ever loved your parents, and - in the recognition that your own children cannot *fathom the depth* of your love - you come to understand the tragic, unrequited love of your own parents. /BNC/

(9) Who is right? The one who says the West. Why? Because the West is the enemy whose *depth* we must *penetrate*... /BNC/

(10) I think that in that report I *bottomed the depths* of human stupidity, if such a thing is possible. /BNC/

(11) “We are going to *dig deep* and then we will *dig deeper* to find the truth.” /BNC/

(12) Times when we all get down in the dumps, but God can always *reach deep* within us and put us back on our feet again /BNC/

(13) This is a joyful response to the spirit of the law, as we *see* its *deeper* meaning and wider application. /BNC/

(14) I don’t suppose many have *read it in depth*, cos to be honest, when do we read a rule when we don’t have to, unless we absolutely need it /BNC/

(15) If *viewed at a deeper* level, however, the underlying meaning of this variable brings to light an even more interesting, if more complex, relationship to party preference. /BNC/

Բերված օրինակները հիմք են ծառայում եզրակացնելու, որ անգլերեն լեզվամտածողության մեջ ճշմարտությունը խորքային հասկացություն է: Դա ենթադրում է, որ մակերեսային ամեն ինչ գրկված է բովանդակությունից, ճշմարտություն չի պարունակում, հետևաբար այն հասկանալու, ընկալելու կամ ըմբռնելու անհրաժեշտություն չկա: Նշվածն ավելի պատկերավոր ներկայացնելու համար մեջքերենք հետևյալ փոխաբերությունը՝

(16) *We are peeling back the last few layers of the onion as we reach for the truth* /BNC/:

4. Լեզվում ճշմարտությունն արտահայտված է *տարողության* (*container*) տեսքով, հետևաբար գոյաբանական փոխաբերության (ontological metaphor - G. Lakoff, M. Johnson) վառ օրինակ է: Այն ներկայանում է որպես ինքնուրույն տարածական իրականություն, այդ իսկ պատճառով ճշմարտության բացահայտման համար այնտեղ պետք է մուտք գործել: Դա հիմնավորվում է հասկացում արտահայտող բայերին հաջորդող հետևյալ մակբայներով ու նախդիրներով՝ *deep, deeper, further, further to, beyond, behind, in, to, into, out, towards, out, out towards, for, out for, up, through, etc.*

(17) “*Empathizing* involves, rather, putting another person *in yourself*, becoming another person’s habitat.” /BNC/

(18) Ann found it very difficult to tell, just as she had found it difficult to *fathom out* the workings of Martha’s mind. /BNC/

(19) Sometimes it is difficult to *penetrate beyond* aesthetic appreciation. /BNC/

(20) The arrangement of the signs and symbols is designed to encourage a deepening awareness of their “pointing-towards” character; the deeper we *penetrate behind* the scenes as it were of the various words and actions, the closer can they be seen to become because all alike are pointing towards that Mystery which is beyond straightforward conceptual understanding. /BNC/

(21) There is a hint of something else, too, when he considers the suggestion that, even though the senses take us no further than appearances, perhaps the understanding can *penetrate further to* the inner natures of things. /BNC/

(22) They’re so motivated, they *penetrate to* the core, making new equations,’ he says. /BNC/

(23) “I see where you *dig into* my mind and come up with something,” he said. /BNC/

(24) ... it was there that he discovered poetry from a welter of words in those plays; *to dig out* meaning from a nest of conventions. /BNC/

(25) Mike Luckovich must have had to reach into his box of ink pens marked “misinformation” *to dig up* the idea for his most recent pictorial stereotype. /BNC/

(26) When she was younger, and her thoughts couldn't *reach* any *further* than that. /BNC/

(27) Like Newman's university, West Point “educates the intellect to reason well in all matters, *to reach out towards* truth, and to grasp it.” /BNC/

(28) It is difficult *to see through* the vagueness now surrounding the Government's plans, but it is clear that ministers were both unprepared and uncoordinated... /BNC/

(29) And even Bernice, for all that she was a Professor and of course very learned seemed unable *to read* any meaning *into* the convolutions of colour. /BNC/

(30) But I did use and reinvent the world of the Baracks I grew up in, yet the point is that I was in my 20s when I wrote the book and it was *viewed through* the persona of a dying woman. /BNC/

Ընդգծված մակբայներն ու նախդիրները ոչ միայն հաստատում են, որ ճշմարտությունը լեզվում արտահայտվում է տարողության տեսքով, այլև ուրվագծում են մտավոր շարժման հետագիծը, շարժման բնույթը և վերջնակետը:

Ամփոփելով նշենք, որ գոյություն ունի շարունակական փոխադարձ կապ հասկացման, ճշմարտության և խորության գաղափարների միջև: Հասկացման գործընթացն ուղղակիորեն զուգորդվում է ճշմարտության բացահայտման և քննարկվող նյութը խորապես ընկալելու հետ: Գշմարտությունը, զուգորդվելով ուղղահայաց շարժման և տեսողության ֆիզիկական գործողությունների հետ՝ լեզվում ստանում է նյութականացված արտահայտություն: Խորության գաղափարը ճշմարտությունը բնութագրող հատկանիշներից է և սերտորեն կապված է հասկացման գործընթացի հետ:

ԾԱՆՈԹԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բառարանային սահմանումները ուսումնասիրելու համար օգտագործվել են ժամանակակից անգլերենի մի շարք հեղինակավոր բացատրական բառարաններ (տե՛ս ցանկը):
2. Ուսումնասիրվող բայերի համատեքստերի օրինակները քաղված են Բրիտանական ազգային կորպուսից (British National Corpus – BNC), որը պարունակում է 100 միլիոն բառ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Bühler K. Theory of Language: the Representational Function of Language. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Company, 2011.
2. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books, 1999.
3. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. London: the University of Chicago Press, 2003.
4. Ерзинкян Е. Л. Дейксис слова: семантика и прагматика. Ереван: Издательство ЕГУ, 2013.

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԲԱՌԱՐԱՆՆԵՐ

1. Cambridge Advanced Learner's Dictionary, 3rd edition. Cambridge University Press, 2007 (CALD) // URL: <http://dictionary.cambridge.org/>
2. Cambridge Academic Content Dictionary. Cambridge University Press, 2008 (CACD) // URL: <http://dictionary.cambridge.org/>
3. Collins English Dictionary, 7th edition. Glasgow: Harper Collins Publishers, 2007 // URL: <http://www.collinsdictionary.com/>
4. E. Cobham Brewer 1810–1897 Dictionary of Phrase and Fable, 1898 // URL: <http://www.bartleby.com/>
5. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 11th edition. Merriam-Webster, Inc., 2003 // URL: <http://www.merriam-webster.com/>
6. Oxford Dictionary of English, 2nd edition, Revised / Soames C., Stevenson A. (eds.) Oxford: Oxford University Press, 2009 (OED) // URL: <http://www.oxforddictionaries.com/>
7. Random House Unabridged Dictionary, Random House, Inc., 1997 // URL: <http://www.dictionary.infoplease.com/>
8. Random House Kernerman Webster's College Dictionary, Random House, Inc., 2005, 1997, 1991 // URL: <http://www.thefreedictionary.com/>
9. Random House Dictionary, Random House, Inc., 2015 // URL: <http://www.dictionary.reference.com/>
10. The American Heritage Dictionary of the English Language, 4th edition. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2000 // URL: <https://www.ahdictionary.com/>
11. Webster's American Dictionary of the English Language (1828 Facsimile Edition). Foundation for American Christian Education, 1967 // URL: <https://www.1828.mshaffer.com/>
12. WordNet 3.0 Thesaurus, Farlex Clipart Collection. Princeton University, Farlex Inc., 2003-2008.
13. British National Corpus // URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/>

14. English Idioms // URL: <http://www idioms4you.com/>
15. English Wiktionary, a Wiki-based Open Content Dictionary // URL: <https://en.wiktionary.org/>
16. Macmillan English Dictionary // URL: <http://www.macmillandictionary.com/>
17. Rhymezone // URL: <http://rhymezone.com/>
18. The Wordsmyth English Dictionary-Thesaurus // URL: <http://www.wordsmyth.net/>
19. URL: <http://www.vocabulary.com/>

Ե. ԵՐԶԻՆԿՅԱՆ, Դ. ՄՈՎՏԻՏՅԱՆ – *Понимание как постижение истины.* – Статья посвящена изучению корреляции между процессом понимания и выявлением истины. Опираясь на словарные дефиниции и контексты употребления некоторых английских глаголов понимания, показано, что понимание тесно взаимосвязано с понятиями истины и глубины. Понимание есть проявление когнитивной метафоры, в основе которой лежит физический опыт движения и зрения/видения.

Ключевые слова: понимание, истина, глубина понимания, когнитивная метафора, онтологическая метафора, дейктический центр, вертикальное движение, способность зрения/видения

Y. YERZINKYAN, D. MOVSISYAN – *Understanding as Revealing the Truth.* – The paper is devoted to the study of correlation between the two processes: those of understanding and revealing the truth. It is shown that understanding is closely related to and interconnected with the concepts of truth and depth. It is presented as an expression of cognitive metaphor being based on the physical experience of movement and the ability of seeing/perceiving.

Key words: understanding, truth, depth of understanding, cognitive metaphor, ontological metaphor, deictic center, vertical movement, ability of seeing/perceiving

Մարիաննա ԵՓՐԵՄՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ՍԱԿԴԻՐԻ ՏԱՐԲԵՐ ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՇՈՒՐՁ

Սույն հոդվածում քննության են առնվում մակդիրի տարբեր մեկնաբանություններն արդի լեզվաբանության մեջ, պատմական անդրադարձ է կատարվում մակդիրի տեսությանը հնագույն հռետորների ու գրականագետների աշխատություններում, քննվում են մակդիրի և տրամաբանական որոշիչ տարբերակիչ առանձնահատկությունները, փորձ է արվում տարանջատել վերոնշյալ լեզվական երևույթները և որոշարկել նրանց սահմանները: Հետազոտության համար հիմք են ծառայել հայ, ռուս և իսպանացի հայտնի լեզվաբանների տեսակետները:

Բանալի բառեր. մակդիր, մակադրյալ, քերականական որոշիչ, գեղագիտական գործառույթ, տարբերակիչ հատկանիշ

Մակդիրը մեծ դեր ունի խոսքի պատկերավորման միջոցների շարքում՝ որպես հուզարտահայտչական և գեղագիտական արժեք հաղորդող, հեղինակի աշխարհայացքն ու բացառիկ մտածողությունը ներկայացնող, ուրույն բանաստեղծական մթնոլորտ կերտող միջոց:

Անշուշտ, այն գեղարվեստական ազդեցությունը, որ թողնում է մակդիրը մարդու գիտակցության վրա, անփոխարինելի է: Մակդիրներից գուրկ խոսքը, կարող ենք ասել՝ մերկ է և ոչ պատկերավոր: Այս հարցի շուրջ մի ակնառու օրինակով Վ. Պ. Մոսկվինն իր կարծիքն է հայտնում՝ մեջբերելով Մ. Վոլոշինի հայտնի բանաստեղծությունից մի քանի տող. “Гряды синеющих холмов // И груды белых облаков // На фоне мраморного неба...”: Լեզվաբանը պնդում է, որ եթե այս բանաստեղծական տողերից հանենք բոլոր գունային մակդիրները և հնչյունային կրկնաբանությունները (гряды – груды), ապա բանաստեղծությունը կվերածվի մի պարզ մակագրության (ջրանկարի անվանման)՝ “Холмы и облака на фоне неба”, այսինքն՝ այլևս գեղարվեստական տեքստ չի լինի /Москвин, 2001: 28/:

Մակդիրն իր լայն գործածությամբ չի զիջում այնպիսի այլաբանական միջոցների, ինչպիսիք են փոխաբերությունը կամ փոխանունությունը, քանի որ գեղարվեստական խոսքում արտահայտում է ոչ միայն հեղինակի աշխարհընկալումը, այլ նաև տվյալ լեզվով խոսող հանրության լեզվամտածողության բնորոշ գծեր: Ահա թե ինչու մակդիրը, որպես գեղարվեստական ստեղծագործության կարևորագույն տարր, բազմաթիվ ուսումնասիրությունների առարկա է եղել մի շարք լեզվաբանների և գրականագետների կողմից (Ա. Ն. Վեսելովսկի, Վ. Մ. Ժիրմունսկի, Բ. Տոմաշևսկի, Ֆ. Խլդաթյան, Է. Ջրբաշյան, Պ. Պոդոպյան, Ա. Մարության, Գ. Սոբեխանոև և այլք):

Չնայած բազմաթիվ հետազոտությունների, որոնք հաճախ բավականին իրարամերժ են թվում, դեռևս չի հաջողվել մակդիրի այնպիսի սահմանում տալ, որը կընդգրկի տվյալ երևույթի բոլոր ձևակառուցվածքային խնդիրների յուրա-

հատկությունները: Եվ սա բնական է, քանի որ տեսական գրականության մեջ մակդիրն ուսումնասիրվում ու դասակարգվում է զանազան սկզբունքներով, և այս դասակարգումները հազվադեպ են համընկնում: Մակդիրներին անդրադառնալիս Ջրբաշյանը եզրակացնում է. «Անչափ շատ են մակդիրի տեսակներն ըստ բովանդակության, և այստեղ որևէ բավարար դասակարգում կատարել հնարավոր չէ» /Ջրբաշյան, 1980: 232/:

Առաջին հայացքից որքան էլ պարզ թվա տվյալ երևույթը, ուսումնասիրողները տարակարծիք են նրա ձևաբովանդակային առանձնահատկությունների, շարահյուսական և գեղագիտական գործառույթների քննության հարցում /Веденский, 1904: 927/: Մակդիրը չափազանց բարդ և բազմաբովանդակ է, որպեսզի կադապարվի որևէ խիստ սահմանման մեջ:

Գոյություն ունի մակդիրի մեղ դասակարգում, որի մեջ մտնում են միայն ածականները և իրականացնում են խոսքը գունավորող, զարդարող գործառույթ ու լայն դասակարգում, որի մեջ ընդգրկվում են նաև մակբայները, գոյականները, դերբայները և բառակապակցությունները: Երկու ուղղություններին էլ հարող շատ հայտնի լեզվաբաններ կան. մեղ դասակարգման հետևորդներից կարելի է առանձնացնել Ա. Ն. Վեսելովսկուն, Ա. Պ. Եվգենևային, Վ. Մ. Ժիրմունսկուն, Վ. Վ. Կրասնյանսկիին, ինչպես նաև իսպանացի հայտնի լեզվաբաններ Ֆերնանդո Լասարո Կառետերին, Գ. Սոբելխանոյին, Ռ. Լենսին, քերականագետ Անդրես Բելյոյին, իսկ լայն դասակարգման հետևորդներից են Ի. Վ. Առնոլդը, Ի. Բ. Գոլուբը, Բ. Վ. Տոմաշևսկին և այլք:

Մեկ այլ խոչընդոտ է մակդիրի ուսումնասիրության դաշտում այն փաստը, որ որպես այլաբանության միջոց, այն գտնվում է գրականագիտության և լեզվաբանության սահմանագծին: Երկար ժամանակ պոեզիան գրականագետների ուսումնասիրության առարկա է եղել, ինչը բավականաչափ խոչընդոտել է մակդիրի լեզվաբանական համակողմանի քննությանը: Հարկ է համաձայնել Ռ. Յակոբսոնի հետ, ով նշում է. «Պոեզիան ուսումնասիրում է խոսքային կառույցներն այնքանով, որքանով արվեստաբանությունը՝ գեղանկարչության հիմնական կառույցները: Քանի որ խոսքային կառույցների համընդհանուր գիտակարգը լեզվաբանությունն է, պոեզիան կարելի է դիտարկել որպես լեզվաբանության բաղկացուցիչ մաս» /Якобсон, 1975/:

Պատմական անդրադարձ կատարելով մակդիրի տեսությանը դեռևս հնագույն ժամանակներում՝ հարկ է այն դիտարկել իր հետ համընթաց զարգացող այլ լեզվական երևույթների հետ: Ուշագրավ է, թե ինչպես է մակդիրը մեկնաբանվել, սահմանվել և բացատրվել քերականության և հռետորության մեջ տարբեր տեսաբանների կողմից, որոնց տեսությունների հիման վրա են զարգացել և կատարելագործվել մակդիրի քննության այսօրվա շատ հայեցակետեր:

Հռետորաբանությունն այն սահմանում է որպես այլաբերություն կամ ոճական միջոց, իսկ քերականությունը՝ ածական անվան տարատեսակ:

Արիստոտելը, մակդիրի շուրջ խոսելիս, նշում է չորս գործոն, որ ոճին սառնություն են հաղորդում՝ բաղադրյալ բառերը, հազվագյուտ, եզակի բա-

ները, մակդիրները և անհամապատասխան փոխաբերությունները /Аристотель, 2007: 273/: Մասնավորապես մակդիրներն այս շարքին դասվում են երբեմն ծավալուն կառուցվածք ունենալու, ինչպես նաև անհարկի և չափազանց հաճախ կիրառվելու պատճառով: Որպես օրինակ բերվում է *սպիտակ կաթ* արտահայտությունը, որը թեև պոեզիայում ընդունելի է, սակայն բացարձակ անպատեհ է խոսքում, հռետորական արհեստականություն է ստեղծում, փոխում է խոսքի բնական բնույթը և ոճին ինչ-որ օտար նրբերանգ հաղորդում: Այսպիսով, Արիստոտելը առաջ է քաշում մի քանի պահանջներ, որոնք հաշվի առնելով, չի կարելի կիրառել այնպիսի մակդիրներ, որ հակասեն համատեքստին (իրավիճակին), հարկ է խուսափել նաև անպատեհ մակդիրներից (*hielo frío*), ինչպես նաև քարացած արտահայտություններից (*hondo pesar, blanca nieve*): Անհրաժեշտ է չափավորել մակդիրների կիրառությունը, քանի որ «անչափավորությունն» այստեղ ավելի մեծ «մեղք» է և իր մեջ արատ է պարունակում, քան հասարակ (մակդիրից զուրկ) խոսքը, որը, համեմայն դեպք, ունի բարոյական արժեք /Аристотель, 2007: 275/:

Ճիշտ է, առանց մակդիրի ցանկացած բանաստեղծություն կամ արձակ ստեղծագործություն վերածվում է մի տեքստի՝ զուրկ զգացմունքայնությունից և քնարականությունից, սակայն հակառակ երևույթն էլ գերծանրաբեռնում է միտքը:

Հատկանշական է ռուս բանաստեղծ Օզերովի համեմատությունն անտեղի կիրառվող մակդիրների վերաբերյալ, որտեղ ասվում է. «... տեքստը որոշիչների տեղատարափի տակ կռթնում է այնպես, ինչպես խնձորենին է ծանրաբեռնվում պտուղների ծանրությունից ...» /Озеров, 1972: 371/:

Չնայած այս ամենին՝ պետք է նշել, որ բարձր գնահատանքի են արժանանում ճիշտ ընտրված, խոսքին գեղագիտական յուրահատկություն հաղորդող մակդիրները, որ սկզբնական շրջանում կատարում էին գեղարվեստական որոշիչ դեր, և մինչ օրս էլ, այդ ավանդույթին հետևելով, իսպանական լեզվաբանության մեջ մակդիրներն ու որոշիչները նույնացվում են. ցանկացած ածական համարվում է մակդիր:

Հնագույն ժամանակների շատ մտածողների կողմից ընդունվում են Արիստոտելի դիտարկումները մակդիրի շուրջ, իսկ արդեն փոխաբերությունների ուսումնասիրությունների ընթացքում առաջ է քաշվում մի նոր մոտեցում, որում մակդիրներն անվանվում են *ռիսկային փոխաբերությունները* հարթող, թեթևացնող այլաբերություններ: Շատ հեղինակներ երբեմն խուսափում են որոշ փոխաբերությունների կիրառումից, քանի որ դրանք կարող են բավականին հանդուգն և համարձակ թվալ: Կարելի է հիշատակել բոլորին հայտնի «անլար քնար» օրինակը, որտեղ եթե օգտագործվեր պարզապես քնար, փոխաբերությունը համարձակ կստացվեր, սակայն *անլար* մակդիրը մեղմացրել է տվյալ փոխաբերական պատկերը: Այս պարագայում մակդիրը թույլ է տալիս հստակեցնել փոխաբերական իմաստը և նրան հաղորդել իմաստային թափանցիկություն /Demetrius, 1927: 116/:

Եթե հռետորաբանության մեջ մակդիրը դիտարկվում է որպես զանազան ձևերի համակցություն՝ պարզ և բարդ ածականներ, կրկնակ ածականներ, կոչականի ու բացահայտչի լրացում, ապա քերականությունը, լինելով նորմերի ամբողջություն, մակդիր է անվանում որոշակի քերականական ձևով, շարահյուսական որոշակի գործառույթով ու որոշակի իմաստային նշանակությամբ և արժեքով օժտված, ինչպես նաև ոճական որոշակի նպատակով կիրառվող բառերը /Sobejano, 1970: 51/:

Ինչպես նշվեց, իսպանական լեզվաբանության մեջ ըստ խոսքիմասային պատկանելության ընդունված է մակդիրների շարքին դասել միայն ածականները: Ավելին, ակնառու իսպանացի լեզվաբաններ Անդրես Բելյոն, Լենսը առարկան մատնանշող մակադրյալը բնորոշող ածական-մակդիրները ստորաբաժանում են բացատրական ածականների, որ բացատրում են տվյալ մակադրյալի բովանդակությունը և անվանում վերջինիս ամբողջական դասը բնորոշող հատկանիշ և մասնավորեցնող ածականների, որ սահմանափակում են գոյականի իմաստը և ուժգնացնում նրա հատկանիշի ճիշտ և դիպուկ ընկալումը /Bello, Cuervo, 1948: 105; Lenz, 1925: 156/:

Իսպաներենում նկատվում է այն միտումը, որ միայն բացատրական ածականներով արտահայտված հատկանիշն է համարվում մակդիր և նախադասության մեջ հանդես գալիս առաջադաս դիրքով (*las mansas ovejas, la cándida paloma, la blanca nieve*), իսկ մասնավորեցնող ածականով արտահայտվածը, որ հիմնականում ետադաս կիրառություն ունի, սովորաբար քերականական որոշչի գործառույթ է կատարում (*las ovejas blancas, la madera blanca, los animales mansos*) /Sobejano, 1970: 68/:

Ընդունված է համարել, որ իսպաներենում ածականը համարյա միշտ ետադաս է, ուստի, նրա առաջադաս կիրառությամբ հեղինակը միտումնավոր փորձում է ուշադրություն հրավիրել մակադրյալի որևէ կոնկրետ հատկանիշի վրա՝ ընդգծելով մակդիրի ոճական կարևորագույն գործառույթներից մեկը՝ խոսքը զարդարելու գործառույթը: Այս ձևով հեղինակը ցույց է տալիս իր սուբյեկտիվ նախընտրությունը տվյալ մակդիրի վերաբերյալ, ինչպես նաև արժևորում է այն: Բայց այս կանոնը միշտ չէ, որ գործում է, հատկապես՝ պոեզիայում /Gili y Gaya, 1943: 164/:

Ուստի, մակադրյալի համեմատությամբ մակդիրի դիրքը ձևական բնույթ ունի, և իսպաներենում, ինչպես և հայերենում առանձնացվում են թե՛ նախադաս և թե՛ ետադաս մակդիրներ:

Քերականության տեսանկյունից մակդիրի բազմաթիվ մեկնաբանությունների մեջ առանձնահատուկ կարևորվում է Լասարո Կառետերի տերմինաբանական հեղինակավոր բառարանում տեղ գտած մակդիրի սահմանումը. «Որակական ածական, որը որպես գոյական անվանը կցվող բառ նրան ինչ-որ հատկանիշ է հաղորդում կամ ընդգծում այն՝ չփոփոխելով նրա ձևաձևալային և ընկալողական ամբողջությունը» /Carreter, 1968: 74/:

Հայ և ռուս լեզվաբանության մեջ *մակդիր* եզրույթի շուրջ ծավալվող տեսակետները բավականին սերտորեն փոխկապակցված են: Որոշ առանձնահատկություններ ի հայտ են գալիս մակդիրի և տրամաբանական որոշչի

տարբերակման, կառուցվածքահմաստային, շարահյուսական մի շարք յուրահատկությունների, ինչպես նաև մակդիրի տեսակների դասակարգման մեջ:

Այս առումով հայ լեզվաբանության մեջ տրվում են մակդիրի շատ բնորոշումներ, թեև մակդիրի էական տարբերակիչ հատկանիշներն ավելի ամփոփ ձևով ներկայացվել են Լ. Եզեկյանի կողմից առաջադրված սահմանման մեջ. «Մակդիրը լեզվի պատկերավորման միջոց է, այլաբերության տեսակ, ոճական այնպիսի հնարանք, որի միջոցով տրվում է առարկայի, երևույթի, երբեմն նաև գործողության ոչ թե հիմնական ու բնորոշ, տրամաբանական տարբերակիչ հատկանիշը, այլ նրա գեղարվեստական, պատկերավոր, գեղագիտական բնութագրությունը» /Եզեկյան, 2006: 334/:

Մակդիրը հաճախ նաև պատկերավոր կամ գեղարվեստական որոշիչ է համարվում, սակայն այստեղ հատկանշական է այն հանգամանքը, որ մակդիրը լրացնում է ոչ միայն գոյականին (ծով աչքեր, հեգաճկուն պար, քնքուշ լարեր, aplomo inmenso, mármol costroso, cara absorta), այլ նաև բայերին՝ արտահայտելով գործողության հատկանիշ (մեղմ շնչալ, դառը ժպտալ):

Անկախ մակդիրի նեղ ու լայն դասակարգումից՝ այն միշտ էլ բանավեճերի առարկա է եղել: Եվ չնայած հայ լեզվաբանության մեջ մակդիրների շարքին են դասվում նաև գործողությունը բնութագրող բառերը, սակայն առաջ են քաշվել տարբեր կարծիքներ դրանք սահմանազատելու ուղղությամբ, նույնիսկ առաջադրվել է նոր եզրույթային կապակցություն՝ գեղարվեստական մակադրություններ, որի տակ նկատի են առնվում միայն գործողությունը բնութագրող բառերը և դրանցից առանձնացվում են մակդիրները /Մարության 2000: 139; Խլղաթյան, 2000: 115/:

Ոճաբանական գրականության մեջ ընդունված է նաև մակդիրները բաժանել փոխաբերականների (արնահամ բառ, փափուկ ժպիտ) և ոչ փոխաբերականների (դալուկ դեմք, ոլործուն մորուս): Բնականաբար, առավել պատկերավոր և մեծ հուզարտահայտչականությամբ առանձնանում են փոխաբերականները:

Ըստ շատ լեզվաբանների կարծիքի, մակդիրների առաջնային և հիմնական հատկանիշն այն է, որ նրանք ունեն փոխաբերական իմաստ, և, թերևս, հենց դրանով են տարբերվում քերականական որոշիչից: Մակդիրը բառի փոխաբերական իմաստը կերտող միակ և հիմնական հատկանիշն է, ինչպես առարկաների, երևույթների, այնպես էլ գործողության հատկանիշները գեղագիտորեն բնութագրելիս:

Քանակային տեսակետից անկանոնով արտահայտված մակդիրները միանշանակ գերազանցում են մյուս խոսքի մասերին: Չնայած այն հանգամանքին, որ հիմնականում անկանոններն են կոչված դառնալու մակդիր, գոյականով արտահայտվածներն առավել պատկերավոր ու հնչեղ են: Եթե անկանոն կամ բայը մեկ հատկանիշով է բնութագրում առարկան, ապա գոյականը՝ երբեմն հատկանիշների մի ամբողջ խմբով:

Օր՝ Պտույտ է գալիս ծաղիկ տիրուհին,

Անցնում է, հսկում սեղաններն ամեն... (Հովհ. Թումանյան)

Սեղան բարձրացավ և բազուկները տարածելով՝ յուր գիրկն առավ թագուհու գեղեցիկ գլուխը և սկսեց համբույրներով ծածկել նրա շուշան ճակատը: (Մուրացան)

Այս օրինակներում *ծաղիկ* և *շուշան* գոյականները, հանդես գալով որպես մակդիր, բովանդակությամբ մեկից ավելի հատկանիշների ամբողջություն են, և մեր մեջ առաջացնում են քնքշության, թարմության, գեղեցկության, նրբության և նման կարգի գաղափարների զուգորդումներ /Պողոսյան, 1990: 45/:

Նմանապես Կամիլո Խոսե Սելայի «Փեթակը» ստեղծագործության մեջ առաջին իսկ տողերից հանդիպում ենք մակդիրների մի շարք օրինակներ, որտեղ մակադրյալի հատկանիշը արտահայտված է *նախդիր + գոյական* կառույցով:

Aquí yacen los restos mortales de la señorita Esperanza Redondo, muerta en *la flor de la juventud*. (C. J. Cela, La colmena, p. 10)

Miguel, aunque tenía *un corazón de oro*, le respondió: “Me es imposible, amigo Navarrete; su hijo tiene que expiar sus culpas en el garrote”. (C. J. Cela, La colmena, p. 9)

La madre la miraba *con una sonrisa de conformidad* y le decía que claro que, bien mirado, tenía razón. (C. J. Cela, La colmena, p. 10)

... el aire se hace *más espeso, más gris*, aunque de cuando en cuando, lo cruce, como un relámpago, un aliento más tibio que no se sabe de donde viene, un aliento *lleno de esperanza* que abre, por unos segundos, un agujerito en cada espíritu... (C. J. Cela, La colmena, p. 50)

Տվյալ օրինակներում՝ *la flor de la juventud* և *un corazón de oro*, որ թարգմանվում են հայերեն որպես *ծաղիկ հասակ* և *նույն սիրտ*, *ծաղիկ* մակդիրն իր մեջ ներառում է նրբության, անարատության, փոքրության, երիտասարդության գաղափարների, իսկ *նույն* մակդիրը՝ բարության, ազնվության, առատաձեռնության զուգորդումներ:

Հաջորդաբար, երրորդ օրինակում հանդիպում ենք *con una sonrisa de conformidad* արտահայտությունը, որը թարգմանաբար նշանակում է *համաձայնության ժպիտով* և, բնականաբար, նշված մակդիրը, համաձայնության գաղափարն արտահայտելով, *ժպիտ* գոյականին կհաղորդի մի շարք զուգորդումներ՝ գոհունակություն, կարծիքների համընկնում, պայմանավորվածություն, ինչպես նաև ոչ բացահայտ ակնարկ (ժպիտի միջոցով): Այս օրինակը մակդիրի խոսքային և ոչ խոսքային դրսևորման հիանալի նմուշ է, քանզի մակդիրային պատկերը ամբողջական է դարձնում համաձայնության ժպիտի տակ թաքնված դեմքի արտահայտությունը:

Եթե նախորդ երեք օրինակներում ներկայացված էին *նախդիր + գոյական* կառույցով արտահայտված մակդիրային կապակցություններ, ապա վերջին օրինակում ունենք մի ամբողջական տեսարանի նկարագրություն՝ ածականական մակդիրով արտահայտված (*aire más espeso, más gris* - ավելի խիտ ու գորշ օդ) կապակցություններով, որն ընդմիջվում է համեմատության շարքով՝ *lo (el aire) cruce, como un relámpago, un aliento más tibio (օդը կայ-*

ծակի նման ճեղքում է գաղջ քամին) և պատկերն ամփոփվում է իր ուրույն գործառույթով աչքի ընկնող գոյականական մակդիրով (*un aliento lleno de esperanza - հուս քամի*): Պատահական չէ, որ գորշ ու տխուր իրականության այդ նկարագրությունը հեղինակն ավարտում է վերոնշյալ մակդիր-պատկերով՝ փորձելով այդ նույն իրականությանը լավատեսական երանգներ հաղորդել:

Անհրաժեշտ ենք համարում անդրադառնալ մակդիրի և քերականական որոշի տարանջատման խնդրին, առանց որի անհնար է կատարել մակդիրի համապարփակ ուսումնասիրություն: Հարկ է նշել, որ վերոնշյալ լեզվական երևույթների հետ կապված տարբերակում են տրամաբանական և գեղարվեստական բնորոշումներ /Ջրբաշյան, 1980: 220/: Տրամաբանական բնորոշումը ցույց է տալիս տվյալ երևույթի տարբերակիչ հատկանիշը, առանձնացնում է այն իր նմաններից: Այնինչ գեղարվեստական բնորոշումը (մակդիրը) չի հակադրում տվյալ առարկան մի ուրիշին, այլ ցույց է տալիս այս կամ այն հատկանիշը իր պատկերավոր դրսևորմամբ և արտահայտում է հուզական վերաբերմունք: Միևնույն բառը տարբեր նախադասություններում կարող է հանդես գալ որպես որոշիչ կամ մակդիր, սակայն բոլոր որոշիչները չէ, որ մակդիր են, և ոչ էլ բոլոր մակդիրները՝ որոշիչներ:

Այս երևույթի ակնհայտ օրինակներ են Կամիլո Խոսե Սելայի «Փեթակը» վեպում գործածված *un chico muerto, una conversaci3n muerta* և *una hora muerta* արտահայտությունները, որոնք բառացիորեն նշանակում են *մահացած տղա, մեռած խոսակցություն* և *մեռած ժամ*: Տվյալ օրինակներում, որոնք կազմված են միևնույն *մահացած, մեռած* հարակատար դերբայով, մենք ունենք տրամաբանական որոշիչ կիրառություն *մահացած տղա* արտահայտության մեջ, որտեղ *մահացած* բառը պարզապես ցույց է տալիս տղայի վիճակը: Մյուս կողմից, *մեռած խոսակցություն* և *մեռած ժամ* արտահայտությունների մեջ ակնհայտ է մակդիրի, մասնավորապես՝ փոխաբերական մակդիրի կիրառությունը: Այստեղ *մեռած* դերբայն արդեն հանդես է գալիս փոխաբերական իմաստով և իր մակադրյալներին հաղորդում է նոր իմաստային նրբերանգներ, ինչպես նաև ներկայացնում է հեղինակի բացասական, հեզմական գնահատականը տվյալ երևույթների հանդեպ:

Լեզվաբանության մեջ մակդիրի և քերականական որոշի սահմանագատման շուրջ տարակարծությունները շատ են: Մի շարք հայտնի ռուս լեզվաբաններ անդրադարձել են այդ խնդրին՝ տալով երբեմն վիճահարույց, բայց շատ հիմնավոր փաստարկներ: Որոշ լեզվաբանների կողմից հաճախ նույնացվել են այս եզրույթները, ինչպես օրինակ, Տոմաշևսկու կողմից քննված *красная роза* կամ *синие глаза* արտահայտությունները, որտեղ կարելի է դիտարկել և՛ մակդիր, և՛ որոշիչ: Իր տեսակետը հեղինակը բացատրում է հետևյալ ձևով. եթե *կարմիր* ածականով փորձ է արվում առանձնացնել տվյալ վարդը որպես վարդի յուրահատուկ տեսակ, ապա գործ ունենք տրամաբանական որոշիչի հետ, իսկ եթե նշված ածականով ընդգծվում է վարդի հենց կարմիր լինելու փաստը, ապա խոսքը գնում է մակդիրի մասին /Томашевский,

1999: 37/: Մի կողմից՝ Տոմաշևսկին կարևորում է մակդիրի՝ թարմություն, տրամադրություն, հույզեր, զգացմունքներ և անսպասելիություն հաղորդելու կարողությունը, մյուս կողմից՝ ընդգծում, որ շատ դեպքերում մակդիր – որոշիչ սահմանը հստակ չէ, հաճախ նույնացվում է:

Ուշագրավ է Վ. Մ. Ժիրմունսկու տեսակետն այս խնդրի շուրջ: Տեսաբանն անդրադառնում է մակդիրին լայն և նեղ իմաստով՝ առաջին դասակարգման մեջ ընդգրկելով ցանկացած որոշիչ, որ հասկացության մեջ ընդգծում է էական հատկանիշը, իսկ նեղ իմաստով՝ նոր հատկանիշ չի ներմուծում, այլ կրկնում կամ առաջին պլան է բերում առարկայի այն բնորոշումը, որն արդեն այս կամ այն չափով կա բառում և անհրաժեշտ է առանձնացնել միայն տվյալ պարագայում /Жирмунский, 1977: 355-361/:

Մի շարք լեզվաբաններ ու գրականագետներ մեծ ընդհանրություններ են տեսնում այս երկու երևույթների մեջ: Շատ ուսումնասիրություններում ընդգծվում է այն հանգամանքը, որ մակդիրը նոր հատկանիշ է ավելացնում առարկայի բնորոշման մեջ, բայց անդրադարձ չի կատարվում, թե այդ նոր հատկանիշը որ իրավիճակում կարող է համարվել այդպիսին: Առավել հատկանշական է Պավլուկի մոտեցումը այս խնդրին, որը գտնում է, որ մակդիրը առարկայի, անձի, երևույթի, գործընթացի, իրավիճակի գեղարվեստական որոշիչն է (որոշիչ՝ գեղագիտական գործառույթով), որ առանձնացնում, ընդգծում և ուժգնացնում է հեղինակի կողմից էական համարվող հատկանիշը, որը կարող է կրկնել կամ նորացնել բնորոշվող բառի նշանակությունը, առարկաների մի ամբողջ խմբի համար լինել տիպիկ և անփոխարինելի, ինչպես նաև լինել կոնկրետ առարկայի՝ միայն իրեն բնորոշող հատկանիշ, ստեղծել մակրո և միկրոպատկերներ՝ նրան հաղորդելով գեղագիտական փայլ, իր մեջ պարփակել հեղինակի կողմից չարտահայտած մտքեր և գնահատական, ստեղծագործության մեջ ապահովել տրամադրություն՝ ուշադրություն հրավիրելով ընդունողի մտավոր, հուզական և գեղագիտական ընկալման գործընթացի վրա /Павлюк, 2007: 20/: Այս սահմանումն առավել ընդգրկում և ամբողջական է, քանի որ այն անդրադառնում է մակդիրի շատ կարևոր գործառական առանձնահատկություններին, ցույց է տալիս նրա եզակի բնույթը՝ որպես գեղարվեստական լեզվի համապարփակ միջոց՝ միաժամանակ ընդգծելով այն փաստը, որ մակդիրի և որոշիչ սահմաններն այնքան էլ խիստ տարբերակված չեն: Կարող ենք եզրակացնել նաև, որ գեղարվեստական-գեղագիտական համատեքստում յուրաքանչյուր որոշիչ կարող է դիտարկվել որպես մակդիր:

Ստորև ամփոփ ներկայացնենք մակդիրի և քերականական որոշիչ տարանջատման հարցի շուրջ մի շարք ուսումնասիրությունների արդյունքները՝ հիմք ընդունելով հայտնի լեզվաբանների տեսակետները (Օ. Ս. Ախմանովա, Վ. Մ. Ժիրմունսկի, Բ.Վ. Տոմաշևսկի, Ա.Ա. Պոտեբնյա, Պ. Պողոսյան, Գ. Բ. Ջահուկյան, Ֆ. Հ. Խլղաթյան):

1. Քերականական որոշիչը արտացոլում է մակադրյալի այնպիսի հատկանիշ, որ վերցված է օբյեկտիվ իրականությունից, չի ենթադրում

սուբյեկտիվ գնահատական, չեզոք է: Մինչդեռ մակդիրն արտահայտում է սուբյեկտիվություն, ուշադրություն է հրավիրում այնպիսի հատկանիշների վրա, որոնք հեղինակի հուզական, ինչպես նաև ավելի խորքային վերաբերմունքն ու գնահատականն են արտահայտում: Օ. Ախմանովայի լեզվաբանական տերմինների բառարանում մակդիրը բնորոշվում է որպես որոշիչ այնպիսի տարատեսակ, որն օժտված է հուզարտահայտչական և այլաբերական երանգներով, որով և տարբերվում է սովորական որոշիչից /Ахманова, 1966: 72/:

2. Մակդիր-մակադրյալներն ավելի ազատ կապակցություններ են, ինքնատիպ և անսպասելի, իսկ որոշիչ-որոշյալները կայուն են, ինչպես քարացած արտահայտությունները:
3. Մակդիրի և տրամաբանական որոշիչ տարբերությունը նախ և առաջ դրսևորվում է գործառական ոլորտում՝ ցույց տալով, որ որոշիչները սահմանափակում են, մինչդեռ մակդիրներն առանձնացնելով ուժգնացնում են տվյալ առարկայի որևէ հատկանշական կողմ:
4. Մակդիրներն ավելի հաճախ կիրառվում են գեղարվեստական ոճում, իսկ տրամաբանական որոշիչները՝ գործնական և գիտական ոլորտներում:
5. Ճանաչողական տեսանկյունից քերականական որոշիչները բնորոշվող բառի նոր հատկանիշն են արտահայտում. նեղացնում են բառի ծավալային կողմը ու լայնացնում բովանդակայինը, որևէ նոր տեղեկություն են տալիս նրա մասին, մինչդեռ մակդիրը ուժգնացնում և ընդգծում է բնորոշվող առարկայի մեջ արդեն գոյություն ունեցող որևէ տիպիկ հատկանիշ՝ չփոփոխելով նրա ծավալային և բովանդակային ամբողջությունը:
6. Սովորական որոշիչի հետ ունեցած մակդիրի հիմնական տարբերություններից է վերջինիս գեղագիտական հագեցվածությունը:

Այսպիսով, դեռևս չկա ոճական այս հնարի վերաբերյալ համընդհանուր ճանաչում գտած որևէ սահմանում: Այն չափազանց բազմաբովանդակ է, ուսումնասիրվում է տարբեր գիտակարգերի կողմից և այդ պատճառով շատ բարդ է գտնել մի սահմանում, որ պարփակի իր մեջ մակդիրի թե՛ կառուցվածքափմաստային, թե՛ գործառական և թե՛ շարահյուսական բոլոր յուրահատկությունները: Վիճելի է նաև մակդիրի և որոշիչ՝ որպես լեզվական առանձին երևույթներ դիտարկելու խնդիրը: Թերևս դրանց հիմնական ու կարևորագույն տարբերությունը մակդիրի գեղագիտական հագեցվածությունն է, որից գուրկ է քերականական որոշիչը: Այնուամենայնիվ, ինչպես արդեն նշեցինք, որոշ դասակարգումների շնորհիվ որոշարկվում են դրանց սահմանները, սակայն չենք կարող դիտարկել այս երևույթներն ամբողջությամբ առանձին, քանի որ մի շարք հատկանիշներով նրանք շատ նման են:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Եզեկյան Լ. Հայոց լեզվի ոճագիտություն, Երևան, ԵՊՀ հրատարակչություն, 2006:
2. Մարության Ա. Հայոց լեզվի ոճաբանություն, Երևան, 2000:
3. Խղաթյան Ֆ. Հ. Ոճաբանական բառարան, Երևան, ԵՊՀ հրատարակչություն, 2000:
4. Պողոսյան Պ.Մ. Խոսքի մշակույթի և ոճագիտության հիմունքները, Երևան, ԵՊՀ հրատարակչություն, 1990:
5. Ջրբաշյան Էդ.Մ. Գրականագիտության տեսություն, Երևան, «Լույս» հրատարակչություն, 1980:
6. Аристотель. Поэтика. Риторика. Москва: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007.
7. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования). Ленинград: Просвещение, 1973.
8. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва: Советская Энциклопедия, 1966.
9. Веденский Б.А. Энциклопедический словарь. Москва: Советская Энциклопедия, 1964.
10. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. Москва: Издательство «Айрис-Пресс», 2008.
11. Евгеньева А. П. Очерки по языку русской устной поэзии в записях XVII-XX вв. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1963.
12. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Избранные труды. Москва: Наука, 1977.
13. Краснянский В.В. Сложные эпитеты русской литературной речи. Орехово-Зуево: Издательство Орехово-Зуевского пед. ин-та, 1993.
14. Москвин В. П. Эпитет в художественной речи // *Русская речь*, 2001, № 4.
15. Озеров Л. А. Мастерство и волшебство. Москва: Советский писатель, 1972.
16. Павшук А. В. Языковая природа и функции эпитета в художественном тексте. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 2007.
17. Потебня А. А. Из записок по теории словесности. Поэзия и проза. Тропы и фигуры. Харьков: Изд. Харьковского университета, 1905.
18. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика. Москва: Аспект Пресс, 1999.
19. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Электронный ресурс: <http://www.Philology.ru/linguistics1/Jacobson-75.htm>.
20. Bello A., Cuervo R. G. Gramática de la lengua castellana. Buenos Aires: Sopena, 1948.
21. Carreter F. L Diccionario de términos filológicos. Madrid: Gredos (III ed. corregida), 1968.

22. Cela J. C. La colmena. Barcelona: Noguer, 1963.
23. Demetrius. On style (With an engb. translation by W. Rhys Roberts). London: Harvard University Press, 1927.
24. Gili y Gaya S. Curso superior de sintaxis española. México: Minerva, 1943.
25. Lenz R. La oración y sus partes. Madrid: Publicaciones de la revista de filología española (II ed.), 1925.
26. Sobejano G. El epíteto en la lírica española. Madrid: Gredos (II ed.), 1970.

М. ЕПРЕМЯН – О различных интерпретациях эпитета. – В данной статье рассмотрены различные интерпретации эпитета в современной лингвистике, представлен исторический обзор теории эпитета в работах древних ораторов и литературоведов. Выявляются специфические отличия эпитета и грамматического определения, на основе которых делается попытка разделения вышеупомянутых языковых явлений и определения их границ. Основой данного исследования послужили точки зрения известных армянских, русских и испанских лингвистов.

Ключевые слова: эпитет, объект эпитетации, грамматическое определение, эстетическая функция, дифференциальное свойство

М. YEPREMYAN – On Some Interpretations of Epithet. – The present paper studies different interpretations of epithet in modern linguistics. Historical reference is made to the theories of epithet in the works of some ancient rhetoricians and of literary critics. The paper also examines the distinctive features between epithet and grammatical attribute with an attempt to distinguish the two linguistic phenomena and to determine the boundaries between them. The theoretical basis for the paper is provided by prominent Armenian, Russian and Spanish linguists in the field.

Key words: epithet, object of epithet, grammatical attribute, esthetic function, distinctive features

**ՀԱՄԵՍԱՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՄԻՋԳԻՏԱԿԱՐԳԱՅԻՆ
ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՐԿԱ**

Սույն հոդվածում քննության է առնվում համեմատությունը որպես տարբեր գիտակարգերի կողմից ուսումնասիրվող առարկա: Համեմատության միջգիտակարգային բնույթը պայմանավորված է նրանով, որ այն օբյեկտիվ իրականության ճանաչման գործընթացի հիմնարար բաղադրիչներից է: Լինելով լեզվի պատկերավոր արտահայտչամիջոց՝ այն արտացոլում է արտալեզվական աշխարհի իրերի նմանության և տարբերության խնդիրը՝ տեղակայվելով օբյեկտիվ իրականության, մտածողության, տրամաբանության, լեզվի հարաբերակցության հարացույցում: Փորձ է արվում ներկայացնել տարբեր գիտակարգերի՝ լեզվաբանության, գրականագիտության, փիլիսոփայության, հոգեբանության անդրադարձները համեմատությանը, ինչպես նաև համեմատության դերը դարձույթ/բանադարձում տարբերակման տիրույթում:

Բանալի քառեր. *համեմատություն, միջգիտակարգային ուսումնասիրություն, բանադարձում, դարձույթ, պատկերավոր արտահայտչամիջոց, արտալեզվական աշխարհ, ասույթի առկայացում, ճանաչողական գործառույթ, ռճական հնարք*

Հայտնի է, որ համեմատությունը մարդու լեզվամտածողության հիմքն է օբյեկտիվ իրականության ճանաչման տիրույթում: Մի կողմից այն տրամաբանական կարգ է՝ օբյեկտիվ իրականության ճանաչման գործընթացի կարևորագույն բաղադրիչ, մյուս կողմից՝ լեզվական երևույթ, քանի որ մտածողությունն անքակտելիորեն կապված է լեզվի հետ և լեզվից դուրս գոյություն չունի: Համեմատության միջոցով առկայանում է ասույթի իմաստը և արտահայտվում է խոսքի սուբյեկտի վերաբերմունքը, գնահատականը տեղեկության օբյեկտի նկատմամբ՝ նպաստելով գրուցակցի վրա ներագդելու գործընթացին:

Համեմատությունը ամենալայն իմաստով նաև մշակութաբանական երևույթ է, քանի որ արտացոլում է արտալեզվական աշխարհի իրերի նմանության և տարբերության խնդիրը, ինչը ներհատուկ է մշակութային երևույթների վերլուծական համակարգին: Օբյեկտիվ իրականության, մտածողության, լեզվի հարաբերակցության ուսումնասիրությունը աշխարհի գիտական ճանաչման հիմնախնդիրներից է և իր ուրույն տեղն ունի միջգիտակարգային հետազոտությունների ոլորտում: Համեմատությունն ուսումնասիրվում է ամենատարբեր գիտակարգերի կողմից ինչպիսիք են՝ փիլիսոփայությունը, տրամաբանությունը, լեզվաբանությունը, մշակութաբանությունը, հոգեբանությունը, մաթեմատիկան, նեյրոկիբերնետիկան և այլն:

Համեմատության՝ որպես լեզվահոգեբանական և լեզվատրամաբանական երևույթի ուսումնասիրության պատմությունը սկիզբ է առնում է վաղ ժամանակներից: Որպես լեզվի պատկերավոր արտահայտչամիջոց այն գրե-

թե բոլոր ժամանակաշրջաններում եղել է հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում և մանրամասն նկարագրվել է հումանիտար տարբեր գիտությունների կողմից /Guiraud, 1961/:

Համեմատություն եզրի առաջին կիրառությանը հանդիպում ենք 1174թ-ին Սեն-Թոմա դ'Աքենի "De Potentia" աշխատության մեջ "comparison" լատինագիր տարբերակով և հետևյալ իմաստով. «համեմատելու գործողություն, որի նպատակն է վեր հանել նմանություններն ու տարբերությունները»:

Ֆրանսերենում comparaison (համեմատություն) բառը առաջացել է լատիներեն comparatio-ից, որը նշանակում է զուգակցել, միավորել: Լատինական արմատը ստուգաբանելիս ստանում ենք cum նախածանցը, որը նշանակում է միասին, հետ և paro բայը, որը նշանակում է ձեռք բերել, մատակարարել, ապահովել և իր հերթին սերում է par արմատից, որը նշանակում է «հավասար» /Quesemand, 2005: 46/:

"Dictionnaire historique de la langue française"-ում կարդում ենք, որ այդ եզրը փոխառություն է լատիներեն comparatio-ից, որը ամրագրվել է ֆրանսերենում 1174-ին և սկսել է օգտագործվել ոճական բանադարձման իմաստով 1268թ.-ից /Dictionnaire historique de la langue française, 2011: 457/:

Մարդկային մտածողության համար համեմատության չափազանց կարևոր նշանակության մասին առաջին անգամ խոսել է անտիկ շրջանի հույն մեծ փիլիսոփա Արիստոտելը: Վերջինիս կարծիքով, ասելիքի հստակությունը ապահովելու համար հարկավոր է բերել օրինակներ և անել համեմատություններ: Իր «Հռետորական արվեստ»-ի երրորդ գրքում նա տարբերակում է նմանության վրա հիմնված երկու միավորներ՝ "metaphora" և "eikon", որոնք նշագծում են համեմատայալի և համեմատելիի հարաբերությունները: Այսպիսով, կարելի է փաստել, որ համեմատության դասակարգման առաջին փորձերը ի հայտ են գալիս այս աշխատության մեջ: Ֆրանսիացի լեզվաբան Նատալի Պտիբոնի կարծիքով արիստոտելյան eikon եզրը համարժեք է այն բանին, ինչ մենք այսօր անվանում ենք համեմատություն /Petibon, 2011/:

Հարկ է նշել, որ Արիստոտելին է պատկանում այն տեսակետը, համաձայն որի համեմատելու գործողությունը համընդհանուր է աշխարհի ճանաչման և արտացոլման բոլոր փուլերում: Ջարգացնելով այս միտքը՝ նա պնդում է, որ ճանաչողությունը ոչ այլ ինչ է, քան համեմատություն և տալիս է հետևյալ հիմնավորումը. մարդը շրջապատող աշխարհի մասին պատկերացում է կազմում համեմատություններ անելով՝ ինչի շնորհիվ տեսակավորվում է տեղեկությունը և ձևավորվում են աստիճանակարգային կապերի վրա հիմնված դատողություններ, որոնցում էլ միավորվում կամ առանձնացվում են օբյեկտները՝ այլ օբյեկտների համեմատությամբ նմանությունների կամ տարբերությունների հիմքի վրա:

Այդուհանդերձ, այս համատեքստում համեմատությունը դիտարկվում է ոչ թե որպես ինքնուրույն արտահայտամիջոց, այլ որպես փոխաբերության հետ ունեցած փոխհարաբերության ստորադաս անդամ:

Փոխաբերությունն ու համեմատությունը տարբերակելու համար Արիստոտելը բերում է երկու օրինակ: Մեջբերելով Հոմերոսի խոսքը Աքիլլեսի մասին, նա գտնում է, որ *Il s'elanca comme un lion* (Նա նետվեց ինչպես մի առյուծ) նախադասության հիմքում ընկած է պատկեր և այն համեմատություն է, իսկ *Ce lion s'elanca /Այս առյուծը նետվեց/* նախադասությունը փոխաբերություն է: Ինչպես տեսնում ենք, Արիստոտելի ըմբռնմամբ համեմատությունը և փոխաբերությունը միմյանց շատ մոտ հնարքներ են, և երկուսն էլ պատկերավոր խոսքի մաս են կազմում:

Արիստոտելից հետո, Քվենտիլիանոսը նույնպես անդրադառնում է այդ հարցին իր «*Institution oratoire*» աշխատության մեջ՝ տարբերակելով երկու բանադարձում *comparatio* /համեմատություն/ և *similitude brevior* /փոխաբերություն/ և տարվ հետևյալ մեկնաբանությունը՝ «Երբ ես ասում եմ՝ այսինչ հանգամանքում մարդը գործեց առյուծի նման, ես համեմատում եմ, իսկ երբ ես այդ մարդու մասին խոսելիս ասում եմ, «այս մարդն առյուծ է», ես կատարում եմ փոխաբերական դրափոխություն (*transposition*)»:

Անտիկ աշխարհի փիլիսոփաները փորձել են նաև առանձնացնել համեմատության ճանաչողական գործառույթները: Թվարկենք դրանցից մի քանիսը.

- 1) համեմատության միջոցով ձևավորվում և ճանաչելի են դառնում եզակիի, առանձնահատուկի և համընդհանուրի կարգերը,
- 2) բացահայտվում են երևույթների պատճառահետևանքային կապերը,
- 3) ճանաչելի է դառնում իրերի և երևույթների հարափոփոխությունը և զարգացումը,
- 4) դասակարգվում և կանոնակարգվում են առարկաներն ու երևույթները,
- 5) հիմնավորվում են օբյեկտիվ իրականության ճանաչմանը միտված եզրահանգումները:

Առանձնակի ուշադրության են արժանի համեմատության հոգեբանական մեխանիզմների և առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունները: Այսպես, հոգեբան Ե.Կլիմովը ուսումնասիրելով մարդու կողմից արտաքին աշխարհի ճանաչման և խոսքի մեջ դրա արտացոլման մեխանիզմը, առանձնացնում է այդ գործընթացի երեք փուլ՝ համեմատությունը դիտարկելով որպես այդ գործընթացի հիմնարար բաղադրիչ: Ստորև ներկայացնենք այդ փուլերի հակիրճ նկարագիրը.

- ազդանշանների հայտնաբերում - մարդուն շրջապատող քառասյին միջավայրից առարկաների առանձնացում ըստ իրենց հատկանիշների,
- ազդանշանների տարբերակում - առարկաների առանձնացում նմանատիպ այլ առարկաներից,
- ազդանշանների անվանում - առարկաների կարգայնացում և անվանում լեզվական միավորների միջոցով:

Դժվար չէ նկատել, որ այս փուլերի առանձնացման հիմքում ընկած է համեմատության գործոնը, ինչն այն դարձնում է այնպիսի գիտակարգերի

ուսումնասիրության առարկա ինչպիսիք են հոգեբանությունը, փիլիսոփայությունը, լեզվաբանությունը, գրականագիտությունը:

Համեմատության հոգեբանական հիմքի մասին է խոսել նաև Ի. Մ. Սեչենովը: Վերջինիս կարծիքով՝ այն ամենը, ինչ մարդը ընկալում է զգայաբաններով, և այն ամենը, ինչը նրա մտածողական գործունեության արդյունքն է (աշխարհի ամբողջական պատկերից սկսած մինչև կոնկրետ տպավորություններ, առանձին հատկություններ և հատկանիշներ, որոնք վերացարկված են իրականությունից), կարող է մեր գիտակցության մեջ միավորվել ասոցիատիվ ձևով /Сеченов, 1873: 190/: Նրա համոզմամբ՝ համեմատությունը աշխարհի ընկալման ձևերից մեկն է իր բոլոր առանձնահատկություններով հանդերձ, իսկ ճանաչողության գործընթացը հենց համեմատության գործընթաց է և այն ոչ միայն աշխարհի ճանաչման, այլ նաև այդ ճանաչման արդյունքները մշակույթի մեջ ամրագրող միջոց է:

Այսպիսով, հոգեբանության մեջ համեմատությունը դիտարկվում է որպես մտածողական գործընթաց: Այն մտածողության տրամաբանական գործողություններից մեկն է, որը թույլ է տալիս ստանալ լրացուցիչ գիտելիք շրջապատող աշխարհի առարկաների, հատկանիշների և հարաբերությունների վերաբերյալ /Сеченов, 1873/:

Փիլիսոփայության մեջ համեմատությունը դիտարկվում է որպես ճանաչողական գործողություն, որն ընկած է առարկաների նմանությունների և տարբերությունների վերաբերյալ դատողությունների հիմքում: Այն վեր է հանում առարկաների որակական և քանակական բնութագրերը, կարգավորում է դրանք՝ դասակարգելով և գնահատելով կեցության և ճանաչողության բովանդակությունը /Кондаков, 1967: 359/:

Լեզվաբանության մեջ համեմատությունը համարվում է բանադարձում, որի հիմքում ընկած է նմանության հատկանիշի հիման վրա առարկաների համադրումը, այն հասկացություն է հատկանիշի աստիճանի, հավասարության-անհավասարության մասին, որն իր արտահայտությունն է գտնում ինչպես ածականների և մակբայների համեմատության աստիճանների քերականական կարգում, այնպես էլ բառային և դարձվածաբանական մակարդակներում /Barlézizian, 2010: 18/:

Գրականագիտության մեջ համեմատությունը դիտվում է որպես դարձույթի տեսակ, որը փորձում է բացատրել երևույթը կամ գաղափարը այլ երևույթի կամ գաղափարի հետ համադրելու միջոցով: Երբ իմաստն անցնում է մի երևույթից մյուսը, այդ երևույթները չեն կազմում նոր հասկացություններ, այլ պահպանվում են իբրև ինքնուրույն միավորներ: Գրականագիտությունը կարևորում է համեմատության պատկերավոր կողմը, նոր իմաստային լեզվական միավորներ կազմավորելու նրա ունակությունը, ինչպես նաև այն, որ համեմատությունը համադրության իրավիճակ ստեղծելով կարողանում է առկայացնել իր իմաստային համակարգի մի որևէ նոր ասպեկտ՝ այդպիսով կրկնապատկելով լեզվական միավորների իմաստային ներուժը, քանի որ բառույթը իրեն ամրագրված բառարանային նշանակությունից զատ այլ

առարկա նշելու համար ձեռք է բերում հավելյալ իմաստ: Համեմատական կառույցում հանդես գալով նոր նշանակությամբ բառը չի կորցնում իր հիմնական նշանակությունը՝ հակառակ դեպքում չի կարող լինել հասկանալի, ինչը հանգեցնում է նոր իմաստային նրբերանգների և մտքերի արտահայտության նոր միջոցների ստեղծմանը: Այլ կերպ ասած, համեմատությունը ոչ միայն իրականացնում է համեմատվող օբյեկտների որևէ առանձնահատկության զուտ կիրառական գործառույթ այլ նաև նոր իմաստի ստեղծման միջոց է: Նման առանձնահատկության մասին է խոսում Մանդելշտամը «Չրույցներ Դանթեի մասին» աշխատությունում: «Դանթեի համեմատությունները երբեք նկարագրական չեն: Դրանք միշտ հետապնդում են կոնկրետ նպատակ՝ տալ կառուցվածքի ներքին պատկերը» /Мандельштам, 1987: 121/:

Այստեղից կարելի է եզրակացնել, որ համեմատությունը ընկած է ցանկացած լեզվի պատկերավոր համակարգի հիմքում, նաև նրա միջոցով է իրագործվում լեզվի հիմնական գործառույթներից մեկը՝ տեղեկատվության փոխանցումը: Այն կատարվում է նկարագրության միջոցով, իսկ որևէ անծանոթ բան նկարագրելու համար մենք դիմում ենք այն բանին, ինչը ծանոթ է, այսինքն առարկան կամ երևույթը մմանեցնում ենք այլ առարկայի կամ երևույթի ընդհանուր հատկանիշի հիման վրա: Հետևաբար, կարելի է փաստել, որ լեզվի պատկերավոր համակարգում առկա բոլոր այլ արտահայտչամիջոցները ածանցյալ են համեմատությունից:

Ինչպես նշում է Ա. Պոտեբնյան, «Ճանաչողության գործընթացը հենց համեմատության գործընթացն է» /Потебня, 1926/, և այն իրականացվում է լեզվական միավորների միջոցով: Ցանկացած լեզու՝ այդ թվում նաև հայերենն ու ֆրանսերենը, հարուստ է համեմատական կառույցներով, դրանք լայնորեն գործածվում են ինչպես բանավոր խոսքում, այնպես էլ գեղարվեստական գրավոր խոսքում: Այս կառույցների առատությունը ծնունդ է տվել բազմաթիվ գիտական ուսումնասիրությունների, որոնցում համեմատական կառույցներին առնչվող խնդիրները լուսաբանվել են տարբեր տեսանկյուններից՝ կառուցվածքային, ձևաբանական, բառակազմական, իմաստային, ոճական, շարահյուսական, նշանագիտական, ինչպես հայ, այնպես էլ արտասահմանյան հետազոտողների կողմից:

Այժմ փորձենք հակիրճ անդրադարձ կատարել համեմատության վերաբերյալ որոշ լեզվաբանների կողմից տրված սահմանումներին:

Համեմատությունը հիմնականում ուսումնասիրվում է ոճագիտությանը և հռետորաբանությանը վերաբերող աշխատություններում, որոնցում համեմատության վերլուծությունը տրվում է փոխաբերության վերլուծությանը զուգահեռ՝ տրամաբանական մակարդակում անպայման անդրադարձ կատարելով համեմատության և փոխաբերության փոխհարաբերություններին՝ ցույց տալով այն փուլերը, որոնցով անցնում է համեմատությունը մինչև որպես փոխաբերություն հանդես գալը:

Այսպես, ըստ Ժորժենի համեմատությունը «արտահայտության ամենահին և բնական միջոցն է, որի նպատակն է ներշնչել, օգնել տեսնել կամ հասկանալ» /Georgin, 1981: 143/:

«Ցանկացած փաստարկ համարվում է ոչ լիարժեք, եթե չի դիմում համեմատության օգնությանը: Մի շարք օբյեկտների համադրման ժամանակ միշտ առկա է «չափի» գաղափարը, որը ոչ բացահայտ կերպով ընկած է համեմատական կառույցների հիմքում» /Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1960: 636/:

Բուվրոյի մեկնաբանությամբ, «համեմատությունը մտքի բանադարձում է, որի նպատակն է կողք-կողքի դնել երկու նշանակություններ, որոնք ունեն ինչ-որ ընդհանուր բան» /Bouverot, 1969: 719/:

Համեմատությունը հռետորական բանադարձում է, որի գործառույթն է իրար մոտեցնել մարդկային փորձի երկու տարբեր բնագավառներ՝ մեկի միջոցով լուսաբանելով մյուսը և նոր հեռանկարներ բացելով ընթերցողի համար /Lundquist, 1983: 124/:

Ըստ Մ. Ֆուկոյի համեմատությունը «համապարփակ, ակնհայտ և միևնույն ժամանակ ամենաքողարկված՝ բացահայտման ենթակա տարր է, որը որոշիչ դեր է կատարում ճանաչողության ձևի բնորոշման մեջ և որը ապահովում է նրա բովանդակության բազմաշերտությունը» /Фуко, 1994: 66/:

Մեկ այլ բնորոշմամբ, «Համեմատությունը պարզաբանում է գաղափարը, լուսաբանում արտահայտությունը» /Bacry, 1992: 35/:

Ինչպես տեսնում ենք, վերոնշյալ հեղինակները համեմատությունը դիտարկում են որպես հռետորաբանական բանադարձում, այսինքն առաջին պլան են մղում ներագրեցության գործոնը, այլ կերպ ասած, համեմատությունը կարող է հանդես գալ ոչ միայն որպես մտքի պարզաբանման փաստարկ, այլ նաև համոզման, ներշնչանքի միջոց՝ խոսքին հաղորդելով պատկերավորություն:

Հարկ է նշել, որ ոչ բոլոր լեզվաբաններն են համեմատությունը դիտարկում զուտ հռետորաբանության տեսանկյունից: Այսպես, Բոննարի կարծիքով, չնայած «համեմատությունը հաճախ վերագրում են հռետորաբանությանը, իրականում խոսքը վերաբերում է իմաստային բանադարձմանը, որին խորք են լեզվի պատահական զուգորդումները» /Bonnard, 1981: 74/:

Այսինքն, համեմատությունը չի փոխում համեմատվող երևույթների անվանումների իմաստը, որով և տարբերվում է փոխաբերությունից: Այստեղ ևս, կրկին առաջ է գալիս համեմատության և փոխաբերության սահմանազատման դժվարությունը:

Այս խնդրի համակողմանի ուսումնասիրության համար կարևոր է դառնում նաև այն հարցը, թե որ եզրն է համարվում համեմատության համար բնութագրական՝ բանադարձումը թե դարձույթը: Ավանդաբար համեմատությունը դիտարկվում է որպես բանադարձում, այլ ոչ թե դարձույթ: Ինչպես հայտնի է, ոճագիտության մեջ դարձույթ է համարվում այն լեզվամիավորը, որը հիմնվում է բառի իմաստի փոփոխության վրա: Հունարեն *tropos* /դարձույթ/ բառը նշանակում է «այն, ինչ շրջվում է», այսինքն «այն, ինչ փոխում է ինչպես ուղղությունը, այնպես էլ իմաստը» /Bacry, 1992: 9/:

Դարձույթների տիպական օրինակներ են փոխաբերությունը և փոխանունությունը, որոնք ակնհայտորեն արտացոլում են իմաստային փոխակերպումը: Համեմատությունն դարձույթ չէ, քանի որ այն նախանշում է իմաստային մերձեցման սահմաններ համապատասխան կառույցների տեսքով /comme, pareil/, ի տարբերություն փոխաբերության բաղադրիչ հանդիսացող լեզվական միավորների, որոնց միջոցով իրականանում է իմաստափոխությունը:

Ինչպես նշում է Ռոբրիյոն, «համեմատությունը բանադարձում է, այլ ոչ դարձույթ, քանի որ համատեքստում բացահայտ ձևով արտացոլված է նմանության հարաբերությունը» /Robrieux, 1993: 44/:

Որոշ լեզվաբաններ էլ փորձում են համեմատությունը դասել դարձույթների շարքին, ինչի պատճառով էլ նրանց առաջադրած դրույթներն ու մեկնաբանությունները հայտնվում են բուռն քննարկումների և քննադատությունների կիզակետում: Հայտնվում է նաև այն տեսակետը, որ համեմատության մեջ բառիմաստները փոփոխության չեն ենթարկվում, կամ էլ տեղի է ունենում իմաստի սերտաճում, ինչի հետևանքով էլ պատկերավոր համեմատությունը դառնում է ինքնուրույն իմաստային միավոր: Ինչպես նշում է Ի. Գոլյուբը, համեմատության միայն այդօրինակ ընկալման դեպքում է հնարավոր համեմատությունը վերագրել դարձույթների դասին՝ ելնելով դարձույթ եզրի բուն իմաստից: Նա տալիս է դարձույթի հետևյալ սահմանումը. «բառեր, որոնք գործածվում են փոխաբերական իմաստով պատկեր ստանալու նպատակով», իսկ ինչ վերաբերում համեմատությանը, ապա նրա կարծիքով այն «մի առարկայի համադրումն է մյուսի հետ, որի նպատակն է առաջինի գեղարվեստական նկարագրությունը» /Голуб, 2001: 19, 130, 141/:

Ի. Արնոլդը որպես դարձույթ է դիտարկում լեզվական այն պատկերավոր արտահայտչամիջոցները, որոնցում բառը կամ բառակապակցությունը գործածվում է փոխակերպված իմաստով /Арнольд, 1990: 82/: Տոմաշևսկու մեկնաբանությամբ դարձույթները «ավելի հակիրճ ձևով արտահայտում են այն, ինչ ավելի բարդ ձևով արտահայտում են մակդիրներն ու համեմատությունները» /Томашевский, 1996: 220/:

19-րդ դարի ֆրանսիացի լեզվաբան Ֆոնտանիեն փոխաբերությունը դասում է դարձույթների շարքին, իսկ համեմատությունը համարում է ոչ դարձույթ է /non trope/: Այս մոտեցման դեպքում էականն այն է, որ համեմատության մեջ համեմատայալը և համեմատելին լինեն «հեշտ նշմարելի» /Fontanier, 1827: 21/:

Բենը բանադարձում է անվանում «արտահայտվելու սովորական ձևից շեղումը, որի նպատակն է սաստկացնել տպավորությունը», իսկ դարձույթը «բառի բուն իմաստի փոխարինումն է բառին ոչ հատուկ իմաստով /օրինակ՝ կտրուկ խոսք, կտրուկ շարժում» /Бэн, 1886: 8/:

Խնդրո առարկա երևույթի վերաբերյալ մոտեցումների նման բազմազանությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ համեմատության լեզվահոգեբանական մեխանիզմը ինքնին շատ բարդ է և բազմակողմանի,

ինչն էլ իր հերթին առաջացնում է դարձույթների և բանադարձումների հստակ սահմանագատման դժվարություններ:

Այս ուսումնասիրություններին հետևեցին բազմաթիվ այլ աշխատություններ, որոնցում հեղինակները չէին սահմանափակվում վերոնշյալ դիտարկումներին սուկ անդրադարձով, այլ փորձում էին ընդլայնել քննարկվող խնդրի հետազոտության տիրույթները և դիտարկել այն տարբեր տեսանկյուններից ջանալով քիչ թե շատ հստակեցնել խնդրի շուրջ ստեղծված իրավիճակը:

Նման մոտեցումը հանգեցրեց նրան, որ գեղարվեստական լեզվի ուսումնասիրության համատեքստում 20-րդ դարի 60-70-ական թվականներին ձևավորվեց համեմատական կառույցների ուսումնասիրության մի ողջ տեսություն: Այդ տեսության ուսումնասիրության առարկա համեմատությունը սկսեց հանդես գալ որպես հետազոտական ինքնուրույն օբյեկտ, որը արտահայտում է ոչ միայն հեղինակի զգացմունքները և գնահատականները, այլև հանդես է գալիս որպես ընթերցողին ուղղված ուրույն ազդանշան: Համեմատությունը հուզական ազդեցություն է գործում ընթերցողի վրա: Հատկապես տպավորիչ են առարկաների անսպասելի և հեռավոր համադրությունները: Անսպասելի պատկերն ավելի ցայտուն է և օժտված է համոզելու գործառույթ իրականացնելու մեծ ներուժով: Այսպիսի համեմատություններում այն, ինչը վաղուց հայտնի է, ներկայանում է փոխակերպված և վերագիտակցված ձևով՝ ներազդման միջոցով փոխանցելով համապատասխան տրամադրություն և հույզ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Bacry P. Les Figures de style et autres procédés stylistiques. Paris, 1992.
2. Barlézizian A. Stylistique du français moderne (figures et tropes). Erévan: Lingua, 2010.
3. Bonnard H. Code du français courant. Magnard, 1981.
4. Bouverot D. Comparaison et métaphore // *Le français moderne - Revue de linguistique française*, 1969.
5. Guiraud P. Les locutions françaises. Paris, 1961.
6. Fontanier P. Des Figures du discours autres que les tropes. Paris: Maire-Nyon, 1827.
7. Lundquist L. L'Analyse textuelle. Paris: CEDIC, 1983.
8. Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. La nouvelle rhétorique // *Revue philosophique de Louvain*, 1960.
9. Petibon N. La Figure de la comparaison dans les œuvres de Gustave Flaubert et de Robert Musil, ou le paradigme ironico-poétique. Strasbourg, 2011.
10. Quesemand A. Figures et tournures de la langue française. Paris, 2005.
11. Robrieux J. Eléments de rhétorique et d'argumentation. Paris, 1993.

12. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. М.: Просвещение, 1990.
13. Бэн А. Стилистика и теория устной и письменной речи. М., 2011.
14. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. М., 1997.
15. Кондаков Н. Введение в логику. М.: Наука, 1967.
16. Сеченов И. Психологические этюды. М., 1873.
17. Томашевский Б. Теория литературы. Поэтика. М., 1996.
18. Фуко М. Слова и вещи. Санкт-Петербург: А-сad, 1994.
19. Dictionnaire historique de la langue française, le Robert, 2011.

Л. КАРАПЕТЯН – Сравнение как предмет междисциплинарного исследования. – В данной статье рассматривается сравнение как предмет изучения различных дисциплин. Междисциплинарная природа сравнения обусловлена тем, что оно является одним из базисных компонентов процесса познания объективной реальности. Являясь изобразительным языковым средством, сравнение отражает проблему сходства и различия явлений внеязыковой действительности, располагаясь в парадигме соотношения объективной реальности, мышления, логики и языка. Делается попытка представить подходы различных дисциплин – лингвистики, литературоведения, философии, психологии – к сравнению, а также роль сравнения в плоскости различения фигуры и тропа.

Ключевые слова: сравнение, междисциплинарный подход, троп, фигура, изобразительное средство, внеязыковая действительность, актуализация высказывания, когнитивная функция, стилистический прием

L. KARAPETYAN – Simile as a Subject of Interdisciplinary Research. – The paper discusses the interdisciplinary nature of simile as the focal components of cognition. Simile as a figurative expressive means in language reflects the similarities and differences of the extralinguistic realia in the paradigm of objective reality, thinking, logic and language. An attempt is made to present simile within the framework of different disciplines, such as linguistics, literary criticism, philosophy and psychology, as well as to discuss its role in the realm of tropes and figures of speech.

Key words: simile, interdisciplinary research, trope, figure of speech, figurative means of expression, extralinguistic realia, actualization of utterance, cognitive function, stylistic device

Մարիամ ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ՊԱՏԿԵՐԱՊԱՏՈՒՄԸ (ԿՈՍԻՔՍ) ԵՎ
ՆՐԱ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հողվածում քննության առարկա են դարձել պատկերապատումի լեզվական առանձնահատկությունները և նրա թարգմանության խնդիրները: Պատկերապատումի տեքստը գրեթե ուսումնասիրված չէ, այնինչ այն արդեն կա մեր իրականության մեջ: Ավելին, կան նաև թարգմանություններ, որոնք ունեն լուծման կարող իրենց խնդիրները: Պատկերի և տեքստի համադրությամբ ստեղծված գրքերը լայն տարածում ունեն Արևմուտքում, սակայն Հայաստանում համեմատաբար նոր երևույթ են: Վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այսպիսի աշխատանքներում չի կարելի անտեսել սցենարի լեզվական առանձնահատկությունները: Թարգմանության հիմնական դժվարությունը սահմանափակ տարածքն է, ինչպես նաև այն, որ թարգմանիչները հաճախ չեն կարող ծանոթանալ նախնական սցենարին: Այսինքն՝ այն տեքստը, որ հետո պատկերի է վերածվում, չի հրապարակվում: Ուրեմն այսպիսի թարգմանությունների ժամանակ առավել կարևոր է դառնում արտալեզվական գործոնների իմացությունը:

Բանալի բառեր. պատկերապատում, սցենար, երկխոսություն, Նենեսիս, բնագիր, ելակետային տեքստ, թարգմանություն, բնաձայնություն

Ումբերտո Էկոն թարգմանաբանությանը նվիրված «Ասել համարյա նույնը» աշխատության առաջաբանում գրում է. «Ես հետևյալ հարցն եմ տալիս ինքս ինձ՝ գուցե թարգմանության տեսությունը մշակելու համար ոչ միայն անհրաժեշտ է դիտարկել թարգմանությունների բազմաթիվ օրինակներ, այլև կատարել հետևյալ երեք փորձերից մեկը՝ վերլուծել ուրիշների կատարած թարգմանությունները, ինքնուրույն թարգմանել և թարգմանված լինել (կամ, ինչն ավելի լավ է, թարգմանված լինել՝ համագործակցելով սեփական թարգմանչի հետ)» /Эко, 2006: 12/:

Իսկապես, դժվար է գերազնահատել գործնական փորձը: Ուստի կոմիքսի կամ պատկերապատումի լեզվի և թարգմանության մասին գրելուց առաջ գուցե և անհրաժեշտ է մասնակցել դրա ստեղծմանը կամ թարգմանությանը: Նշենք, որ այդպիսի փորձ ունենք և ներկայացնենք դրա արդյունքը:

Պատկերապատումը (կոմիքս, ֆրանսերեն՝ bande dessinée – նկարազարդ ժապավեն) համեմատաբար նոր է մուտք գործել հայկական իրականություն և առայժմ ուսումնասիրության նյութ չի դարձել: Արևմուտքում, սակայն, այն վաղուց է տարածում գտել: Ուսումնասիրության առարկա են դարձել պատկերաշարքերը և լեզուն, որոշ հետազոտողներ անդրադարձել են նաև կոմիքսների թարգմանության խնդրին:

Չնայած այն կաժիքին, որ պատկերապատումի առաջին օրինակները ժայռապատկերներն են, այնուամենայնիվ այս ժանրի սկզբնավորողը Չվեյցարացի նկարիչ Ռուդոլֆ Թյոֆերն է /Groensteen, 2000: 13/: 19-րդ դարի

սկզբին հենց նա է ներկայացրել պատկերապատումներ՝ դրանց կցելով սեղմ տեքստեր: Կոմիքսը ծնվել է որպես զվարճալիք, որպես լրագրային հավելված, այնուհետև արևմտյան աշխարհում մեծ տարածում գտնելով՝ վերածվել է կրեոլացված տեքստի յուրօրինակ արտահայտության, որն սկսել են գործածել թե՛ սոցիալական, թե՛ քաղաքական խնդիրներ բարձրացնելիս: Այս ժանրի բուն զարգացման արդյունք են նաև վեպ-պատկերապատումները՝ արկածային կամ պատմական թեմաներով: Հարկ է նշել, որ Խորհրդային Միության տարածքում պատկերապատումի արվեստն առանձնապես մեծ ընդունելության չարժանացավ, որովհետև համարվեց անլուրջ, բուրժուական զվարճալիք: Իհարկե, այս պնդման մեջ ճշմարտություն կա, սակայն ժանրը կա, գոյություն ունի նաև հայերենով: Ընդ որում, հետքերի են և՛ նրա լեզվական առանձնահատկությունները, և՛ թարգմանության խնդիրները:

Եվ այսպես, առաջին պատկերապատումների՝ կոմիքսների տեքստերը երկրորդական, ընդամենը նկարներն ուղեկցող դեր էին կատարում: Սակայն հետագայում տեքստերի ծավալն սկսեց ավելանալ, նկարների քանակը՝ նույնպես: Ըստ Յու. Լոտմանի՝ կոմիքսի բնույթը փոխվում է այն պահից, երբ ծնվում է կինոն /Лотман, 1973: 5/: Ավելի մեծ փոփոխությունները գալու էին այն պահից, երբ կինոն կդառնար խոսող: Եվ ահա սցենարը, խոսքը հետզհետե առաջնային դիրք են գրավում: Խոսքային պատումն է վերածվում նկարի: Նոր դարաշրջանի կոմիքսներն արդեն ստեղծվում էին՝ հիմքում ունենալով բավականին բարդ սցենարներ: Որոշ դեպքերում սցենարների համար անհրաժեշտ էր նաև գիտական ուսումնասիրություն: Կարծում ենք՝ պարզ է, թե որ դեպքերը նկատի ունենք: Դրանք պատմական թեմաներով արված աշխատանքներն էին: Անհարժեշտ է նշել, որ զվարճալիք պատկերապատումների բուն ընդունելությունը հասարակական լայն շերտերի կողմից ստիպեց, որ բարդ թեմաների մատուցման համար ընտրվի հեշտամարս ձևը՝ կոմիքսը: Բերենք հենց հայկական առաջին պատկերապատումներից մեկի օրինակը՝ նշելով, որ այն Հայաստանում վաճառքի չհանվեց, այլ ուղարկվեց օվկիանոսից այն կողմ: Նպատակն ավելի քան հասկանալի էր: Նոր աշխարհում մեծացող հայալեզու և օտարալեզու երիտասարդության համար սա պատմական հեռավոր անցյալը ճանաչելու շատ ավելի ընկալելի միջոց էր:

1996-97 թվականներից Հայաստանի քրիստոնեացման 1700-ամյակի նախապատրաստական աշխատանքների շրջանակում լույս տեսան բազմաթիվ գրքեր, որոնցից մեկն էլ պատկերապատում էր: «Ի խաարե՛ ի լոյս» /Մանգասարյան, Չաքարյան, Կիրակոսյան, 1996-97/ վերնագրված (վերնագիրը, ի դեպ, մտածել էր Գարեգին Առաջին կաթողիկոսը) գրքույկները նվիրված էին Գրիգոր Լուսավորչի կյանքին և քրիստոնեությանը մեր երկրում պետական կրոնի կարգավիճակ շնորհելուն: Ահա այս առիթով էր, որ սցենարը դարձավ մի փոքրիկ գիտական ուսումնասիրություն: Սակայն միայն գիտական տեքստը չէր կարող դառնալ հիմք՝ պատկերապատում ստեղծելու համար: Անհրաժեշտ էր գեղարվեստական մտածողություն, որը պետք է նախ

և առաջ արտահայտվեր պատկերների միջոցով: Ուստի տեքստը, ավելի ճիշտ հերոսների խոսքը, որն առավելաբար ներկայացվում էր երկխոսություններով, պիտի լիներ միաժամանակ սեղմ և բովանդակալից: Կոմիքսի տեքստը կարճ է, որովհետև տեղավորվում է նկարում եղած «փուչիկների» մեջ: Նշված գրքույկներում գեղարվեստական գրականությանը բնորոշ արտահայտչամիջոցներից կիրառելի էին թերևս միայն հնաբանությունները և գրաբարատիպ կառույցները, որոնք ընթերցողի համար պիտի ստեղծեին պատմական միջավայր: Սակայն նշված աշխատանքում դրանք քիչ են, որովհետև այն նախատեսված էր մանուկների համար: Օրինակ՝ «Քա՛վ լիցի, եթե հարստությունը մեզ խաբի, կամ հաճույքը գաթակղի, թագավորությունները մեզ հրապուրեն...», «Հանուն Հոր, Որդւո և Սուրբ Հոգւո...» /Մանգասարյան, Չաքարյան, Կիրակոսյան, 1997: 18, 48/ Այնուամենայնիվ, սցենար էր գրվել բոլոր մանրամասներով: Մանրամասները տեսնում էին միայն նկարիչները... Այսինքն՝ թեպետ տեքստը առաջնային էր, երևացողն առավելաբար պատկերն էր: Իհարկե, նշանային երկու համակարգերը՝ պատկերային և լեզվական, տվյալ դեպքում նույն գործն են անում: Այստեղ տեղին կլինի հիշեցնել, որ հատկապես նշանագետները «թարգմանության» յուրօրինակ տեսակ են համարում միջնաշանայինը, այսինքն՝ լեզվական նշանների վերածումը պատկեր-նշանների կամ երաժշտական նշանների: Մի հետաքրքիր դիտարկում ևս: Որքան էլ պատկերապատումը տարբեր լինի կինոյից և թատրոնից, այն իր մեջ կրում է նախորդ երկուսին բնորոշ մի կարևորագույն տարր: Երկխոսությունները կամ հերոսների խոսքը պետք է ստեղծեն բանավոր խոսքի տպավորություն: Այսինքն՝ կոմիքս կարդացողը պետք է տեսնի և «լսի»: Թերևս սա է պատճառը, որ այս ժանրում լայն կիրառություն ունեն ձայնարկությունները և բնաձայնական բառերը: Նախադասություններն առավելաբար պարզ են: Քիչ են գեղարվեստական խոսքին բնորոշ ոճական դարձույթները: Ցավոք, այս աշխատանքում քիչ են նաև երկխոսությունները: Տեքստերը նման են նկարների մեկնաբանությունների: Օրինակ՝ խնջույքի տեսարանի նկարում կարդում ենք. «Հայաստանը պարսիկներից մաքրելուց հետո Տրդատը ճոխ խնջույք է կատարում գետի ափին»: (էջ 3)

Երկխոսություններում մեծ մասամբ պահպանված են հարց-պատասխանի կառույցները: Օրինակ՝

– Գրիգոր, դու չե՞ս ուզում փառաբանել Անահիտին: Հրամայում եմ, անմիջապես ծաղկած ճյուղեր և պսակներ դիր նրա արձանի մոտ: (Տրդատ արքայ, էջ 3)

– Արքա՛, ների՛ր, բայց ես չեմ կարող այդ անել, չեմ կարող սուտ աստվածների փառաբանել: Ես ճանաչում եմ ճշմարիտ Աստծուն: (Գրիգոր Լուսավորիչ, էջ 3)

Պարզ է, որ շարադրանքը միայն օգնում է պատկերը հասկանալուն: Սցենարի՝ գրավոր տեքստի ամենահետաքրքիր հատվածներն ընթերցողը տեսնում է միայն պատկերների միջոցով: Այնինչ, Հայաստանի քրիստոնեացման պատկերապատումն ստեղծելու համար անհրաժեշտ էր ուսումնասիրել և

մանրամասնորեն ներկայացնել պատմիչների ընձեռած ողջ նյութը: Որոշ հատվածներ անգամ հորինվածք են, քանզի պատումի տարբեր դրվագները հարկավոր էր իրար կապել: Ստեղծվում էր ֆիլմի տպավորություն: Հորինվածքը, սակայն, չէր կարող կոպիտ միջամտություն լինել: Ընդ որում, մտացածին հերոսի խոսքը նույնպես պետք է համահունչ լիներ մյուսների խոսքին: Մի խոսքով, սա ծավալուն, բայց հետաքրքիր աշխատանք էր:

Կրկնենք՝ այս ժանրը հայ իրականության մեջ առայժմ չի արմատավորվել: Սակայն կա և արժանի է ուսումնասիրության: Կան նաև թարգմանված կոմիքսներ, որոնցից մեկին էլ կանդրադառնանք մանրամասն:

2015 թվականին լույս տեսավ «Նեմեսիս» գործողությունը. Սողոմոն Թեհլերյան» գիրք-պատկերապատումը, որը թարգմանվել է ֆրանսերենից: Այն, բնականաբար, նվիրված է Հայոց ցեղասպանության 100-րդ տարելիցին: Բնագրի հեղինակները՝ Ժ.-Բ. Ջիանը և Ժան Վարուժանը, նկարիչը՝ Պաոլո Կոսսին, ընթերցողին են ներկայացրել Թալեաթ փաշայի սպանության և Սողոմոն Թեհլերյանի դատավարության պատմությունը /Ջիան, Վարուժան, 2015/: Ֆրանսերենից հայերեն է թարգմանել Սամվել Գասպարյանը: Պետք է նշել, որ նույն գիրքը լույս է տեսել նաև ռուսերեն թարգմանությամբ /Жиан, Варужан, 2015/, որը կարելի է գրեթե աննախադեպ համարել: Ռուսերենը միջնորդավորված է, այսինքն՝ թարգմանվել է հայերենից: Հայտնի է, որ մեզ համար առավելաբար ռուսերենն է եղել միջնորդ լեզու, իսկ այս անգամ այդպիսին է դարձել հայերենը: Թարգմանիչն է Նելսոն Ալեքսանյանը:

Պատկերապատումի թարգմանությունը տարբերվում է գեղարվեստական այլ տեքստերի թարգմանությունից նրանով, որ այստեղ թելադրող է դառնում նկարը: Պետք է հաշվի առնել անգամ բառային միավորների քանակը, որովհետև տեքստի տարածքը խիստ սահմանափակ է: Այնուամենայնիվ այստեղ էլ կարևորագույն խնդիրը բովանդակության ճիշտ վերարտահայտումն է: Մանավանդ տվյալ դեպքում, երբ գործ ունենք պատմական իրադարձության շարադրանքի հետ: Ուստի, ինչպես և այլ դեպքերում, թարգմանչին ներկայացվող պահանջները գրեթե նույնն են: Իսկապես, «գեղարվեստական տեքստի թարգմանության օբյեկտիվ պայմանն այն է, որ թարգմանիչը վերարտահայտում է ոչ միայն և ոչ այնքան այդ տեքստը կազմող լեզվական նշանները, որքան առանձին և համապատասխան գեղարվեստական գործառույթները, որոնք տեքստին հաղորդում են գեղարվեստական համակարգվածության որոշակի աստիճան, երբ նշանի այս կամ ձևը իմաստ ունի՝ միայն մյուս (տվյալ տեքստի համար և տվյալ մշակույթի շրջանակում որոշակի իմաստ ունեցող) նշանի հետ կապակցվելով»: /Kazakova, 2006: 172/

Ֆրանսերեն բնագրում, ինչպես արդեն նշվել է, ներկայացված է պատմական իրողություն, ներկայացված է մանրամասնորեն, որովհետև նպատակը մեկն է՝ ֆրանսիացի ընթերցողին կոմիքսի միջոցով պատմել Հայոց ցեղասպանությանն առնչվող դրվագներից մեկը: Ընտրել էին հերոսին՝ Սողոմոն Թեհլեր-

յանին, որին արդարացրել էր գերմանական դատարանը՝ չնայած նրա արած հայտնի հայտարարությանը. «Ես մարդ եմ սպանել, բայց մարդասպան չեմ»:

– J'ai tué un homme, mais je ne suis pas un assassin. (Djian, Varoujan, 2015: 23, d. 6)

– Ես մարդ եմ սպանել, բայց մարդասպան չեմ: (Ջիան, Վարուժան, 2015: 23, նկ. 6)

– Хотя я и убил его, но я не убийца! (Жиан, Варужан, 2015: 23, рис. 6)

Տեսնում ենք, որ թարգմանիչները պահպանել են թե՛ արտահայտության իմաստը, թե՛ ծավալը: Կարևոր է նաև այն, որ պահպանվել է նախադասության կառուցվածքը: Ճիշտ է, հայերենը վերարտադրում է ֆրանսերեն նախադասության բոլոր բառերը, որևէ փոխարինում չկա, իսկ ռուսերենում **մարդ/homme** գոյականը փոխարինված է դերանվամբ՝ **его**, հավելվել է **хотя** բառը, ինչը պակաս կտրուկ և հնչեղ է դարձնում Թեհլերյանի հայտարարությունը, որվիետս զիջական այս շաղկապը արդարանալու տպավորություն է ստեղծում, իսկ Թեհլերյանն արդարանալու նպատակ չուներ: Հարկ է նշել, որ թարգմանիչների մմանատիպ միջամտությունները բնավ չեն օգնում բնագրի կամ ելակետային տեքստի վերարտահայտմանը: Այսպիսի միջամտությունն անընդունելի է նույնիսկ այն պարագայում, երբ տվյալ ռեպլիկին նախորդում է ահա այս երկխոսությունը.

– Je ne me sens pas coupable, puisque ma conscience est tranquille. (p. 23, d. 5)

– Ես ինձ մեղավոր չեմ ճանաչում, որովհետև խիղճս հանգիստ է: (էջ 32, նկ. 5)

– Я не считаю себя виновным, поскольку моя совесть спокойна. (стр. 23, рис. 5)

– Pourquoi votre conscience est-elle tranquille? (p. 23, d. 5)

– Իսկ ինչու՞ է ձեր խիղճը հանգիստ: (էջ 23, նկ. 5)

– Но почему ваша совесть спокойна? (стр. 23, рис. 5)

Ինչպես տեսնում ենք, պնդելով, որ ինքը մարդասպան չէ, Թեհլերյանը պատասխանում էր դատավորի հարցին՝ ինչու է նրա խիղճը հանգիստ: Սակայն քննենք բերված օրինակը: Ֆրանսերենում և հայերենում նույնատիպ կառույցներ են՝ բարդ ստորադասական նախադասություններ: Ռուսերենում էլ է նախադասությունը ստորադասական, սակայն ստորադաս բաղադրիչն անդեմ է, ստորոգումն իրականացվում է առանց բայի՝ **поскольку моя совесть спокойна**, ինչը հնարավոր չէ ֆրանսերենում և հայերենում՝ **puisque ma conscience est tranquille - որովհետև խիղճս հանգիստ է**: Վ. Գակը նշում է, որ ռուսերենից անդեմ նախադասությունների թարգմանությունը մեծ դժվարություններ է առաջացնում, իսկ ռուսերեն դրանք թարգմանելիս կարող են գործածվել շատ հաճախ /Гак, 2002: 45/: Կառուցվածքային այսպիսի տարբերությունները բնորոշ են ֆրանսերենին և ռուսերենին: Հայերենում մեծ մասամբ կրկնվում է ֆրանսերենի կառույցը: Ֆրանսերենից ռուսերեն կամ ռուսերենից ֆրանսերեն, ինչպես նաև ռուսերենից հայերեն կամ հայերենից ռուսերեն թարգմանությունների ժամանակ տեսնում ենք շարահյուսական

փոխակերպումներ, որոնք բնորոշ են տվյալ լեզուների խնդրատրայանը: Այսպես, հետևյալ օրինակներում ֆրանսերենում և հայերենում ներգործական կառույց է, իսկ ռուսերենում՝ չեզոք:

- Aviez- vous un plan pour l’assassiner? (p. 23, d. 7)
- Նրան սպանելու ծրագիր ունեի՞ք: (էջ 23, նկ. 7)
- У вас имелся план его убийства? (стр. 23, рис. 7)
- Je n’avais aucun plan. (p. 23, d. 7)
- Ոչ մի ծրագիր չունեի: (էջ 23, նկ. 7)
- У меня не было никакого плана. (стр. 23, рис. 7)

Նշենք, որ քերականական մմանատիպ փոխակերպումներն օրինաչափ են և բնավ չեն ազդում բնագրի իմաստի ճիշտ վերարտահայտման վրա: Կարևորը մտքի տրամաբանության կառուցվածքն է: Ինչպես նշում է Ա. Շվեյցերը. «Հենց մտքի տրամաբանության կառուցվածքի այդ ընդհանրությունն էլ՝ տրամաբանական կառույցների համամարդկային բնույթը, ինչպես նաև իմաստաբանական ընդհանրությունների առկայությունը, որ բնորոշում են լեզուն ընդհանրապես, կազմում են այն հիմքը, որի վրա էլ առաջանում է թարգմանելիության սկզբունքային հնարավորությունը: Ավելին, իմաստաբանական տարբերությունները, որ, իրոք, գոյություն ունեն լեզուների միջև, անհաղթահարելի խոչընդոտ չեն դառնում միջլեզվական հաղորդակցման, մասնավորապես՝ թարգմանության համար»: /Швейцер, 1988: 101/

Դառնանք, սակայն, պատկերապատումի նպատակին և կառուցվածքին: Տվյալ դեպքում նպատակը հնարավորինս համապարփակ տեղեկատվությունն է: Հետևաբար հերոսների խոսքը ծանրաբեռնված չէ ավելորդաբանություններով: Թարգմանիչները նույնպես աշխատում են գերծ մնալ հավելումներից, սակայն միշտ չէ, որ դա հաջողվում է:

Հայտնի դատավարության ժամանակ վկաններից մեկը դոկտոր Լեփսիումս էր: Նա տեղեկացնում է.

– Dans un ordre de Talaat il y a le mot- cle: “Le but de la deportation est le **ne’ant**”. Seuls 10% des déportés devaient arriver au terme du voyage. (p. 39, d. 5)

– Թալեաթի մի հրամանում շատ կարևոր խոսք կա. «Տեղահանման նպատակը չգոյությունն է»: Տեղահանվածների միայն 10%-ը պետք է հասներ նշված վայրը: (էջ 39, նկ. 5)

– В одном из приказов Талаата есть очень важное утверждение: «Цель депортации- уничтожение!». Лишь 10 процентов армян должны были выжить до места высылки. (стр. 39, рис. 5)

Ֆրանսերեն **le mot- cle** բարդությունը հայերենում փոխարինված է **շատ կարևոր խոսք**, իսկ ռուսերենում՝ **очень важное утверждение** բառակապակցությամբ: Ասենք, որ **le mot- cle**-ն բառացի նշանակում է **բանալի բառ**, բայց թարգմանիչը խուսափել է բառացի թարգմանությունից՝ նկատի ունենալով հայերենում այս բառակապակցության իմաստի տարբերությունը ֆրանսերենից: Այո՛, ֆրանսերենում սա հենց կարևոր, բացահայտող բառն է, իսկ ժամա-

նակակից հայերենում այս կապակցությունը համեմատաբար նոր է և կիրառվում է բոլորովին այլ նպատակով, այլ խոսքաշարում: Ռուսերենում անգամ **խոսք// քառ** իմաստն է այլ միջոցով արտահայտվել՝ **утверждение – պնդում**:

Հետաքրքիր է **au terme du voyage** բառակապակցության թարգմանությունը: Ջարմանալի է, բայց ռուսերենն ավելի մոտ է բնագրին, քան հայերենը, թեպետ կատարված է հայերենից: Seuls 10% des déportés devaient arriver **au terme du voyage** արտահայտությունից պարզ է, որ խոսքը տեղահանության վերջնակետի մասին է, ինչն էլ պարզապես նշել է ռուսերենի թարգմանիչը՝ **лишь 10 процентов армян должны были выжить до места высылки**, այնինչ հայերենում՝ տեղահանվածների միայն 10 %-ը պետք է հասներ **նշված վայրը**: Ավելին **devaient arriver- պետք է հասներ** բառակապակցության փոխարեն ռուսերենում տեսնում ենք **должны были выжить- պետք է վերապրելին** արտահայտությունը: Պարզ է, որ ռուսերեն թարգմանության մեջ վերարտահայտվել է ոչ թե ելակետային տեքստի լեզվական միավորը, այլ դրա հետևում «թաքնված» իրականությունը: Իրժի Լևին ուղիղ կապ է տեսնում թարգմանչի ֆոնային գիտելիքների և թարգմանության որակի միջև. «Որքան հիմնովին գիտի թարգմանիչը ստեղծագործությունը, այնքան արդյունավետ է թարգմանական որոշումների՝ նրա կողմից կանխորոշված ընտրությունը, և որքան ամուր է նրա գեղարվեստական և լեզվաստեղծ տաղանդը, այնքան ավելի կատարյալ միջոցների է տիրապետում բնագրի ճիշտ մեկնության համար»: /Левый, 1974: 234-235/: Այսինքն, թարգմանիչը պետք է ուսումնասիրի բնագրում եղած ողջ նյութը, կարողանա ճիշտ ընկալել ներլեզվական և արտալեզվական գործոնները:

Ինչպես արդեն նշել ենք, կոմիքսի տեքստը թարգմանելիս անհրաժեշտ է խստորեն հաշվի առնել նրա ծավալը: «Նեմեսիս» պատկերապատումի վարպետ հեղինակները մեկ նկարում կարողացել են տեղավորել երկու կամ երեք հարց-պատասխան: Օրինակ՝

– Les avez- vous prises? (p. 17 d. 3)

– Այդ դրամը վերցրի՞ք: (էջ 17, նկ. 3)

– Вы взяли эти деньги? (стр.17, рис. 3)

– Bien sûr!

– Իհարկե:

– Конечно.

– Qu’avez- vous fait ensuite?

– Հետո ի՞նչ արեցիք:

– А что вы делали потом?

– Je suis reste’ plus d’un mois a’ Erzinga dans l’espoir de trouver un parent rescape’.

– Մի ամսից ավելի մնացի Երզնկայում որևէ ողջ ազգական գտնելու հույսով:

– Больше месяца пробыл в Ерзнка, пытаюсь найти хоть когонибудь из родни.

Կրկնենք՝ ողջ տեքստը մեկ նկարում է: Նույնն են արել նաև թարգմանված տարբերակներում: Եվ եթե ֆրանսերեն մեկ արտահայտությունը բաղկացած է 15 բառային միավորից, ապա հայերենում տեսնում ենք 10, իսկ ռուսերենում՝ 12-ը: Թարգմանիչները հաշվի են առել անգամ բառերի «երկարությունը»՝ ձգտելով չանցնել բնագրում գծված սահմանը:

Առանձնահատուկ հետաքրքրություն է ներկայացնում կոմիքսներում գործածված ձայնարկությունների և բնաձայնական բառերի թարգմանությունը: Ի դեպ, վերջերս ռուսական «Իզվեստիա» թերթում «Կոմիքսների թարգմանիչներն առաջարկում են ստեղծել բնաձայնությունների բառարան» վերտառությամբ մի հոդված է տպագրվել, որտեղ արծարծված է պատկերապատումի թարգմանության խրթին հարցերից մեկը: Վիճոգադովի անվան լեզվի իստիտուտին հղած նամակում թարգմանիչները նշում են. «Ինչպես հայտնի է, կոմիքսներում կարելի է տեսնել բնաձայնությունների հսկայական քանակություն: Ինչպե՞ս պետք է փոխանցել հեռախոսի զանգը, դռան ճռռոցը, կոկա-կոլայի բանկան բացելու կամ պաղպաղակի ճմռթվող թղթի ձայնը, մոտոցիկլետի վարորդի ոտքի խռռոցը: Ամենից հաճախ թարգմանիչներն ուղղակի անգլերեն տառերը փոխարինում են կիրիլլիցայով, ինչի արդյունքում առաջանում են այս ոչ հայրենասիրական բառերը՝ բենգ, կրեշ, բեմս, վաու...»: /«Известия», 7 февраля 2016 года/ Մի կողմ թողնելով նամակի երգիծական, կոմիքսային երանգավորումը՝ ասենք, որ սա իսկապես կարևոր խնդիր է, որովհետև թե՛ ձայնարկությունները, թե՛ բնաձայնական արմատները խիստ ազգային գունավորում ունեն: Ճիշտ է, թարգմանաբանության մասնագետները խուսափում են սրանք ազգային իրություններ համարելուց, բայց խնդիրը կա, խնդրից խուսափելն այնքան էլ լավ արդյունք չի տալիս: Ասվածը հաստատելու համար բերենք մի հայտնի օրինակ: Իլֆի և Պետրովի «Ոսկե հորթը» վեպի թարգմանությունում մի ռուսաբան ձայնարկություն է սպրդել: «Эх, прокачу!» արտահայտության ձայնարկությունը պարզապես տառադարձվել է՝ «Էխ, ֆռոսցնեն», ինչը բնավ չի նպաստել թարգմանության որակին: Իսկ «Նենեսիսի» թարգմանություններում նման բառերն ուղղակի մնացել են լատինատառ՝ sput (թքում է), paw (կրակոց), clap, clap, clap (ծափեր): Կարծում ենք՝ հարցը լուծելի է, պարզապես ձայնարկությունները և բնաձայնությունները փոխարինելու համար պետք է ընտրել հնարավորինս չեզոք համարժեքներ:

Ամփոփենք՝ ռուս անվանի արձակագիր Վիկտոր Երոֆեևի՝ կոմիքսի մասին ուսումնասիրությունից մի հատված ներկայացնելով.

«Ինչպես հաճախ է լինում, նորությունն արվեստում, առավել ևս նոր արվեստը երկար ժամանակ բնավ արվեստ չի համարվում, այն ինքնահաստատվում է տառապանքների մեջ (թեկուզ): Նորը ժխտողների դերում, որպես կանոն, հանդես են գալիս բարեհամբույր և պարկեշտ մարդիկ: Ես նկատի ունեմ լիբերալ-պահպանողական մտավորականության հիմնական մասը: Այն տպավորությունն ունեմ, որ այդ հարյուրավոր մարդիկ, ասես պայմանավորված, աշխատում են թերթերի և ամսագրերի գլխավոր

խմբագիրների տեղակալներ: Հենց նրանք են մշակութային նորությունները վերջինը ճանաչում: Ինձ դա չի զարմացնում. ավանդական արժեքների պահպանները կոչված են սեփական թանգարանն անխոնջ պահպանելուն: Բայց որքան շատ նորը, պահպանների տեսակետից, նման չէ ավանդական մշակույթի արտադրանքին, այնքան ավելի արժեքավոր է հայտնագործությունը: Նորը, որպես կանոն, ծնվում է մշակույթի աղբանոցում: Կոմիքսը մաքուր աղբանոցային երևույթ է»: /Ерофеев, 1996: 431/ Կարծում ենք՝ այս դիտարկումը հնարավոր չէ անտեսել: Կոմիքսը կամ պատկերապատումը մինչ օրս լուրջ չի ընդունվում, թեպետ աշխարհի մի մեծ հատվածում վաղուց է դարձել սիրված ժանր: Առայժմ պարզ չէ, թե այն ինչ ճակատագիր կունենա Հայաստանում: Գուցե երբեք էլ հանրահայտ չդառնա: Սակայն հենց մենք՝ հայերս ենք այս ժանրն օգտագործում արևմտյան երկրներում՝ մեր խնդիրներին հասարակական հնչեղություն տալու նպատակով: Հետևաբար այն արհամարհելը, կարծում ենք, նույնպես լուրջ չէ: Անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել հայկական պատկերապատումների թեմաներին և որակին, մանավանդ՝ լեզվին, որովհետև երիտասարդ սերունդը հակված է այդ հեշտամարս սնունդն ընդունելուն: Պակաս կարևոր չէ թարգմանությունների լեզվական որակը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մանգասարյան Ս., Չարարյան Վ., Կիրակոսյան Մ. Ի խաւարէ՝ ի լոյս, Երևան, «Կոմ-X», 1996-97:
2. Ջիան Ժ.-Բ., Վարուժան Ժ. «Նեմեսիս» գործողությունը, նկարիչ՝ Պաոլո Կոսսի, Երևան, Սիժեստ, Արեգ, 2015:
3. Жиан Ж.-Б., Варужан Ж. Операция «Немесис». Ереван: Изд. Sigest, Арег, 2015.
4. Djian J.-B., Varoujan J. Mission spéciale. Némésis. Paris: Sigest, 2015.
5. Гак В. Типология преобразований в актантной структуре высказывания при переводе // *Вопросы филологии*, 2002, № 1(10).
6. Ерофеев В. Комиксы и комиксовая болезнь. Москва, 1996 // Электр. ресурс: http://ec-dejavu.ru/c/Comic_strip.html
7. Левый И. Искусство перевода. Москва: «Прогресс», 1974.
8. Лотман Ю. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллинн: Ээсти Раамат, 1973.
9. Казакова Т. Художественный перевод. Теория и практика. Санкт-Петербург: Изд. ИнЪязиздат, 2006.
10. Швейцер А. Теория перевода. Москва: Наука, 1988.
11. Эко У. Сказать почти то же самое. Санкт-Петербург: «Symposium», 2006.
12. Groensteen T. Astérix, Barbarella & C-ie (Histoire de la bande dessinée d'expression française). Paris: Somogie editions d'art, 2000.

М. КИРАКОСЯН – *Комикс и его перевод.* – В статье рассматриваются вопросы лингвистических особенностей комикса и его перевода. Текст комикса почти не исследован, хотя он уже существует в нашей действительности. Есть также переводы, которые ставят свои собственные задачи перед исследователями. Книги с иконическими текстами широко распространены на Западе, однако в Армении это явление сравнительно новое. Анализ показывает, что в таких работах невозможно игнорировать языковые особенности текста. Главные трудности перевода таких текстов заключаются в ограниченном пространстве и в том, что исходный сценарий остается загадкой для переводчика. То есть текст, который превращается в рисунок, не публикуется. Следовательно, во время таких переводов знание экстралингвистических факторов становится наиболее важным.

Ключевые слова: комикс, сценарий, диалог, Немесис, подлинник, исходный текст, перевод, звукоподражание

М. KIRAKOSYAN – *Comic Books and Their Translation.* – The paper discusses linguistic features of comic books and the challenges the translator might face. The text of the comics has not been thoroughly studied yet and deserves a special attention. Being a combination of text and image they are popular in the West; however, they are relatively new in Armenia. The paper is an attempt to analyse the text of the comic books from the point of view of its translatability. The analysis shows that linguistic features of the text cannot be ignored. The main difficulty of translation is the limited space, as well as the fact that very often translators may not be familiar with the original scenario, as the text to be converted into an image is not published. Therefore, the knowledge of extralinguistic factors becomes more important when doing such translations.

Key words: comic books, scenario, dialogue, Nemesis, authentic script, source text, translation, onomatopoeia

Ամալյա ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԳՈՒՆԸՆԿԱԼՍԱՆ ԵՎ ԳՈՒՆԱՆՎԱՆՍԱՆ
ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐԸ ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ
ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Սույն հոդվածում անդրադարձ է կատարվում լեզվաբանական և հոգեբանական մի այնպիսի երևույթի, որպիսին գունանվանման և գունընկալման փոխհարաբերության խնդիրն է: Հենվելով լեզվաբանական և լեզվահոգեբանության տեսությունների վրա՝ քննության է առնվում տարբեր հանրություններում գունանունների կենսաբանական ընկալումների ընդհանրության և դրանց քանակական տարբերությունների լեզվահոգեբանական մեխանիզմը: Սասնավորապես քննությունը տարվում է լեզվական հարաբերականության և լեզվական համընդհանրության տեսությունների շրջանակներում: Նշյալ տեսությունների համատեքստում հաշվի են առնվում նաև հայերենի առանձնահատկությունները:

Բանալի քառեր. լեզվական հարաբերականություն, լեզվական մեխանիզմ, պատճառաբանվածություն, լեզվական կարգ, հանրույթ, լեզվական համընդհանրություն, գունային գեղագիտություն, քառաբաղադրիչ համակարգ, գունաբառապաշար, լեզվամշակույթ, կարգայնացում

Ժամանակակից գիտության տվյալներով հաստատված է, որ մարդու զգայական օրգանները /այդ թվում նաև տեսողական/ անկախ էթնիկական պատկանելությունից, ունեն նույն կենսաբանական կառուցվածքը: Այստեղից հետևում է, որ աշխարհի իրերն ու երևույթները /այդ թվում նաև գույները/ նույն կերպ են արտապատկերվում մարդու գիտակցության մեջ, սակայն տարբեր լեզուներով խոսող մարդիկ տարբեր կերպ են հատվածավորում և անվանում արտալեզվական աշխարհը: Տարբեր են նաև իրերի և երևույթների մեկնաբանման հոգեբանական և լեզվական մեխանիզմները այս կամ այն հանրությունում: Նշյալ իրողությունների փոխհարաբերություններին են առնչվում լեզվաբանական բնույթի բազում հարցադրումներ, որոնցում առանցքային նշանակություն է ձեռք բերում լեզուներում համընդհանուր օրենքների գոյության/չգոյության խնդիրը, որի քննության շրջանակներում էլ գույն-գունընկալում-գունանվանում-գունիմաստ քառանդամը դարձել է լեզվաբանների գիտական հետաքրքրությունների կենտրոնական առարկաներից մեկը: Այս համատեքստում ձևավորվել են երկու իրարամերժ տեսություններ՝ լեզվական հարաբերականության և լեզվական համընդհանրության:

Համաձայն Սեպիր-Ուորֆի հարաբերականության տեսության՝ մտածողությունը և աշխարհաճանաչումը էապես պայմանավորված են լեզվական համակարգով: Նման վարկածի համար հիմք է ծառայել այն փաստը, որ տարբեր լեզուներում առկա են *գույն* արտահայտող տարբեր քանակի բառամիավորներ /պարզ և բարդ/, որոնք մատնանշում են գունային սպեկտրի հատվածները: Այստեղից էլ արվում է այն հետևությունը, թե մարդն աշխարհը ճանաչում է այն

չափով, որ չափով տվյալ լեզվում առկա են /կամ առկա չեն/ համապատասխան լեզվական կարգերը: Ահա, թե ինչ է գրում այս մասին Ուորֆը. «Մենք հատվածավորում ենք աշխարհն այնպես, ինչպես մեզ հուշում է մեր մայրենի լեզուն»: Երևույթների շարքում մենք առանձնացնում ենք այս կամ այն կարգը, տիպը ոչ թե այն պատճառով, որ նրանց գոյությունն ինքնին ակնհայտ է, այլ այն, որ դրանք մեզ ներկայանում են որպես գեղագիտական տպավորությունների հոսք, որը պետք է կարգավորվի /կազմակերպվի/ մեր գիտակցության մեջ՝ այսինքն լեզվական համակարգի կողմից /Sapir, Whorf, 1999/:

Եթե ասվածը վերագրենք աշխարհի գունային լեզվական պատկերի ստեղծմանը, ապա պետք է արձանագրենք, որ մարդն ընկալում է միայն այն գույները, որոնց անվանումները առկա են իր մայրենի լեզվում: Այս վարկածի քննադատները գտնում են, որ նման եզրակացությունը չափազանցված է և արդյունք է հետազոտական լեզվական նյութի ոչ մեծ ծավալի: Գի Դոյչերի կարծիքով, եթե լեզվում բացակայում է որևէ հասկացություն, ապա դա ամենևին չի նշանակում, որ տվյալ հասկացությունը գոյություն չունի մտածողության տիրույթում: Հակառակ դեպքում ստացվում է, որ *ազատություն* բառի բացակայության պարագայում ստրուկները կարող են հրաժարվել ապստամբությունից: Գերմաներենի *schadenfreude /չարախնդրություն/* բառի բացակայությունը ֆրանսերենում ամենևին չի նշանակում, որ ֆրանսիացիներին հատուկ չէ *se réjouir des malheurs d'autrui* հոգեվիճակը /Deutscher, 2010/:

Լեզվական համընդհանրության տեսության ներկայացուցիչներ Բ. Բերլինը և Պ. Կեյը հեղինակել են մի ստվար աշխատություն՝ նվիրված գունանվանումների խնդրին, աշխարհի մի քանի տասնյակ լեզուներում: Փորձարարական ճանապարհով, քննության ենթարկելով այս կամ այն տարբեր լեզվաընտանիքին պատկանող շուրջ ութսուն լեզուների տվյալներ, հեղինակները գալիս են հետևյալ եզրակացության. աշխարհի լեզուներում գունանունների զարգացումը ենթարկվել է որոշակի համընդհանուր օրինաչափությունների և ընթացել հետևյալ փուլերով.

- *առաջին* փուլում գործածության մեջ են դրվում նախ *սև* ու *սպիտակ* կամ *բաց* և *մուգ* գունանունները,

- *երկրորդում* ի հայտ են գալիս *կարմիրը, կանաչը, դեղինը, կապույտը, գորշը,*

- *երրորդում* տարբեր հաջորդականությամբ՝ *վարդագույնը, նարնջագույնը, մոխրագույնը,* որոնք կազմում են տասնմեկ հիմնական գույների համակարգը:

Գիտնականների համոզմամբ՝ գունանունների քանակը տվյալ ժամանակահատվածում կախված է լեզվի պատմական զարգացման մակարդակից: Այլ կերպ ասած՝ քաղաքակրթության զարգացմանը զուգընթաց մեծանում է գունանունների քանակը /Berlin, Kay, 1969/: Գունանունների փուլային զարգացմանը անդրադարձել են նաև այլ հետազոտողներ՝ նկատելով դրանց ձևավորման այլ հերթականություն: Այսպես, Է. Օնոլը գունընկալման և գունանվանման պատմությունը բաժանում է երեք փուլի: Առաջինում, ըստ նրա,

տարբերակվել են միայն սևն ու սպիտակը /նկատենք, որ այս կարծիքը համընկնում է Բերլինի և Կեյի տեսակետին/, երկրորդում՝ կարմիրն ու դեղինը, երրորդում՝ ի հայտ են գալիս այսպես կոչված *սառը* գույները /կանաչը, կապույտը և այլն/ և դրանց երանգները /Онол, 2005/:

Հարկ է նշել, որ գունանունների պատմական զարգացման օրինաչափությունների ուսումնասիրության համար որպես հարուստ նյութ են ծառայել գրական ստեղծագործությունները, սակայն միևնույն փաստի հիման վրա արվել են տարբեր, երբեմն էլ իրարամերժ եզրահանգումներ, մասնավորապես գունընկալման և գունանվանման փոխհարաբերության հարցում: Որպես ասվածի վառ ասպացույց բավական է միայն մեջբերել արդեն դասական դարձած, այսպես կոչված *Հոմերոսի* օրինակը: Նշյալ տեսությունների կողմնակիցներից ոմանք Հոմերոսի ստեղծագործությունը վերագրում են գունանունների զարգացման երկրորդ փուլին: Այս վարկածի հեղինակ Գլադստոնին մման եզրահանգման է մղել այն փաստը, որ Հոմերոսը շատ տարօրինակ կերպով է նկարագրել որոշ առարկաների գույները: Ասենք ծովը՝ գինու գույն, երկինքը՝ մուգ մանուշակագույն և այլն: Այլ կերպ ասած՝ գունանվանումները չեն համապատասխանել առարկաների իրական գույներին: Այստեղից էլ եզրահանգել է, որ տվյալ ժամանակաշրջանում հույները պարզապես անտարբեր են եղել որոշ գույների նկատմամբ /տվյալ դեպքում կապույտի և կանաչի/ և լեզվում չեն ունեցել համապատասխան գունանուններ /Gladstone, 1858/: Գլադստոնի այս վարկածը լայն ընդունելության արժանացավ հատկապես այն տեսաբանների կողմից, որոնք ազգերի բազմազանությունը բացատրում են ոչ այնքան մշակութային, որքան կենսաբանական գործոններով /Deutscher, 2010/: Այս հարցի նկատմամբ գիտնականների հետաքրքրությունը չի մարել մաս մեր օրերում, և գտնվում են ինչպես կողմ, այնպես էլ դեմ արտահայտվողներ: Այսպես, Կլոդ Ռոմանոյի կարծիքով, քանի որ Հոմերոսը կույր էր, նրա գունային ընկալումները չի կարելի նույնացնել հունական լեզվահանրույթի սովորական ներկայացուցչի գունընկալումների հետ: Հաջորդ հակափաստարկն էլ այն էր, որ Հոմերոսը պոետ էր, իսկ պոետներին միշտ էլ հատուկ է իրերն ու երևույթները այլակերպ, գեղարվեստորեն նկարագրելը /Romano, 2010/:

Հոմերոսը չէր կարող կույր լինել, հավաստիացնում է Գի Դոյչերը, այն պարզ պատճառով, որ ստեղծագործության մեջ բոլոր նկարագրությունները շատ կենդանի և իրատեսական են, տարօրինակ են միայն գունանվանումների ձևակերպումները: Դոյչերի կարծիքով Գլադստոնը պարզապես շփոթել է պատճառն ու հետևանքը: Այսինքն՝ հին հույները ոչ թե գուրկ էին որոշակի գույներ ընկալելու կենսաբանական հնարավորությունից, այլ դեռ չունեին տվյալ գույներին համարժեք անվանումներ /Deutscher, 2010/:

Նման դիտարկումներ են կատարվել նաև հին սլավոնական լեզուների նյութի հիման վրա: Հետազոտողները հանգել են այն եզրակացության, որ միջնադարյան գրական ստեղծագործություններում շատ պարզունակ է ներկայացվել գունային ներկայանակը, որում տեղ չեն գտել դեղին, կապույտ, գորշ գույները: Սակայն այս դեպքում մեկնաբանությունները չեն հասնում գուն-

ընկալումների խնդրին, այլ սահմանափակվում են միջնադարյան պոեզիայի առանձնահատկությունների մատնանշմամբ՝ այն է. «Միջնադարյան պոեզիային հատուկ չէր գունային գեղագիտությունը, և գույնը մնացել է գեղարվեստական տեքստից դուրս», սակայն XVI դարից սկսած, ինչպես նշում են շատ գիտնականներ, նկատվում է հակառակ միտումը: Գեղարվեստական գրականության, հատկապես պոեզիայի մեջ. «զանազան գեղարվեստական պատկերների ստեղծման համար անհրաժեշտություն է զգացվում նորանոր գունային անվանումների», որոնք հարստացնում և ընդլայնում են գունանվանումների ցանկը /Бородина, Гак, 1979/:

Գունանվանումների ծագման փուլային տեսությունները քննադատության ենթարկվեցին նախ և առաջ փորձարարական և հետազոտական մեթոդների ոչ կատարյալ լինելու պատճառաբանությամբ /Вежбицкая, 1996/: Բերվեցին նաև այլ հակափաստարկներ, որոնք առավել ամփոփ ձևով շարադրված են Մաք-Նեյլի աշխատություններում: Փորձենք հակիրճ ներկայացնել նաև նրա տեսակետը:

Գունանունների առաջացման համընդհանուր հերթականություն տարբեր լեզուներում գոյություն ունենալ չի կարող, քանի որ դրանց ծագումը նախ և առաջ պայմանավորված է տվյալ լեզվամշակույթում գույների կիրառական գործառնությունների կարևորությամբ, համապատասխան գունակիր առարկաների օգտագործման անհրաժեշտությամբ և հաճախականությամբ: Չէ՞ որ ի սկզբանե գունանունները եղել են առարկաների անվանումներ, իսկ հետագայում աստիճանաբար վերացարկվել են: Այդ իսկ պատճառով ամեն մի լեզվամշակույթ ունի գունանունների ծագման և զարգացման սեփական պատմությունը: Գունանվան ծագումը սերտորեն կապված է նաև տվյալ հանրույթի անհատի ընկալման հոգեբանական առանձնահատկությունների հետ: Որոշ հոգեբանների կարծիքով, կարմիր-կանաչ, երկնագույն-դեղին գունագույգերը անբաժանելի միասնություն են կազմում որոշ մշակույթների պատկանող մարդկանց ընկալման հոգեբանական տիրույթում: Այն իր արտահայտությունն է գտել չինարենի և ճապոներենի հիմնական գունանվանումների քառաբաղադրիչ համակարգում՝ սև, սպիտակ, կանաչակարմիր, դեղնաերկնագույն /McNeil, 1996/:

Ընդունելով, որ լեզուներում գույների համընդհանուր իմաստների գոյությունը արդյունք է պատճառահետևանքային գործընթացի, որոշ հետազոտողներ այդ երևույթի հիմքում տեսնում են կենսաբանական պատճառաբանվածություն /Berlin, Kay, 1969/, ոմանք էլ այլ բնույթի մեկնաբանություններ են հնչեցնում: Մասնավորապես Ա. Վեժբիցկայան *Գույների անվանումները և տեսողական ընկալման համընդհանուր կադասպարը* աշխատության մեջ նշում է, որ գունանվանումները համընդհանուր հասկացություններ չեն, մինչդեռ տեսողությունը իրապես համընդհանուր մարդկային իրողություն է: Նրա կարծիքով անհնարին է գունային տպավորությունները բառերով արտահայտել, հնարավոր է միայն մեր տեսողական կարգերը հարաբերել ընդհանրորեն ընկալվող որոշ կադասպարների: Նա այդ կադասպարների թվին է դասում կրակը, արևը, երկինքը և բուսականությունը: Վեժբիցկայան հայտնում է նաև

այսօր մեծ տարածում գտած այն միտքը, թե գունանունների ստեղծման փուլը բնութագրվում է նույն առանձնահատկություններով՝ բոլոր լեզուների համար: Այն է՝ գունանունների համար հիմք են ծառայում օբյեկտների անունները: Վեժբիցկայայի կարծիքով աշխարհի լեզուների համընդհանուր առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ գունանվան նկարագրության համար հիմք են հանդիսացել մարդու բնակության վայրի համար որոշակի կարևորություն ներկայացնող առարկաներ, հանքանյութեր, կենդանիներ, բույսեր և այլն /Вежбицкая, 1996/: Այս տեսակետը կիսում են նաև Գ. Միլը, Գ. Սպենսերը /Милль, Спенсер, 1870/: Որոշ հետազոտողներ էլ գտնում են, որ գունանունների բազմազանությունը ձևավորվում է այսպես կոչված առաջնային գույների /կարմիր, կանաչ, կապույտ, դեղին/ անվանումներից /Геринг, 1870/:

Այս երկու իրարամերժ տեսություններում առաջ քաշված դրույթները քննարկման առարկա են դառնում նաև ժամանակակից հոգեբանության և ճանաչողական /կոգնիտիվ/ լեզվաբանության լույսի ներքո: Է. Ռոշն իր հոդվածներից մեկում նշում է այն միտքը, որ մասնավորապես 90-ական թվականներից սկսած ուրվագծվում է մի հետաքրքիր երևույթ: Ուորֆի լեզվական հարաբերականության վարկածը կարծես թե վեր է հառնում մոխիրներից, փորձ է արվում վերաարժեքավորել այդ դրույթները ժամանակակից լեզվաբանության նոր հայեցակարգային իրողություններին համապատասխան, օրինակ՝ Ռ. Լանգաքերի ճանաչողական քերականությունը, Գ. Պալմերի մշակութային լեզվաբանությունը և այլն /Langacker, 1987, Palmer, 1996/:

Նույն աշխատության մեջ Ռոշը գրում է, որ ամենացավալին այս ամենում այն է, որ Ուորֆի վարկածի քննադատությունը մինչ այսօր գռեհիկ պարզունակեցման փորձ է: Ինչ վերաբերում է Բերլինի և Քեյի տեսությանը, ապա այն քննության ենթարկվեց հոգեբանության տեսանկյունից /Spencer, Rosch, 1978/:

Գիտական մեծ հետաքրքրություն է ներկայացնում գույների խորհրդանշանային իմաստների ուսումնասիրությունը լեզվամշակութային համատեքստում ինչպես տարածամանակյա, այնպես էլ համաժամանակյա կտրվածքով: Խորհրդանշանի մասին ամենատարածված պատկերացումը, գրում է Լուրմանը, կապված է որոշակի բովանդակությամբ որևէ գաղափարի հետ, ինչն էլ իր հերթին ծառայում է որպես արտահայտության պլան՝ մեկ այլ՝ մշակութային առավել արժեքավոր բովանդակության համար /Lührmann, 1999/: Յուրաքանչյուր խորհրդանշան, նշում է Արուտյունովան, պատկեր լինելով հանդերձ, ունի ավելի բարձր նշանային կարգավիճակ, ինչով էլ պայմանավորված է այն հանգամանքը, որ այն շատ հաճախ մեկնաբանվում է մշակույթի համատեքստում /Арутюнова, 1999/:

Այս առումով ուշագրավ են անգլիացի ազգագրագետ Վ. Թերների աշխատությունները, որոնցում փաստացի մեծածավալ լեզվական նյութի հիման վրա վերլուծության են ենթարկվել աֆրիկյան մի շարք ցեղերի կյանքում գույների խորհրդանշանային իմաստները: Այսպես, աֆրիկյան *Նդենբու* ցեղի պատկերացման մեջ Աստված գոյություն ունի երեք էություններում, որոնցից յուրաքանչյուրը ներկայացվում է իրեն հատուկ գույնով՝ սպի-

տակ, սև, կարմիր: Թերների կարծիքով, հիմնական գույների խորհրդանշանային իմաստների ակունքները պետք է փնտրել մարդու կենսահոգեբանական փորձի մեջ: Նա գտնում է, որ անժխտելի է սպիտակ գույնի կապը մարդու օրգանիզմի երկու կարևորագույն հեղուկների հետ՝ սերմնային և կաթնային: Այստեղից էլ գալիս է սպիտակ գույնի ընկալումը որպես կեցության, կյանքի, ուժի, առողջության, մաքրության խորհրդանիշ: Բացի այդ, նրա կարծիքով, ակնառու է նաև կապը սպիտակ գույնի և լույսի միջև: Ի տարբերություն գիշերվա /մթի, սևի/, օրվա /սպիտակի, լույսի/ ընթացքում մարդն առավել ակտիվ է, գործունյա, հստակորեն ընկալում է շրջակա միջավայրը, այդ իսկ պատճառով էլ սպիտակը հանդես է գալիս նաև որպես մտքերի և գործողությունների, արարքների մաքրության խորհրդանիշ, մտորում է գիտնականը: Թերներն անդրադարձել է նաև գույների խորհրդանշանային իմաստներին քրիստոնեության մեջ: Վերը նշված խորհրդածություններով է նա բացատրում այն, որ քրիստոնեության մեջ սպիտակը՝ սրբության, անաղարտության և հեզության խորհրդանիշ է, իսկ սևը՝ չարիքի, մեղքի, կարմիրը՝ Քրիստոսի արյան, որ թափվել է մարդկության փրկության համար: Սևը խորհրդանշում է նաև մահը՝ որպես հավիտենական խաղաղություն և դառնում է վանականների հագուստի հիմնական գույնը /Тернер, 1983/:

Հետազոտությունների արդյունքները վկայում են այն մասին, որ գույների խորհրդանշանային իմաստները ենթարկվում են որոշակի փոփոխությունների դարերի հոլովությամբ՝ պայմանավորված սոցիալ-քաղաքական և պատմամշակութային գործոններով: Այս առումով հատկանշական է Բ.Ա. Բազիմբայի *Գույնը և հոգեկան կառուցվածքը* մենագրությունը, որում հեղինակը գույների խորհրդանշանային իմաստների զարգացումը բաժանում է երեք փուլի:

1. *Տիեզերական* - գույները որպես աշխարհի ստեղծման գլխավոր ուժերի ու ակունքների խորհրդանիշ /Արիստոտելի տեսություն/:

2. *Աստվածաբանական կամ կրոնական* - գույները որպես վերին ուժերի, տարերքների առանձին հատկանիշների խորհրդանիշ:

3. *Հասարակական - հոգեբանական* - այս փուլում գույները դառնում են հասարակական-քաղաքական կառուցվածքների և մարդկային հատկանիշների խորհրդանիշ: Ընդլայնվում է գունաբառապաշարը /Базымба, 2001: 43/:

Հարկ է նշել, որ գույների խորհրդանշանային իմաստները տեղ են գտել լեզվական արտահայտություններում՝ ձեռք բերելով լեզվամշակութային արժեք /Верещагин, Костомаров, 1980; Шемякин, 1992; Василевич, 1987/:

Բերենք մի քանի օրինակ տարբեր լեզվամշակույթներից: Լիտվերենում *սպիտակ մարդիկ* արտահայտությամբ բնորոշում են ազնիվ մարդկանց, հունգարերենում թույլ սեռի ներկայացուցիչներին անվանում են *սպիտակ ժողովուրդ*: Լեհերենում *սպիտակի հետ ամուսնանալ* նշանակում է մահանալ, ռուսերենում չափից ավելի ակնոհու օգտագործած մարդկանց վիճակը *սպիտակ տենդ* են անվանում: Չինարենում *կարմիր սիրտ* բառակապակցությունը նշանակում է ազնիվ, անմիջական մարդ, ֆրանսերենում *կապույտ վախ* արտահայտությունը հոմանիշ է *մեծ վախ* արտահայ-

տությանը, հայերենում *կանաչ կարմիր կապել* նշանակում է ամուսնանալ և այլն: Տեղին է այստեղ հիշատակել Սրեզնևսկու դիպուկ արտահայտությունը ազգ – լեզու փոխհարաբերության մասին. «Յուրաքանչյուր ազգ իր ամենասպառիչ և ամենաճշգրիտ ինքնաարտահայտությունն է գտնում լեզվի մեջ» /Срезневский, 1958/:

Այսպիսով, կարող ենք եզրակացնել, որ գույները գրեթե չունեն համընդհանուր նշանակություններ, վերջիններս փոփոխվում են ժամանակի և տարածության մեջ՝ վերաիմաստավորվելով տվյալ մշակույթի առանձնահատկություններին համապատասխան: Ակնհայտ է, որ մենք նկատի ունենք ոչ թե գույների վերաբերական /որոնք թերևս նույնպես կարող են հարաբերականորեն ընկալվել կապված շրջակա միջավայրի գուններանգների հետ/ այլ՝ խորհրդանշանային և հարանշանային իմաստները:

Լեզու և մշակույթ փոխհարաբերության ուսումնասիրման համատեքստում մեծ արժեք է ներկայացնում Պաստուրյի՝ գույների խորհրդանշանային իմաստների էվոլյուցիոն զարգացումը փուլերի բաժանելու փորձը արևմտյան քաղաքակրթության կառուցվածքում:

Այսպես, անտիկ աշխարհից մինչև 12-րդ դարը գունային համակարգը հիմնականում եղել է եռանդամ՝ սպիտակ, սև, կարմիր, որոնցից յուրաքանչյուրին տրվել է հասարակական-քաղաքական բնույթի որոշակի խորհրդանշանային իմաստ: Հին Հռոմում այս գույները խորհրդանշել են եռաստիճան դասակարգային շերտավորումը: Կապույտ գույնը չի ներառվել այս արժեքային համակարգի մեջ այն պատճառով, որ այն գուգորդվել է կելտական և գերմանական բարբարոս ցեղերի հետ: Սակայն XI դարից սկսած կապույտ գույնը սկսում է փոխել իր կարգավիճակը: Այն լայն կիրառություն է ստանում սրբապատկերագրության մեջ՝ որպես Սուրբ Մարիամի գլխաշորի գույն, դառնում է գոթական տաճարների լուսամուտների ապակիների գերիշխող գուններանգ, այնուհետև *մուտք է գործում* քաղաքակրթություն՝ *հայտնվելով* թագավորական դինաստիաների զինանշաններում: 15-16-րդ դարերում *սև* և *սպիտակ* գույները աստիճանաբար դուրս են մղվում արժեքային համակարգից, իսկ *կապույտը* սկսում է էլ ավելի ընդլայնել իր *բարոյական բովանդակության* տիրույթները՝ վերածվելով ազնվության, վեհության խորհրդանշի: Եվ վերջապես 18-20-րդ դարերում հաստատվում է կարմիր-կապույտ-դեղին եռանդամ գունային արժեհամակարգը: Հետաքրքրական է, որ Պաստուրյոն իր աշխատության վերջում *կապույտ* բառին վերագրում է ուրույն խորհրդանշանային իմաստ: Նա գրում է. «...ծովը դարձել է կապույտ, իսկ կապույտն էլ՝ սառը, ինչպես այսօրվա արևմտյան քաղաքակրթությունները» /Pastoureaux, 2002/: Աշխատության այս վերջին տողերը վկայությունն են այն բանի, որ գույներն իրենց մեջ ներառում են հոգեբանական ներագդման մեծ ներուժ, ինչն էլ իր հերթին անսպառ *աղբյուր է* գունանուն պարունակող բազում նորանոր լեզվական արտահայտությունների առաջացման, լեզվում աշխարհի գունային պատկերի բազմազանության, տարբեր լեզուներում գունանունների քանակի փոփոխության համար:

Շատ լեզվաբանների հայեցակարգերում *լեզվական պատկեր* հասկացությունը հիմնված է լեզվի ներքին ձևի մասին Հումբոլտի կողմից առաջ քաշված գաղափարների վրա: Աշխարհի լեզվական պատկերը՝ մեզ շրջապատող աշխարհի մասին պատկերացումների ամբողջությունն է, արժեքների և նորմերի մի համակարգ, որ հատուկ է տվյալ լեզվամշակույթին: Ամեն մի բնական լեզու արտացոլում է տվյալ հանրության կողմից աշխարհի ընկալման և կարգայնացման յուրակերպությունը: Լեզվում արձանագրված իմաստները կազմում են աշխարհաքաղաքական մի միասնական համակարգ, հանրային մի փիլիսոփայություն՝ պարտադրված տվյալ հանրույթի բոլոր անդամներին /Вездицкая, 1996/: Աշխարհի լեզվական պատկերը արդյունք է մարդու՝ աշխարհի իմաստավորմանն ու ճանաչմանը ուղղված մտային գործունեության, որում լեզուն հանդես է գալիս որպես միջոց: «Երբ ասում են, գրում է Կոլշանսկին, որ ամեն մի լեզու, ինչ-որ ձևով, բայց ամեն դեպքում յուրակերպ, ներկայացնում է աշխարհն իր միավորների իմաստներում /բառապաշար/, պատկերավոր կաղապարներում /դարձվածքներ/, կարգերի ուրույն կառույցներում /քերականություն/, ապա, որպես կանոն, այս պնդումը բացատրվում է նրանով, որ առանձին լեզվական ձևերի նշանակությունները զգալիորեն տարբերվում են լեզվից լեզու, ինչն էլ իր հերթին հիմք է տալիս խոսելու աշխարհի տարբեր կարգայնացումների, այլ կերպ ասած, տարբեր լեզուների կողմից տարբեր լեզվապատկերների ստեղծման մասին» /Колшанский, 2005/: Վայսբերգերն այս մասին գրում է, որ լեզվի բառապաշարը լեզվական նշանների հետ մեկտեղ, ներառում է նաև որոշակի մտային միջոցների ամբողջություն, որով և պայմանավորված է այն իրողությունը, որ մայրենի լեզվում ուրվագծվում է որոշակի լեզվական պատկեր՝ ընդհանուր տվյալ լեզվական համայնքի բոլոր անդամների համար /Baйцбергер, 2009/:

Դժվար չէ նկատել, որ Վայսբերգերը *լեզվական պատկեր* հասկացության մեջ շեշտադրում է էթնո-աշխարհագրական և ազգամշակութային տարրը, ավելի ճիշտ բնույթը: Նրա կարծիքով աշխարհի գիտական պատկերը լեզվական պատկերից տարբերվում է նրանով, որ գիտությունը ձգտում է իրականությունը պատկերել օբյեկտիվ, համընդհանուր տրամաբանական կարգերի միջոցով, իսկ լեզուն սահմանափակվում է էթնոմտածողության կարգերով, որոնք մարմնավորվում են լեզվական ձևերում:

Գունային պատկերը աշխարհի լեզվական պատկերի մի մասն է միայն և այն ձևավորվում է, ինչպես արդեն նշել ենք, տվյալ ժողովրդի պատմական զարգացման ընթացքում: Այս առումով հետաքրքրական է հիշատակել, որ աֆրիկյան ցեղերից մեկի լեզվում գոյություն ունի ընդամենը երկու բառ՝ գունային պատկերի ողջ բազմազանության անվանման համար: Բոլոր, այսպես կոչված *տաք* /կարմիր, դեղին, նարնջագույն/ և *սառը* /կապույտ, կանաչ, մանուշակագույն/ գույները ունեն համապատասխանաբար մեկական անվանումներ /Панов, 2004/:

Առավել յուրահատուկ է Ֆիլիպիններում ապրող Խանուտ ցեղի լեզվում գունանունների համակարգը, որում առկա են չորս հիմնական գույների ան-

վանումներ /սև, սպիտակ, կարմիր, կանաչ/: *Սպիտակ* բառին են ամրագրված բոլոր *բաց*, իսկ *սևին*՝ բոլոր *մուգ* գույները: *Կանաչ* բառի իմաստային դաշտը ներառում է աճող բույսերի բոլոր գուներանգները, իսկ *կարմիր* բառինը՝ թանաճող /Апресян, 1995/: Նկատելի է, որ նշյալ ցեղալեզուներում մեկ գունանունը ընդգրկում է գրեթե անսահմանափակ քանակի գուներանգներ:

Գիտնականների կողմից արձանագրվել է նաև հակառակ միտումը: Օրինակ՝ թասմանների լեզվում *սև* ընդհանրական իմաստով բառ գոյություն չունի, փոխարենը սևին մոտ յուրաքանչյուր գուներանգ ունի իր առանձին անվանումը /Комлев, 2000/:

Անշուշտ, հետազոտողները չեն բավարարվել միայն տվյալ երևույթների պարզ արձանագրությամբ, այլ փորձել են գտնել նաև որոշակի բացատրություններ, բացահայտել պատճառաբանվածությունը: Այսպես, Սպենսերի կարծիքով, արանդա ցեղի լեզվում *կապույտ* գույնի համար հատուկ բառի բացակայությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ այդ ցեղի շրջակա միջավայրում կապույտ գույն գոյություն չունի՝ բացառությամբ երկնի կապույտի: *Դեղին* և *կանաչ* գույն արտահայտող բառերը գործածվում են նաև կապույտ գույնի համար /Васильев, 1990/:

Բերված օրինակները ցայտուն կերպով վկայում են բազմիցս նշված այն փաստի մասին, որ որոշակի կապ գոյություն ունի իրերի և երևույթների անվանման և տվյալ լեզվական հանրության կողմից այդ իրերին և երևույթներին տրվող կարևորության աստիճանների միջև: Ի սպացուցումն այս հանրալեզվական դրույթի՝ գիտական գրականության մեջ շատ հաճախ է հիշատակվում էսկիմոսների լեզվում սառույցի կամ արաբական բարբառներում ուղտերի տարատեսակների անվանումների մեծ քանակը /Тер-Минасова, 2000/: Այս մոտեցման շրջանակներում, որոշ գիտնականներ էլ վկայակոչում են տվյալ ժողովրդի աշխարհընկալման մեջ հոգեբանական գործոնը: Վեժբիցկայայի կարծիքով *կարմիրը* բնության մեջ համեմատաբար առավել հանդիպող գույնն է, այդ իսկ պատճառով առավել ցայտուն կերպով է առանձնանում և ավելի կարևորվում անվանման համար /Вежбицкая 1996/: Լեզվում աշխարհի գունային պատկերի ամբողջությունը /համեմատական լիարժեքությունը/ կախված է գունանունների քանակից: Չնայած տարբեր լեզուների բառարաններում արձանագրված են տարբեր քանակի գունանուններ, գրում է Չեյֆը, այդուհանդերձ հիմնական գունանունների քանակը հասնում է տասնմեկի /Чейф, 2003/: Այս կարծիքը կիսում են նաև շատ ուրիշ լեզվաբաններ: Այստեղ կարևոր է նշել, որ հետազոտությունների արդյունքում հայտնի է դարձել, որ սահուն կերպով մեկից մյուսին անցնող գուներանգների քանակը անսահմանափակ է /բաց համակարգ/, մինչդեռ միայն աչքի կողմից ընկալելի գուներանգների քանակը՝ սահմանափակ: Մոտավոր հաշվարկներով մարդու տեսողական ապարատը ի վիճակի է ընկալելու 500000-ից մինչև 2.500.000 գուներանգ, իսկ գունանունների պարզ բառամիավորների թիվը, այնպիսի լեզուների բացատրական բառարաններում, ինչպիսիք են ֆրանսերենը, ռուսերենը, անգլերենը, հասնում է մոտ հարյուրի, բաղադրյալ գունանունները տատան-

վում են երկուսից երեք հազարի միջև /Василевич, 1987/: Մեր հետազոտության շրջանակներում պարզ դարձավ, որ մոտավորապես նույն պատկերն է նաև հայերենում:

Ինչպես տեսնում ենք, ակնհայտ անհավասարություն է նշագծվում աչքով տարբերվող գույների և դրանց անվանումների քանակի միջև:

Եթե փորձենք ամփոփի ձևով ներկայացնել ողջ վերը շարադրվածը, ապա կարող ենք ասել, որ խնդրո առարկա երևույթի շուրջ բոլոր հիմնարար տեսակետները պտտվում են գույն-գուներանգ-գունանվանում-գունիմաստ քառանդամի շուրջ, դառնում առանցքային, հենքային դրույթներ լեզվաբանական ամենատարբեր բնույթի հետազոտությունների համար: Նշենք նաև, որ վերջին շրջանի հետազոտություններում նկատվում է համակարգային մոտեցում, ուսումնասիրվում են լեզուների գունային համակարգերը՝ իրենց ծագումնաբանական և լեզվամշակութային առանձնահատկություններով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Berlin B., Kay P. Basic color terms. California: University of California, 1969.
2. Deutscher G. Through the language glass. Canada: Heinemann, 2010.
3. Gladstone W. E. Studies on Homer and the Homeric age. Oxford: Oxford University Press, 1858 .
4. Langacker R. Foundations of cognitive grammar // *Theoretical prerequisites*, v. 2. Stanford: Stanford University press, 1987.
5. Lührmann R. Identification of both shared and distinct proteins in the major and minor spliceosomes. Cambridge: Cambridge University press, 1999.
6. McNeil, Color's history. New Brunswick: TPH, 1996.
7. Pastoureau M. Les couleurs de notre temps. Paris: Bonneton, 2003.
8. Romano C. Au cœur de la raison. Paris: Gallimard 2010.
9. Sapir E., Whorf B. La langue comme déterminant de la pensée. Paris: Mille et Une Nuit, 1999.
10. Spencer H., Rosch E. Early contraction against experimental psychology // *Journal of experimental social psychology*, v. 4. Canada: University of Waterloo, Ontario, 1978.
11. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Изд. Москва, 1999.
12. Базымба Б.А. Цвет и психика. Харьков, 2001.
13. Бородина М.А., Гак В.Г. К типологии и методике историко-семантических исследований. Ленинград: Наука, 1979.
14. Вежибицкая А. Обозначение цвета и универсалии зрительного восприятия. М.: Русские словари, 1996.
15. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980.

16. Василевич А.П. Цвет и название цвета в русском языке. М.: Изд. Ком Книга, 1987.
17. Геринг Э. Теория обратного процесса. Санкт-Петербург: Изд. Чупрун Букс, 1870.
18. Милль Д., Спенсер Г. Общая характеристика ассоциативной психологии. Минск: Изд. МИУ, 2009.
19. Онол Э. Цветообозначения в русском языке (с позиций носителя монгольского языка). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1996.
20. Тернер В. Цветовая классификация в ритуалах Ндембу: Проблема невербальной классификации // Тернер В. Символ и ритуал. М: Наука, 1983.
21. Чейф У.Л. Значение и структура языка. Перевод с английского. М., 2003.

А. АРУТЮНЯН – Проблема взаимоотношений цветовосприятия и цветоименования в лингвистических теориях. – Данная статья посвящена такой важной лингвистической и психологической проблеме, как взаимоотношение цветовосприятия и цветоименования. В работе в рамках теорий лингвистической относительности и лингвистической всеобщности рассматривается лингвопсихологический механизм единства биологических восприятий цветоименований и их количественной разницы в разных культурах. В контексте вышеупомянутых теорий учитываются также особенности армянского языка.

Ключевые слова: лингвистическая относительность, языковой механизм, мотивированность, лингвистический порядок, лингвистическая всеобщность, цветовая эстетика, цветословарный запас, лингвокультура, упорядочение (категоризация)

А. HAROUTYUNYAN – On the Problem of the Relationship between Colour Perception and Colour Names. – The present paper deals with such an important linguistic and psychological phenomenon as the problem of the relationship between colour perception and colour names. On the basis of linguistic and linguo-psychological theories, the linguo-psychological mechanism of common biological perceptions of colour names and their qualitative differences in different cultures are studied. The analysis is carried out within the framework of the theories of linguistic universality and linguistic relativity. The peculiarities of Armenian are also taken into account within the context of the above mentioned theories.

Key words: linguistic relativity, linguistic mechanism, motivation, linguistic category, linguistic universality, colour aesthetics, colour word stock, linguoculture, categorization

Նարինե ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

**ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՍՏԱՌՈՏ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆԸ**

Սույն հոդվածը նվիրված է համեմատաբար երիտասարդ գիտության՝ միջնակության հաղորդակցության տեսության համառոտ պատմությանը: Այն առանձնացնում է միջնակության հաղորդակցության խնդիրներին նվիրված աշխատանքները, ներկայացնում այս ոլորտի հետազոտությունների հիմնական ուղղությունները, լեզվական դետերմինիզմի և հարաբերականության սկզբունքները, ամերիկյան հաղորդակցաբանության շրջանակներում մշակույթի ուսումնասիրության հիմնական մակարդակները և այլն: Հոդվածում ներկայացվում են միջնակության հաղորդակցության այնպիսի նոր ոլորտներ, ինչպիսիք են՝ մշակության իմպերիալիզմ, մշակույթի գլոբալացում, մեդիա-էկոլոգիա:

Բանալի բառեր. *միջնակության հաղորդակցության, մոնոմշակության, կրոնամշակության, մշակույթների երկխոսություն, բազմամշակութականություն, մեդիա-էկոլոգիա, լեզվամշակութաբանություն*

Միջնակության հաղորդակցության (ՄՀ) տեսությունը հետազոտությունների հարաբերականորեն նոր ոլորտ է, թեև միջնակության շփումներն ինքնին անհիշելի ժամանակների ծնունդ են: ՄՀ-ի պիոներներ են համարվում Ալեքսանդր Մակեդոնացին, Չինգիզ Խանը, Հուլիոս Կեսարը, Մարկո Պոլոն, Քրիստափոր Կոլումբոսը և այլք, ընդ որում, ինչպես հայտնի է պատմությունից, միջնակության տարբերությունների հաղթահարման համար հաճախ գործադրվել են բռնի միջոցներ:

Մշակույթների փոխգործակցության ու փոխազդեցության հիմնախնդիրները, մշակույթի ու լեզվի հարաբերակցությունը, ինչպես նաև միջնակության հաղորդակցման օպտիմալ ձևերի փնտրտուքը միշտ եղել են հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում: Շատ ավելի վաղ, քան ՄՀ-ն կձևավորվեր որպես գիտելիքի առանձին բնագավառ, բազմաթիվ գիտնականներ, ինչպես Արիստոտելը, Լայբնիցը, Վոլտերը, Հերդերը, Կանտը, Հեգելը, Հումբոլդտը, Շպիտցերը, Ֆոլերը, Բոսար և ուրիշներ, շատ հարցերի վերաբերյալ արդեն տեսակետներ էին արտահայտել, որոնք էլ արդյունքում դարձան ՄՀ-ի հիմքը: Ստորև մենք կդիտարկենք այն հեղինակների դիրքորոշումները, ովքեր, մեր կարծիքով, առավել զգալի ներդրում են կատարել ՄՀ-ի տեսության մեջ, և ում եզրակացությունները առավել մեծ հետաքրքրություն են ներկայացնում դրա հետագա զարգացման համար:

Հաղորդակցության բնագավառի ժամանակակից յուրաքանչյուր մասնագետի «մշակության գրագիտության» անբաժանելի մասն են Վիլիելմ ֆոն Հումբոլդտի հայացքները, որոնք խթանեցին լեզվագիտության ու լեզվամշակութաբանության բազմաթիվ ուղղությունների զարգացումը: Ժողովրդի ոգու՝

որպես մշակույթի մասին հրովարտակի Հումբոլդտի գաղափարը բազմաթիվ տարասեռ մեկնաբանությունների առիթ տվեց համաշխարհային գիտության մեջ: Հումբոլդտի աշխատություններում մենք գտնում ենք այն գաղափարների ակունքները, որոնք հետագայում ուսումնասիրեցին ու զարգացրին այլ հեղինակներ.

- լեզվի ու մտածողության փոխազդեցության մասին. «Լեզուների բազմազանության շնորհիվ մենք բացահայտում ենք աշխարհի գեղեցկությունը և այն բանի բազմազանությունը, ինչը կարողանում ենք ճանաչել. մարդկային կեցությունը մեզ համար դառնում է ավելի լայնահուն, քանզի լեզուները հստակորեն ու գործուն կերպով մեզ օժտում են մտածողության ու ընկալման տարբեր միջոցներով» /Гумбольдт, 1985: 349/,

- աշխարհընկալման տարբերությունների մասին, որոնք հատուկ են տարբեր լեզվական հանրույթների ներկայացուցիչներին. «Տարբեր լեզուները բնավ էլ միևնույն իրի տարբեր անվանումները չեն, այլ դրա տարբեր պատկերացումները. եթե այդ իրը արտաքին աշխարհի առարկա չէ, ապա [խոսող] յուրաքանչյուրը յուրովի է ստեղծում այն՝ դրա մեջ գտնելով իրենը ճիշտ այնքան, որքան հարկավոր է օտար միտքը ներքուստ ընդունելու ու ամփոփելու համար» /նույն տեղում/,

- տեղեկատվության գտման մասին, որը ստացվում է տարբեր լեզուների ներկայացուցիչների կողմից շրջապատող իրականության և լեզվական միավորների ներքին ձևի ակունքների ընկալման գործընթացում. «Անորոշ ու անձև մտածողության զանգվածից բառը պոկում է հայտնի քանակով նշաններ, միավորում դրանք, հնչյունների ընտրության օգնությամբ շաղկապում դրանք ազգակից այլ բառերի հետ, իսկ պատահական կողմնակի հանգամանքների շնորհիվ՝ կերպար ու երանգավորում ձեռք բերում, և դրանով իսկ անհատականանում» /նույն տեղում: 364/,

- լեզուների ազգային-մշակութային յուրահատկությունների մասին. «Ոգին, որով մենք նվաճում ենք, համեմատում, կարգավորում, դիտարկում, օտար միջավայրում նվազեցնում է լեզվի ամբողջ ներքին ստեղծագործական ունակությունը՝ որպես նրան շրջապատող ինչ-որ խորթ բան» /նույն տեղում: 365/,

- ազգային բնավորության կերտման հարցում լեզվի դերի մասին. «Հենց դրանք են [լեզուները] առաջնահերթորեն որոշում ազգային բնութագիրը» /նույն տեղում: 363/,

- լեզվում անհատականի ու հավաքականի հարաբերակցության մասին. «Մենք միշտ լեզվի մեջ գտնում ենք իրապես լեզվական բնույթի համաձուլվածք այն բանի հետ, ինչը լեզուն ներառել է ազգի բնութագրից. «Սիայն այն դեպքում, երբ գիտական քննությունը, անկախ լեզվից, կմիավորի ժողովրդի բնութագիրը իր բոլոր դրսևորումներով՝ անհատականության սուբյեկտիվ բնույթը, որը կախված չէ մտքի ու գործի զանազան եղանակներից և այն բնույթը, որով օժտված են կամ կարող են օժտված լինել լեզուները, միայն այդ ժամանակ մենք կկարողանանք ներթափանցել այն բազմազանության ու

միասնության մեջ, որտեղ ամփոփվում է հոգևոր ձգտումների անվերջ ու անհատնեղի ամբողջությունը» /Гумбольдт, 1985: 373/,

- լեզվի, սոցիումի ու անհատի սերտ փոխկապվածության մասին. «Յուրաքանչյուր տարիք, յուրաքանչյուր խավ, յուրաքանչյուր հայտնի գրող ու, եթե նկատի ունենանք ամենանուրբ հանգամանքները, նույնիսկ հոգեպես զարգացած ցանկացած մարդ ձևավորվում է իր ազգի արգանդում և, օգտվելով իր հարազատ հասկանալի լեզվից, վերջինիս բառերի հետ շաղկապում է անհատականացված ու երևակայական հասկացություններ, և դրանով իսկ բոլորի կողմից գործածական լեզուն քիչ-քիչ միախառնվում է անհատի մտածողության ու ընկալման նրբագույն ելեջների նվիրական շրջանակին» /նույն տեղում: 363/,

- մշակութալեզվական կոդերի տարբերությունների մասին. «Լեզուները հիերոգլիֆներ են, որոնց մեջ մարդն ամփոփում է աշխարհն ու իր երևակայությունը» /նույն տեղում: 349 այլն/:

Հումբոլդտի գաղափարները հետագայում զարգացրին Ռ.Ռ.ասկը, Յա.Գրինը, Գ.Շտեյնտալը, Ա.Ա.Պոտեբնյան, Ի.Ա.Բոդուեն դը Կուրտենեն, Վ.Վունդտը, Շ.Բալլին, Ա.Մարտին, Լ.Վեյսհերբերը, Ժ.Վանդրիեսը, Ռ.Յակոբսոնը և այլք: Մշակույթների փոխգործակցությանն առնչվող գաղափարների զարգացմանը իրենց նպաստը բերեցին Ջ.Ֆրոյդի (հոգեվերլուծության տեսություն), Չ.Գարվինի (ոչ վերբալ հաղորդակցություն), Ֆ.Սամների (էթնոկենտրոնություն) և այլոց աշխատությունները:

Ամերիկացի լեզվաբան ու մարդաբան Էդվարդ Սեպիրը և նրա սան Բենջամին Լի Ուորֆը մշակեցին լեզվաբանական հարաբերականության վարկածը, որը հզոր խթան դարձավ լեզվի ու մշակույթի փոխկապվածությանը նվիրված հետագա տեսությունների զարգացման համար: Սեպիր-Ուորֆի վարկածը հիմնվում է հետևյալ հիմնական սկզբունքների վրա.

1) լեզվաբանական դետերմինիզմ. գաղափար այն մասին, որ լեզվի քերականական ու իմաստաբանական կատեգորիաները ձևավորում են գաղափարներ ու որոշում մտածողության բնույթը

2) լեզվաբանական ռելյատիվիզմ (լեզվաբանական հարաբերականություն). յուրաքանչյուր մասնավոր լեզվում առկա են առանձնահատկություններ, որոնցով այն տարբերվում է մյուսներից: Սեպիր-Ուորֆի տեսության «ուժեղ» կողմը, որի համաձայն լեզուն գերիշխում է մարդկանց մտածողության, գործողության ու աշխարհընկալման նկատմամբ, ներկայումս մերժում են լեզվաբաններից ու մարդաբաններից շատերը: Օրինակ՝ այն քննադատել են Բ. Ա. Սերբերեննիկովը, Գ.Գոդդը, Գ.Վ. Կոլջանսկին, Ռ.Մ. Ուայթը, Ռ.Մ. Ֆրունկինան, Է.Հոլենշտեյնը և ուրիշներ (այս մասին բանավեճը մանրամասնորեն տես Վ. Ա. Մասլովայի գրքում /Маслова, 1997: 36/): Սակայն նրա «թույլ կողմը», որը բանաձևում է լեզվի ու մշակույթի միջև առկա երկկողմանի սերտ կապը և օժտված է որոշ չափով ձևափոխված ըմբռնողական ապարատով՝ հիմնված մարդաբանության վրա և հարստացած լեզվաբանական ու հոգեբանական ոլորտների հետազոտություններով, շարունակում է լուրջ

ազդեցություն գործել ՄՀ-ի տեսության զարգացման վրա և հնարավորություն է ընձեռում նորովի քննելու նրա գաղտնիքները /տե՛ս, օր. Seelye, 1993/:

Թեպետ բազմաթիվ հետազոտողներ իրենց պարտքն են համարում քննադատել Մեյի-Ուորֆի տեսությունը, այն դարձավ լեզվաբանական մի ամբողջ ուղղության զարգացման հզոր խթան: Վ.Ն. Թելիայի գրքում /Телия, 1996: 229/ վերլուծության են ենթարկվում լեզվաբանական հարաբերականության վարկածի զանազան տարբերակներ, որոնց առնչվում են.

- «լեզվաբանական լրացման» վարկածը, որի հիմնական դրույթի համաձայն աշխարհի լեզվական պատկերն ամբողջացնում են իրականության մասին օբյեկտիվ գիտելիքները),

- «գործառնական լրացման» վարկածը, որի պնդմամբ լեզվաբանական հարաբերականության մասին հիմնական դրույթներն արդարացի են, սակայն դրանք հաշվի չեն առնում սոցիալական գործոնների ազդեցությունը լեզվի ու դրա գործածության վրա),

- «գոյաբանական հարաբերականության» վարկածը, որի համաձայն յուրաքանչյուր լեզու իրենից ներկայացնում է աշխարհի մասին որոշակի գիտելիքի տեսություն՝ իրեն ներհատուկ գոյաբանությամբ, ուստի և աշխարհի տարբեր ծագերում տարբեր լեզվակիրները չեն կարողանում համարժեքորեն փոխգործակցել /նույն տեղում/:

Միջմշակութային հաղորդակցության տեսության մեջ էական ներդրում կատարեցին նաև Ժ.Պիաժեի կոգնիտիվ (ճանաչողական) զարգացման տեսությունը, որի տեսանկյունից մտավոր զարգացման առաջնային գործոնները սոցիալացման գործընթացներն են և Ուիտկինի կոգնիտիվ (ճանաչողական) ոճի տեսությունը: Մեծ արձագանք ունեցան մարդաբան Մ. Միդի աշխատությունները: Նրա առաջին գիրքը՝ *“Coming of Age in Samoa”* (1928), հեղաշրջում կատարեց մարդաբանության մեջ. նրանում շեշտվում էր սոցիալական միջավայրի, այլ ոչ թե կենսաբանական գործոնների գերակա դերը մարդու վարքի ձևավորման մեջ: Ավելի ուշ շրջանի աշխատություններում, օրինակ՝ *“Male and Female”* (1949), նկարագրվում են տարբեր մշակույթներում տղամարդու ու կնոջ վարքի միջև առկա տարբերությունները, և կասկածի է ենթարկվում նրանց վարքի մոդելների բնածին տարբերությունների վերաբերյալ տարածված տեսակետը:

Մարդաբանները, քաղաքագետները, սոցիոլոգները, լեզվաբանները քննել են լեզվի ու մշակույթի փոխհարաբերությունների տարբեր կողմեր, սակայն ՄՀ տեսության իրական ուրվագծերը երևացին միայն Երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո ԱՄՆ-ի հաղորդակցաբանության (կոմունիկատիվիստիկա) մեջ: ՄՀ հիմնախնդիրը առաջին անգամ ամբողջ սրությամբ ծառայավ պատերազմի ժամանակ, երբ տարբեր երկրների ներկայացուցիչներ ստիպված էին համատեղ լուծել համաշխարհային նշանակության հիմնախնդիրները: Ամերիկացիները, որոնք մինչ այդ մեկուսացած քաղաքականություն էին վարում, հայտնվեցին միջմշակութային շփումներ սկսելու անհրաժեշտության առջև: Հենց այդ ժամանակ ԱՄՆ-ում առաջին

անգամ պետական մակարդակով հրավիրվեցին լեզվաբաններ, մարդաբաններ, հաղորդակցության ոլորտի մասնագետներ, այդ թվում Մարգարետ Սիդը, Ռոյթ Բենեդիկտը, Ջեֆրի Գորերը, Ուեսթոն Լա Բարը և ուրիշներ, որպեսզի բացատրություն տային իրենց դաշնակիցների (Ռուսաստանի ու Չինաստանի) և թշնամիների (Գերմանիայի ու Ճապոնիայի) միջմշակութային տարբերություններին ու «տարօրինակ» վարքին /Seelye, 1993: 25/: 1948 թ. հունվարի 7-ին ԱՄՆ-ում ստորագրվեց այսպես կոչված Սմիթ-Մունդտի օրենքը տեղեկատվության ու մշակույթի փոխանակության մասին, որով ամերիկյան կառավարությունը պարտավորություն էր ստանձնում միջոցներ ձեռնարկել՝ նպաստելու ամերիկացիների ու այլ երկրների ժողովուրդների միջև առավելագույնս լավ փոխըմբռնման հաստատմանը:

ՄՀ-ի՝ որպես ուսումնասիրության առանձին ոլորտ առանձնացնելու պատճառներից մեկը «խոսքի» ու «հաղորդակցության» գիտական հասկացությունների սահմանազատումն էր: ՄՀ-ի հիմնադիր է համարվում մարդաբան Էդվարդ Թ. Հոլը, որն իրեն դասում է Է. Սեյիթի հետևորդների թվին: Կարևոր ուղենիշ դարձավ Հոլի 1959թ. լույս ընծայած *“Silent Language”* /Hall, 1959/ գիրքը, որտեղ առաջին անգամ մանրամասնորեն վերլուծվեց հաղորդակցության ու մշակույթի փոխհարաբերությունը, իսկ ավելի ուշ նրա երկրորդ՝ *“The Hidden Dimension”* /Hall, 1966/ գիրքը նվիրվեց ժամանակի ու տարածության ըմբռնմանը տարբեր մշակույթներում, ինչպես նաև միջմշակութային վերլուծության կարևորության հիմնավորմանը: Որոշակի հետաքրքրություն են ներկայացնում Հ. Ու. Օլփորթի աշխատությունները, որոնք վերլուծում են նախապաշարմունքների հիմնախնդիրները /Allport, 1954/, ինչպես նաև Ֆ. Ու. Քլակհոնի ու Ֆ. Լ. Սթրոդբեքի ուսումնասիրությունները մշակութային արժեքների մասին /Kluckhohn, Strodbeck, 1961/:

1960-ականների կեսերին ՄՀ-ի հիմնախնդիրները սկսեցին մանրամասնորեն ուսումնասիրվել ԱՄՆ Պիթսբուրգի համալսարանում: Քաղաքագետ Մ.Ու. Սինգերը գրեց *“Culture: A Perceptual Approach”* /Singer, 1980/ աշխատությունը, որը հիմնված էր Սեյիթ-Ուորֆի վարկածի վրա, սակայն «լեզվաբանություն» և «լեզվաբանական համակարգեր» եզրույթները փոխարինեց «ըմբռնում» (պերցեպցիա) և «ըմբռնողական համակարգեր» եզրույթներով՝ դիտարկելով դրանք որպես միջնորդներ (arbiters) մշակույթի ու մտածողության միջև: Լեզուն, պնդում էր Սինգերը, լոկ որոշակի մշակութային խմբի անդամների շրջանում համանման ընկալման հաստատումն ապահովելու միջոցներից մեկն է: Սինգերի աշխատությունը ներառվեց ՄՀ-ի հիմնախնդիրներին նվիրված *“Readings on Intercultural Communication”* մատենաշարի առաջին թողարկման մեջ՝ Դ. Հուփսի (Hoopes) խմբագրությամբ:

Քլակհոն-Սթրոդբեքի արժեքային-կողմնորոշումային մոդելի մշակումը շարունակեց Է. Ստյուարտը: Նրա գիրքը՝ *“American Cultural Patterns: A cross-Cultural Perspective”*, լույս տեսավ 1971թ. /Stewart, 1971/: Ստյուարտի տեսական դրույթները վերաբերում էին մշակույթների փոխգործակցությանը և կրկին ծառայեցին զուտ գործնական նպատակների. դրանք դարձան արտասահման

աշխատելու ուղարկվող ԱՄՆ զինվորական-տեխնիկական անձնակազմի բարդ գլանային ուսուցման համակարգի հիմքը: Այդ նույն ժամանակ Իլինոյսի համալսարանի հոգեբանների մի խումբ՝ Գ. Տրիանդիսի ղեկավարությամբ, զբաղված էր ինքնապատրաստման տեխնիկայի մշակմամբ, որը անվանվում էր «culture assimilator»: Արդյունքում Տրիանդիսն ու իր գործընկերները գրեցին *“The Analysis of Subjective Culture”* գիրքը՝ նվիրված մշակույթների բնույթի համադրական վերլուծությանը /Triandis, 1973/:

ՄՀ-ի գաղափարները աստիճանաբար ավելի մեծ հետաքրքրություն առաջացրեցին կրթության բնագավառում: Որքան ուժեղ էր զգացվում մայրենի լեզվի ու մշակույթի ազդեցությունը գիտելիքների յուրացման գործընթացի վրա, այնքան «պարզ էր դառնում, որ հաղորդակցության մշակութային պարամետրերի ու մարդկային փոխհարաբերությունների գործընթացի, ինչպես նաև ճանաչողության տարբերությունների ըմբռնումը վճռորոշ նշանակություն ունեն իրապես պլյուրալիստական հասարակությանը բարեհաջող անցման համար» /Hoopes, 1980: 12/: Հանուն քաղաքացիական իրավունքների շարժումը ամբողջ սրությամբ առաջադրեց էթնիկության, միջէթնիկական ու միջասսայական հարաբերությունների հարցերը: Գլեյզերն ու Մոյնիհանը (Glazer and Moynihan) հրատարակեցին *“Beyond the Melting Pot”* գիրքը, Բլարկը (Clark) զբաղվում էր սև գետտոյի հոգեբանությամբ, Ռամիրեսն ու Կաստանեդան (Ramirez and Castaneda) ուսումնասիրում էին մշակութային ժողովրդավարության ու կենսակոգնիտիվ (կենսաճանաչողական) զարգացման հիմնախնդիրները: Ուսումնասիրությունների մարդակենտրոն ուղղվածությունն անկասկած դրական միտում էր: Ինչպես նշում է Մ. Լ. Մակարովը. «հաղորդակցաբանական լեզվագիտության զարգացումը նշանակում էր լեզվի մասին գիտության կողմից ճգնաժամի հաղթահարում և ինքնին մարդու վերադարձ դեպի հիմնախնդիրների իր շրջանակը. այժմ լեզվաբանը գործ ունի ոչ թե առարկայացած վերացական կառուցվածի, ոչ թե ինչ-որ կողմնակի գործունեություն սպասարկող գործիքի հետ, այլ անմիջականորեն մարդու հաղորդակցային գործունեության հետ, որը օժտված է նույնպիսի գիտակցությամբ, ինչպիսին հետազոտողը» /Makarov, 1998: 15/:

ՄՀ-ի ոլորտում հետազոտությունների երկու հիմնական ուղղությունները, որոնք զարգացան ԱՄՆ-ում, *ինտերնացիոնալ միջմշակութային հաղորդակցությունը և ներքին միջէթնիկական հաղորդակցությունն են*: Առաջին ուղղությունը եռանդուն կերպով զարգանում էր ուսումնական այն հաստատություններում, որտեղ կադրեր էին պատրաստվում արտերկրում աշխատելու նպատակով, երկրորդը՝ դպրոցներում, որոնցում սովորում էին խառը ազգային պատկանելության երեխաներ և առողջապահության ու սոցիալական աշխատանքի ոլորտներում: Գ.Հուպսը ենթադրում է, որ այդ ուղղությունների սահմանազատումն ու չհատվելը ևս պայմանավորված էր այն հանգամանքով, որ «ինտերնացիոնալիստները» հիմնականում ամերիկյան հասարակության առաջատար սոցիալ-էթնիկական խումբն էին (*mainstream American culture*), մինչդեռ երկրորդ ուղղությունը գոյացել էր էթնիկ փոքրամասնությունների

խնդիրներից ու մշակութային բազմազանության գաղափարից: Ըստ այդմ՝ բուն ՄՀ-ի ոլորտում առաջ է եկել յուրատեսակ միջմշակութային բաժանում, որով որոշ չափով բացատրվում են երկու ուղղությունների միջև առկա կոնֆլիկտն ու անհամապատասխանությունը /Hoopes, 1980/: Կարծիք կա, որ այդ բաժանումը, որը մինչ այժմ էլ դրսևորվում է այն բանում, թե ինչպես են կառուցվում ուսումնասիրությունները ՄՀ-ի ամերիկյան տեսության մեջ, բավականին արհեստական է ու ոչ լիովին հիմնավորված: Ամենայն հավանականությամբ, դրա պատճառը ամերիկյան հետազոտողների ավանդաբար գործնական վերաբերմունքն է հետազոտվող հիմնախնդիրների նկատմամբ: Եթե երկու ուղղությունների ներկայացուցիչները միավորեին իրենց ջանքերը, կարող էր ստացվել ՄՀ-ի միասնական տեսություն, որը կներառեր երկու գիտական ուղղությունների նվաճումներն էլ:

Վերլուծելով ամերիկյան հաղորդակցաբանության մեջ մշակույթի դիտարկման տարբեր հայեցակետերը՝ Ու.Բ. Հարտը գրում է հետազոտության երեք հիմնական մակարդակների մասին՝ *մոնոմշակութային, կրոսմշակութային* ու *ինտերմշակութային*: Մոնոմշակույթի ուսումնասիրումը բնութագրական է մարդաբանության ու սոցիոլոգիայի ոլորտների հետազոտություններին: Կրոսմշակութային ուսումնասիրությունները ենթադրում են երկու և ավելի մշակույթների համադրումը, ինտերմշակութայինը՝ երկու և ավելի մշակույթների *փոխգործակցության* վերլուծությունը (բնույթը և հետևանքները): Միջմշակութային համագործակցությունը, նրա կարծիքով, կարող է և պետք է ուսումնասիրվի տարբեր գիտակարգերի դիրքերից, դրանցից ոչ մեկը չունի առանձնաշնորհյալ իրավունք այդ ուսումնասիրությունների նկատմամբ /Hart, 1998/:

Ներկայումս հաղորդակցության ամերիկյան տեսության մեջ շրջանառվում է ՄՀ-ի նկատմամբ երեք հիմնական մոտեցում, որոնք են.

1. հասարակագիտական կամ գործառնական
2. մեկնողական-բացատրական
3. քննադատական

Այդ մոտեցումները հիմնված են տարբեր հիմնարար նախադրյալների վրա, որոնք վերաբերում են մարդկային կերտվածքին, վարքին ու կոգնիցիային և տարբերվում են մշակույթի ու հաղորդակցության հայեցակարգայնացմամբ, ինչպես նաև հետազոտության կիրառվող մեթոդներով:

Հասարակագիտական մոտեցման նպատակը, որը հիմնված է հոգեբանական տվյալների վրա, հաղորդակցվողների վարքի նկարագրումն ու կանխատեսումն է: Այդ մոտեցման կողմնակիցները ենթադրում են, որ մարդու վարքը կանխատեսելի է, իսկ հաղորդակցությունն իրականացվում է մշակույթի ազդեցությամբ: Հետազոտության առաջնային մեթոդ է համարվում դիտարկումը: Այս դիրքերից կատարվող հետազոտությունները ճանաչում ու բացահայտում են հաղորդակցության շատ հայեցակետերի մշակութային տարբերությունները, սակայն հաշվի չեն առնում համատեքստի ազդեցությունը:

Մեկնողական մոտեցումը, որը հենվում է մարդաբանության ու սոցիոլոգ-վաբանության ոլորտներում կատարվող ուսումնասիրությունների վրա, նույն-պես նկարագրական է. դրա ելակետն այն է, որ մշակույթը ստեղծվում ու պահ-պանվում է մարդկային գործունեության շնորհիվ և շեշտվում է հաղորդակ-ցության հետազոտման անհրաժեշտությունը համատեքստի հաշվառումով:

Քննադատական մոտեցումը, որը հիմնված է մշակույթի՝ որպես իշխա-նության համար պայքարի ոլորտի ընկալման վրա, նկատի է առնում տնտեսական ու քաղաքական այն ուժերը, որոնք ներագրում են մշակույթի ու հաղորդակցության վրա: Այդ մոտեցման կողմնակիցները, որոնք համոզված են, որ փոխգործակցության բոլոր ձևերը որոշվում են իշխանությանը պատկանելությամբ, որպես ապացույց օգտագործում են տարբեր գիտու-թյունների տվյալներ և հետազոտության առաջնային մեթոդ են համարում տեքստային վերլուծությունը /Martin, 1999: 31/:

Ի. Կլյուկանովը /Klyukanov, 1999/ ՄՀ-ի շրջանակներում առանձնացնում է «բազմամշակութականության» (*multiculturalism*) երկու մոտեցում: Առաջինը հիմնվում է պոզիտիվիզմի ավանդույթների վրա: Պոզիտիվիստական մոտեց-ման (որը կոչվում է նաև վերլուծական, ռեդուկցիոնիստական, մեխանիս-տական, գծային և այլն) գլխավոր նպատակը որոշակի մշակութային արձա-գանքների, մշակութային վարքի երևույթների ու տեսակների կանխատեսման ու վերահսկման ունակությունն է: Կլյուկանովի կարծիքով, այդ թեմայով բոլոր աշխատությունները քննում են մշակութային արժեքները, կանոններն ու նորմերը, խոսքային ու ոչ խոսքային վարքը, մշակութային ցնցումը, ինտեր-մշակութային փոխակերպումները և այլն /Brislin, 1981; Kohls, 1981; Locke, 1992 և այլք): Հենց այդ մոտեցմամբ է իրականացվում այսօր ՄՀ-ի դասավան-դումը ԱՄՆ-ում:

Ի. Կլյուկանովի նկարագրած երկրորդ մոտեցումը ի հայտ եկավ 1960-ականներին՝ որպես հակակշիռ պոզիտիվիստականին: Դա համակարգային մոտեցում է, որը հիմնված է ընդհանուր համակարգերի տեսության (*General Systems Theory*) մեջ մարդու վարքի բնույթի դիտարկման Հոլի սկզբունքների վրա և անհատական համակարգի ու նրա շրջապատի միջև տեղեկատվության մշտական փոխանակման գաղափարի վրա: Ընդ որում, մշակույթն ընկալվում է ոչ թե որպես բաղադրատարրերի հավաքածու, այլ որպես մեկ ամբող-ջություն կազմող այլ մշակույթների հետ ինտերակտիվ հաղորդակցության գործընթաց: Համակարգային մոտեցման համար առանցքային են միջմշա-կութային փոխակերպման տեսությունը, որը մշակել են Կիմն ու Ռուբենը /Kim and Ruben, 1988/ և Քինբեյթի կոնվերգենցիայի (զուգամետության) տեսությու-նը /Kincaid, 1983/: Ներկայումս, ինչպես կարծում է Ի.Կլյուկանովը, համակար-գային մոտեցումը լայնորեն տարածվում է որպես «գլոբալ կրթություն» (*global education*): Սակայն, ըստ հեղինակի, այն ավելի հաճախ կիրառվում է խոսքում, քան գործնականում և հանգեցվում գլոբալ այնպիսի ոլորտների հավաքածուին, որոնցից են գիտությունն ու տեխնոլոգիան, միջազգային հարաբերությունները կամ էլ աշխարհի տարբեր երկրների ու տարա-

ծաշրջանների ընդհանուր դիտարկումը: Աշխատությունները, որոնցում գործնականորեն կիրառվում են այդ հեռանկարային մոտեցումները, ավելի շուտ բացառություններ են: Որպես դրական օրինակներ Ի. Կլյուկանովը նշում է Ե. Լասլոյի գիրքը՝ *“The Choice: Evolution or Extinction? A Thinking Person’s Guide to Global Issues”* /Laszlo, 1994/, ինչպես նաև նույն հեղինակի խմբագրությամբ լույս տեսած *“The Relevance of General Systems Theory”* /1996/, ժողովածուն, որտեղ ՄՀ-ի հիմնախնդիրները քննարկվում են իսկապես գիտական դիրքերից:

«Միջնակությանի հաղորդակցություն» եզրույթը հայտնի չափով հարաբերակցվում է «մշակույթների երկխոսություն» հասկացության հետ: Այդ երևույթի առավել սպառիչ վերլուծությունը ներկայացված է Վ.Ս. Բիբերի աշխատություններում, ով «գրում է մշակույթի ապագա նոր համընդհանուր սոցիումի մասին, որն ինչ-որ առումով մոտ է պոլիսային սոցիալայնությանը և մարդկանց ազատ շփման առանձնահատուկ ձև է մշակույթի ուժային դաշտում, մշակությանի երկխոսության մեջ» /Biber, 1999/:

Ներկայումս ՄՀ-ի տեսության մեջ նկատվում են հետաքրքրությունների նոր ոլորտներ. հաղորդակցություն մշակույթի գլոբալացման համատեքստում /Featherstone, 1990; Smith, 1990a; Smith, 1990b; Ferguson, 1992; McLuhan, Powers, 1993; Frederick, 1993; Stevenson, 1994; Crystal, 1997; Mowlana, 1997/, մշակությանի ինտերիալիզմ (Straubhaar, 1991; Tomlinson, 1991; Petras, 1993; Berlinger, 1999; Selene, Gokyigit, 1996; Brown, 1996; Herschlag, 1999; Kim, Seongcheol, 1998), զանգվածային միջնակությանի հաղորդակցության՝ ներառյալ Ինտերնետի, ինչպես նաև անմիջական ու միջնորդավորված շփման հիմնախնդիրները, այդ թվում էլեկտրոնային միջոցների օգտագործմամբ /Avery, McCain, 1982; Cathcart, Gumpert, 1983; Shapard, 1990; Drummond, Hopper, 1991 և այլն):

Մեդիա-էկոլոգիան կամ *հաղորդակցության միջոցների էկոլոգիան* ուսումնասիրում է խորհրդանշանային համակարգերի ու տեխնոլոգիաների ազդեցությունը մարդկային հասարակության սոցիալական կազմակերպման, ճանաչողական գործընթացների, քաղաքական ու փիլիսոփայական գաղափարների վրա: Մեդիա-էկոլոգիայի հիմնական դրույթներն են. 1) իրականության հայեցակարգայնացման բնույթը մարդկային գիտակցության մեջ կախված է կենսաբանական ու տեխնիկական մի շարք գործոններից, ինչպես նաև կողային համակարգերից, որոնք օգտագործվում են տեղեկատվության տրամադրման համար, 2) տեղեկատվության կողավորման ու հաղորդման միջոցները չեզոք չեն, դրանք որոշակիորեն ազդում են մարդու՝ արտաքին աշխարհի ընկալման վրա, 3) քանի որ մարդկային մշակույթը անմիջականորեն կախված է հաղորդակցությունից, հաղորդակցային մոդելում կատարվող փոփոխությունները գաղափարախոսական ու էպիստեմոլոգիական լուրջ հետևանքներ են թողնում մշակույթների էկոլոգիայի վրա, 4) չնայած հաղորդակցության նոր միջոցների ստեղծմանը, լեզուն նախկինի պես

առաջատար դիրք է գրավում մարդկային շփումներում, և հենց նրան պետք է վերապահվի առաջնայնությունը մեդիա-էկոլոգիայում /Postman, 2000/:

Մեդիա-էկոլոգիայի հիմնադիրը համարվում է կանադացի սոցիոլոգ ու մշակութաբան Մ. Մաքլուհենը, որն առաջինը նկատեց մարդկային հասարակության վրա հաղորդակցության նոր միջոցների համապարփակ ազդեցությունը: Նրա կարծիքով, դրանք նշանավորում են պատմական դարաշրջանների հերթափոխը, դուրս են մղում արվեստի ու շփման նախկին տեսակները և օժտված են անցյալի փորձը նոր ձևերի մեջ հարմարեցնելու կարողությամբ: Մաքլուհենը վերլուծում է մշակույթի տարասեռ առարկաների՝ լեզվի, փողի, ճանապարհների, մամուլի, գիտության, համակարգիչների, հեռուստատեսության և այլնի հաղորդակցային գործառույթները, որոնք դառնում են մարդկային զգայարանների տեխնոլոգիական շարունակությունը և արմատապես ազդում հասարակության կյանքի ոճի, արժեքային կողմնորոշիչների, աշխարհընկալման (սենսորային հաշվեկշիռ) և սոցիալական կառուցվածքի վրա: Էլեկտրոնային ցանցերով խճողված աշխարհը վերածվում է «գլոբալ բնակավայրի», որտեղ ժամանակ ու տարածություն գոյություն չունի, իսկ յուրաքանչյուր անհատի կյանքն անցնում է «լույսի արագությամբ» /McLuhan, 1962; Beaulieu, 1999/:

Մեդիա-էկոլոգիայի հետ որոշ չափով աղերսվում է էկոլեզվաբանությունը կամ լեզվաէկոլոգիան, որը հիմնված է Ռ. Միլիկանի /Millikan, 1984/ նատուրալիստական էպիստեմոլոգիայի և Է. Ռիդի (Reed, 1996) էկոլոգիական հոգեբանության հետ Մ. Մ. Բախտինի և Լ.Ս. Վիգոտսկու տեսության ինտեգրման վրա: Էկոլեզվաբանության էությունը Երկիր մոլորակի վրա բազմազանության պահպանման կենսամշակութային մոտեցումն է՝ ներառյալ լեզվաբանական բազմազանությունը: Այդ գիտության ներկայացուցիչները անհանգստացած են այն բանից, որ աշխարհաքաղաքական իրավիճակն աշխարհում հանգեցրել է լեզվաբանական ունակությունների հիերարխիկ բաշխմանը տարբեր սոցիալական խմբերի ներկայացուցիչների միջև, լեզվաբանական էլիտաների կազմավորմանը, որոշ լեզուների՝ մյուսների նկատմամբ ունեցած կիրառման առավելություններին և լեզվաբանական խտրականությանը: Նրանք հանդես են գալիս հանուն մարդու լեզվական իրավունքների հարգման՝ անկախ քաղաքական, ժողովրդագրական ու տնտեսական կարգավիճակից: Ռուսական գիտության մեջ առանձնանում են հետազոտության հետևյալ ոլորտները, որոնք հիմնված են լեզվի ու մշակույթի փոխկապվածության վրա և անվիճելի հետաքրքրություն են ներկայացնում միջմշակութային հաղորդակցության տեսանկյունից.

- Լեզվաերկրագիտություն /Верещагин, Костомаров, 1999; Томахин, 1996; Ощепкова, 1995/: Լեզվաերկրագիտական ուսումնասիրությունները գլխավորապես կիրառական բնույթի են և լեզվի ու մշակույթի փոխգործակցությունը արտացոլող տեղեկատվության արժեքավոր աղբյուր են:

- Էթնոլեզվաբանություն (Герд, 1995; Толстой, 1997 և այլք). լեզվագիտության այն բաժինն է, որն ուսումնասիրում է լեզուն էթնոսի հետ հա-

րաբերակցության դիրքերից և սերտորեն կապված է սոցիոլեզվաբանության հետ: Ն. Ի. Տոլստոյի պնդմամբ, էթնոլեզվաբանության համար «էական է ոչ միայն և ոչ այնքան ժողովրդական մշակույթի, հոգեբանության ու դիցաբանական պատկերացումների արտացոլումը լեզվում, որքան լեզվի կառուցողական դերը և նրա ազդեցությունը ժողովրդական մշակույթի, ժողովրդական հոգեբանության ու ժողովրդական ստեղծագործության ձևավորման ու գործառնության վրա»: Նա ենթադրաբար առաջ է քաշում էթնոլեզվաբանության երկու սահմանում՝ 1) լեզվաբանության բաժին, որի առարկան լեզուն է ժողովրդի մշակույթի հետ հարաբերության մեջ, ուսումնասիրում է լեզվում մշակութային, ժողովրդահոգեբանական ու դիցաբանական պատկերացումների ու «ապրումների» հարաբերությունները, 2) «համալիր գիտակարգ», որի ուսումնասիրման առարկան մշակույթի, ժողովրդական հոգեբանության ու դիցաբանության «բովանդակային կողմն» է՝ անկախ դրանց մարմանավորման միջոցներից ու ձևերից (խոսք, առարկա, ծես, պատկեր և այլն): Ն. Ի. Տոլստոյը կարծում է, որ այդպիսի հետազոտություն «կարելի է իրականացնել առավելապես կամ բացառապես լեզվաբանական մեթոդներով» /Толстой, 1997: 315/:

- Լեզվամշակութաբանություն /Телия, 1996; Воробьев, 1997; Маслова, 1997 և այլք/: Վ. Ն. Թելիան լեզվամշակութաբանությունը բնորոշում է որպես էթնոլեզվաբանության մի մասը, որը նվիրված է լեզվի ու մշակույթի հարաբերակցության ուսումնասիրմանն ու նկարագրմանը դրանց ներդաշնակ համագործակցության մեջ /Телия, 1996: 217/: «Լեզվամշակութաբանության առարկան ուսումնասիրվում է երկու հիմնարար գիտությունների՝ լեզվագիտության ու մշակութաբանության «խաչմերուկում» /նույն տեղում: 222/:

Լեզվաբանության վերոնշյալ բոլոր ոլորտների նպատակը առանձին վերցրած մեկ լեզվամշակույթի ազգային-ինքնահատուկ առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունն է: Այդ տվյալներն անգնահատելի են միջմշակութային ուսումնասիրություններ կատարելիս, որոնք նախատեսված են երկու և ավելի լեզվամշակույթների համադրական վերլուծության համար: Ընթրնոդության մեխանիզմների ուսումնասիրումը /Богин, 1986; Залевская, 1996 և այլք/ թույլ է տալիս եզրակացություններ անել այն մասին, թե ինչպես է կատարվում հաղորդակցվող լեզվամշակույթների «հարաբերությունների հաստատումը» և տեղեկատվության փոխանակումը միջմշակութային շփումների ընթացքում: Շատ մեծ է աշխարհի լեզվական պատկերի ազգային-ինքնահատուկ առանձնահատկությունների բնութագրման /Булыгина, Шмелев 1997; Арутюнова 1999/, ինչպես նաև լեզվի ու ազգային ինքնագիտակցության հարաբերակցության նշանակությունը /Уфимцева, 1996; Гак, 2000/:

Բ. Ս. Երասովը առանձնացնում է ՄՀ-ի հիմնախնդրի դիտարկման երկու հիմնական գիտական մոտեցում՝ *գործիքային* և *ընթրնոդական*: Առաջինը նպատակաուղղված է գործնական արդյունքի ձեռքբերմանը (անհատների բարեհաջող հարմարմանը օտար միջավայրում և որոշակի համատեքստում արդյունավետ միջմշակութային շփման ուսուցման մեթոդիկայի ստեղծմանը),

երկրորդը հնարավորություն է ընձեռում քննել մշակույթի ու անձի մեջ կատարվող փոփոխությունները, որոնք տեղի են ունենում «օտարի» հետ հանդիպման արդյունքում, ՄՀ-ի նկատմամբ մարդկային ընդունակության զարգացման հեռանկարները, մշակույթների միջև միջնորդի դեր կատարող անձի ձևավորումը: Այդ մոտեցման հիմքը ինքնատիպությունը պահպանելու անհրաժեշտության և միևնույն ժամանակ մշակույթների փոխգործակցության գաղափարն է: ՄՀ-ի շարժընթացի դիտարկումն այս տեսանկյունից նախատեսում է շփման որակի անդադար զարգացում ու կատարելագործում, տարբերությունների նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորում՝ տարբեր ոլորտներում ու տարբեր մակարդակներում մշակույթների փոխընթացման աստիճանի աճի նպատակով /Ерасов, 1997: 443-444/: ՄՀ-ի հիմնախնդիրների դիտարկման հենց այս մոտեցումն է, թերևս, ամենահեռանկարայինը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999.
2. Богин Г. И. Типология понимания текста: Учебное пособие КГУ. Калинин, 1986.
3. Булыгина Т. В., Шмелев А. Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Языки русской культуры, 1997.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М.: Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1999.
5. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. М.: Изд-во РУДН, 1997.
6. Гак В. Г. Человек в языке // *Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке*. М., 1999.
7. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / Общ. ред. А. В. Гулыги и Г. В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1985. /
8. Ерасов Б. С. Социальная культурология. М.: Аспект Пресс, 1997.
9. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь: Тверской государственный университет, 1996.
10. Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь: Тверской государственный университет, 1998.
11. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию. М.: Наследие, 1997.
12. Ощепкова В. В. Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 1995.

13. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа “Языки русской культуры”, 1996.
14. Толстой Н. И. Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин // *Русская словесность: Антология*. М.: Academia, 1997.
15. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // *Иностранные языки в школе*, 1996, № 6.
16. Allport G.W. The Nature of Prejudice. New York: Macmillan/Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.
17. Avery R., McCain T. Interpersonal and Mediated Encounters: A Reorientation to the Mass Communication Process // G.Gumpert and R.Cathcart (eds.) *Inter/media: Interpersonal communication in a media world*. New York: Oxford University Press, 1982.
18. Beaulieu M. Who was Marshall McLuhan? // URL: <http://hosted/beaulieu/McLuhan/default.htm> (Retrieved March 11, 1999)
19. Berlinger I. More Cultural Imperialism on the Net // URL: <http://roscoe.law.harvard.edu/HyperNews/get/courses/techseminar96-18/4/3.html> (Retrieved February 27, 1999)
20. Beyond the Melting Pot by Nathan Glazer, Daniel P. Moynihan // The MIT Press; second edition, June 15, 1970.
21. Biber D. A Textual Comparison of British and American Writing // *American Speech* 62, 1987.
22. Brislin R.W. Cross-Cultural Encounters: Face-to-Face Interaction. New York: Pergamon, 1981.
23. Brown C. Cultural Imperialism? No! // URL: http://www.harvnet.harvard.edu/HyperNews/get/discussion/cult_imp2 /2.html (Retrieved February 27, 1999)
24. Cathcart R., Gumpert G. Mediated Interpersonal Communication: Toward a New Typology // *Quarterly Journal of Speech*, 69 (3), 1983.
25. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge [England]; N.Y.: Cambridge University Press, 1997.
26. Drummond K., Hopper R. Misunderstanding and its Remedies: Telephone Miscommunication // “*Miscommunication*” and *Problematic Talk* / N. Coupland, H.Giles and J.M. Wiemann (eds.). Newbury Park, CA: Sage, 1991.
27. Featherstone M. Global Culture: an Introduction // *Theory, Culture & Society*, 7 (2–3). 1990.
28. Ferguson M. The Mythology about Globalization // *European Journal of Communication*, 7, 1992.
29. Frederick H. H. Global Communication and International Relations. Belmont, CA: Wadsworth, 1993.

30. Hymes D. Models of the Interaction of Language and Social Life // *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. NY: Holt, Rinehart, and Winston, 1972.
31. Hall E. The Silent Language. Garden City. N. Y.,: Doubleday, 1959.
32. Hall E. The Hidden Dimension. Garden City. N. Y.,: Doubleday, 1966.
33. Hart W.B. Intercultural Computer-Mediated Communication (ICCMC) // *The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1998. Vol. 1, 4, HART-LI.COMmunications // URL: <http://www.hart-li.com/biz/theedge/> (Retrieved February 21, 1999)
34. Herschlag M. Cultural Imperialism on the Net // URL:<http://www.harvnet.harvard.edu/vpr/tues.empire.html>. (Retrieved February 20, 1999)
35. Hoopes D.S. Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience // *Multicultural Education: A Cross Cultural Training Approach* / Margaret D. Pusch (ed.) U.S.: Intercultural Press, Inc., 1980.
36. Kim S. Cultural Imperialism on the Internet // *The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1998, Vol. 1, 4, HART-LI.COMmunications // URL: <http://www.hart-li.com/biz/theedge/> (Retrieved February 21, 1999)
37. Kim Y.Y., Ruben B.D. Intercultural Transformation: A Systems Theory // *Theories in Intercultural Communication* / Y.Y. Kim, W.B. Gudykunst (eds.) Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1988.
38. Kincaid D. L. Recent developments in the methods for communication research // *Journal of East and West Studies*, 14 (1), 1985.
39. Kluckhohn F. R., Strodtbeck F. L. Variation in Value Orientation. N. Y.: Row, Peterson. 1961.
40. Klyukanoy I.E. A Systems Approach to Multicultural Education // *The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, Vol. 1, 2, HART-LI.COMmunications // URL: <http://www.hart-li.com/biz/theedge/> (Retrieved February 27, 1999)
41. Kohls L.R. Developing Intercultural Awareness. Washington D.C.: Society for Intercultural Education, Training, and Research, 1981.
42. Laszlo E. The Choice: Evolution or Extinction? A thinking person's guide to global issues. New York: Putnam, 1994.
43. Locke D.C. Increasing Multicultural Understanding: A Comprehensive Model. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1992.
44. Martin J.N., Nakayama T.K. Intercultural Communication in Contexts, 2nd ed. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company, 1999.
45. Mead M. Coming of Age in Samoa. William Morrow, 1928.
46. Mead M. The Application of Anthropological Techniques to Cross-National Communication // Booth W. C., Gregory M. W. The Harper and Row Reader. N. Y., 1988.
47. Mead M. Male and Female. Harper Collins, 2001.

48. McLuhan M., Powers B. *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. New York: Oxford University Press, 1993.
49. Millikan R. *Language, Thought, and Other Biological Categories: New Foundations for Realism*. Cambridge, MA: MIT Press, 1984.
50. Mowlana H. *Global Information and World Communication*. New York: Longman, 1997.
51. Petras J. Cultural Imperialism in the Late 20th Century // *Journal of Contemporary Asia*, 1993, 23(2).
52. Postman N. The Humanism of Media Ecology // Paper presented at the *First Annual Convention of the Media Ecology Association*. June 16, New York, NY: Fordham University, 2000.
53. Reed E. *Encountering the World: Toward an Ecological Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
54. Seelye H.N. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Illinois USA: National Textbook Company, 1993.
55. Shapard J. Observations on Cross-Cultural Electronic Networking // *Whole Earth Review*, No. 69 (Winter), 1990.
56. Singer M.R. Culture: A Perceptual Approach // *Intercultural Communication: A Reader* / (eds.) Samovar, Larry A. and Porter, Richard E. Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing Company, 1980.
57. Smith A.D. Media Globalism in the Age of Consumer Sovereignty // *Gannett Center Journal*, 4(4), 1990.
58. Smith A.D. Towards a Global Culture? // *Theory, Culture & Society*, 1990.
59. Stevenson R. L. *Global Communication in the Twenty-First Century*. New York: Longman, 1994.
60. Stewart E. C. *American Cultural Patterns: A Cross-Cultural Perspective*. Washington, D. C.: Society for Intercultural Education, Training and Research, 1971.
61. Straubhaar J. D. Beyond Media Imperialism: Asymmetrical Interdependence and Cultural Proximity // *Critical Studies in Mass Communications*, 1991.
62. Tomlinson J. *Cultural Imperialism: A Critical Introduction*. London: Pinter Publishers, 1991.
63. Triandis H., Vassiliou V., Vassiliou G., Tanaka Y., Shanmugam A. V. The Analysis of Subjective Culture // *Political Science Quarterly*, Vol. 88, No. 4., Dec., 1973.

Н. АРУТЮНЯН – Краткий обзор истории становления теории межкультурной коммуникации. – Данная статья посвящена истории становления относительно молодой науки – теории межкультурной коммуникации. В ней выделяются работы, посвященные проблемам межкультурной комму-

никации, рассматриваются основные направления исследований в данной области, принципы лингвистического детерминизма и релятивизма, основные уровни исследований культуры в американской коммуникативистике и т.д. Статья знакомит читателя с такими новыми “смелыми” областями теории межкультурной коммуникации, как *культурный империализм, глобализация культуры, медиа-экология*.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, монокультурная, кросскультурная, диалог культур, мультикультурализм, медиа-экология, лингвокультурология

N. HARUTYUNYAN – A Brief Review of the Development of Intercultural Communication Theory. – The paper presents a brief history of formation of the theory of intercultural communication – a relatively young branch of science. Special attention is paid to the major issues of intercultural communication and basic directions of research in this field, to the principles of linguistic determinism and relativism, to the main levels of analysis of culture in the American Communication Studies, etc. The author brings to light such new areas of the theory of intercultural communication as *cultural imperialism, globalization of culture, media ecology*.

Key words: intercultural communication, mono-cultural, cross-cultural, multiculturalism, dialogue of cultures, media ecology, linguocultural studies

Անահիտ ՄԱԿԱՐՅԱՆ

Երևանի Վ. Բրյուսովի անվ. պետական
լեզվահասարակագիտական համալսարան

«ԱԶԱՏՈՒԹՅՈՒՆ» ՀԱՍԿԱՑՈՒՅԹԻ ԱՌԿԱՅԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ
Չ. ՖԱՌԻԼՉԻ ՀԵՂԻՆԱԿԱՅԻՆ ՈՃՈՒՄ
(«Ֆրանսիացի լեյտենանտի սիրուհին» վեպի հիման վրա)

Սույն հոդվածը նպատակ ունի ուսումնասիրել «ազատություն» հասկացության առկայացման միջոցները Չ. Ֆաուլզի հեղինակային ոճում՝ «Ֆրանսիացի լեյտենանտի սիրուհին» վեպի վերլուծության միջոցով: Վերոնշյալ ստեղծագործության լեզվաոճական քննությունը հնարավորություն է տալիս առանձնացնել պատկերավորման մի շարք միջոցներ, այլաբերություններ, հեղինակային դիպվածային բառեր՝ կապված «ազատություն» հասկացության հետ, որոնք նպաստում են հեղինակային ոճի առանձնահատկությունների վերհանմանը: Տվյալ ստեղծագործության մեջ Ֆաուլզը զարգացնում է «անհատական ազատության» գաղափարը՝ արտակա և ներակա լեզվական տարբեր միջոցներով պատկերելով «ազատության» յուրովի ընկալումն ու մեկնաբանումը:

Բանալի բառեր. հեղինակային ոճ, գուգորդական-իմաստային դաշտ, հասկացույթ, պատկերավորման միջոցներ, հեղինակային դիպվածային բառեր, անհատական ազատություն, վիկտորյանական դարաշրջան

Հեղինակային ոճի գաղափարը ուսումնասիրությունների առարկա է դարձել դեռևս 20-րդ դարի երկրորդ կեսին և ներկայումս նույնպես գտնվում է լեզվաբանների ուշադրության կենտրոնում: Սակայն ժամանակակից լեզվաբանության մեջ չկա հեղինակային ոճը նկարագրող մեկ համընդհանուր մոտեցում. տարբեր լեզվաբաններ իրենց տեսակետը և մոտեցումներն են առաջարկում հեղինակային ոճի վերաբերյալ: Վերջինս հատկապես մեծ հետաքրքրություն է ներկայացնում ռուս լեզվաբանների շրջանակներում, և դրան նվիրված են մի շարք աշխատություններ:

Ըստ Գ. Մ. Պոցեպնիայի՝ աշխարհի հեղինակային պատկերի բառային առկայացումը գրական ստեղծագործության մեջ լեզվի գեղագիտական գործառույթի արտացոլման միջոց է /Поцепня, 1997: 251/:

Հեղինակային ոճը փոխկապակցված լեզվական միավորների բարդ համակարգ է, որն էլ հենց ձևավորում է հեղինակի գեղարվեստական աշխարհը /Некрасова, 1991: 123/:

Հեղինակային ոճ ասելով հասկանում են՝ «անհատական ոճ, որը միջոց է խոսքային ակտի կամ գրական ստեղծագործության ձևավորման համար՝ լեզվական միավորների անհատական և համակցված ընտրության միջոցով» /Ярцева, 2000: 494/:

Միևնույն ժամանակ Ն. Ս. Բոլտոնովան նշում է, որ «հեղինակի ստեղծագործական անհատականությունը երևան է գալիս ոչ միայն ստեղծագոր-

ծության նյութի, թեմայի, խնդիրների ընտրությամբ, ինչպես նաև որոշակի լեզվական միավորների նախընտրությամբ, այլև այնպիսի բազմատեսակ միջոցների կիրառմամբ, որոնք կձևավորեն ստեղծագործական երկխոսություն ընթերցողի հետ՝ վերջինիս գիտակցության մեջ որոշակի զուգորդումներ առաջացնելով» /Болотнова, 2004: 8/:

Ճանաչողական մոտեցման ներկայացուցիչները նկարագրում են հեղինակային ոճը զուգորդական-իմաստային դաշտի միջոցով, որն արտացոլվում է տեքստի իմաստային և զուգորդական կառուցվածքում: Ըստ Ն. Ս. Բոլոտնովայի՝ «գեղարվեստական տեքստի զուգորդական-իմաստային դաշտերը, առկայացված լինելով տեքստում բառերի միջոցով, ոչ միայն տեքստի վերլուծության միավոր են, այլև կարգավորիչ կառույցներ, որոնք սերտորեն կապված են տեքստն ընկալող սուբյեկտի գիտակցության մեջ առկա հասկացությունների հետ» /Болотнова, 1998: 24/:

Ի. Ա. Տարասովան, հեղինակային ոճ ասելով, հասկանում է «հասկացության մտավոր և լեզվական, ինչպես նաև ճանաչողական կառուցվածքի և դրա լեզվական արտահայտման ամբողջություն» /Тарасова, 2004/:

Մույն հոդվածի նպատակն է «Ֆրանսիացի լեյտենանտի սիրուհին» վեպի լեզվատնական վերլուծության միջոցով վեր հանել Ջ. Ֆաուլզի հեղինակային մոտեցումը «ազատություն» գաղափարին: Ջ. Ֆաուլզը «Ֆրանսիացի լեյտենանտի սիրուհին» վեպում ազատության խնդրին անդրադառնում է վիկտորյանական դարաշրջանի լույսի ներքո՝ նկարագրելով հասարակության և անհատների փոխհարաբերությունը: Հեղինակն ամբողջ վիկտորյանական դարաշրջանը նկարագրում է Լայմ քաղաքում տեղի ունեցող իրադարձությունների միջոցով. վերջինս էլ անհատականության ոտնահարման, սահմանափակումների, ազատության բացակայության խորհրդանիշ է տվյալ վեպում: Վերոնշյալն ակնհայտ է դառնում հետևյալ օրինակների վերլուծության միջոցով:

Lyme was a town of sharp eyes; and this (London) was a city of the blind. No one turned and looked at him. He was almost invisible, he did not exist, and this gave him a sense of freedom, but a terrible sense, for he had in reality lost it All in his life was lost; and all reminded him that it was lost (The French Lieutenant's Woman, p. 124).

Վերոնշյալ հատվածում Ֆաուլզը Լայմ քաղաքը հակադրում է Լոնդոնին: Օգտագործելով այլաբերության տեսակներից մեկը՝ փոխանունությունը, այն է՝ “a town of sharp eyes” և “a city of the blind”, Լայմը նկարագրվում է որպես մի քաղաք, որտեղ հասարակությունը ուշի-ուշով հետևում է այնտեղ կատարվող ցանկացած իրադարձության, մինչդեռ Լոնդոնը նա պատկերում է որպես մի քաղաք, ուր իշխում է անտարբերությունը, և այլ մարդկանց ապրելաճը բնավ չի հետաքրքրում հասարակության մյուս անդամներին: Վերոնշյալ օրինակից կարելի է եզրակացնել, որ Լոնդոնում տիրող մթնոլորտը նպաստում է հերոսի մեջ ազատության զգացումի ձևավորմանը “this gave him a sense of freedom”: Սակայն հետաքրքրականն այն է, որ հաջորդիվ հեղինակը հավելում

է՝ “*but a terrible sense*”, այսինքն՝ ազատություն, որը նա երբեք չի զգացել Լայմուն ապրելու տարիներին:

Մեջբերված օրինակում ուշագրավ ոճական հնարներից է նաև հեղինակի կողմից բարձրացող աստիճանավորման օգտագործումը “*he had in reality lost it ... All in his life was lost*”, որի միջոցով Ֆաուլզը նկարագրում է ոչ միայն իր ազատության կորուստը, այլև իր ապրած ամբողջ կյանքի ապարդյուն լինելը Լայմ քաղաքում: Պատկերավորման այս միջոցը հեղինակի խոսքին հաղորդում է իմաստային ու արտահայտչական աճ և պատկերավորություն: Արտահայտչական տպավորության ուժեղացման նպատակով հեղինակը դիմում է նաև կրկնություն ոճական հնարին՝ մի քանի անգամ կրկնելով *lost, all, it* բառերը “*he had in reality lost it ... All in his life was lost; and all reminded him that it was lost*”: Վերոնշյալ բառերի կրկնությամբ հեղինակը փորձ է անում ընթերցողի ուշադրությունը սևեռել հերոսի ազատության կորստի վրա:

Mrs. Poulteney had two obsessions: or two aspects of the same obsession ... But the most abominable thing of all was that even outside her house she acknowledged no bounds to her authority (The French Lieutenant’s Woman, p. 9).

Վիկտորյանական Անգլիայի ներկայացուցիչներն էին Լայմ քաղաքի բնակիչները, որոնք նպաստում էին երկրում և մասնավորապես Լայմում ճնշող, կաշկանդող մթնոլորտի ձևավորմանը: “*She acknowledged no bounds to her authority*” փոխաբերության կիրառմամբ հեղինակը պատկերում է այդ հասարակության ներկայացուցիչներից մեկին՝ տիկին Փոլթենիին, ով սահմանափակում էր ոչ միայն իր տան բնակիչների ազատությունը, այլ իր իշխանությունը տարածում էր նաև այդ քաղաքում ապրողների վրա: Հատկապես մեծ հետաքրքրություն է ներկայացնում “*authority*” բառի վերլուծությունը, քանի որ վերջինս անգլերենում «ազատություն» հասկացության տեսականիչներից մեկն է համարվում՝ ըստ Ռոժեի թեզաորոս բառարանի /<http://thesaurus.com/browse/freedom/>: Ինչպես գիտենք, հեղինակի լեզվական անհատականության ճանաչողական մակարդակը բնութագրվում է զուգորդական-իմաստային դաշտերի համակարգի միջոցով: «Ազատություն» հասկացության իմաստային դաշտի ուսումնասիրությունից պարզ է դառնում, որ վերջինս ունի երկակի բնույթ՝ դրական ազատություն և բացասական ազատություն: “*Authority*” բառը տվյալ համատեքստում զուգորդվում է բացասական ազատության հետ, քանի որ տիկին Փոլթենիի ազատությունը հանգեցնում է գեր-իշխանության, հասարակության մեջ ստորադաս դիրք գրավող անդամների նսեմացման և իրավունքների ոտնահարման:

Այնուամենայնիվ, հեղինակը զարգացնում է այն միտքը, որ հերոսի ազատության կորուստը պայմանավորված է ոչ միայն վիկտորյանական դարաշրջանի բռնատիրությամբ և սահմանափակումներով, այլև հենց իր՝ հերոսի թուլականությամբ, անվճռականությամբ և անհաստատականությամբ:

And here we come near the real germ of Charles’s discontent: this feeling that he was now the bought husband, his in-law’s puppet. Never mind that such marriages were traditional in his class; the tradition had sprung from an age when

*polite marriage was a publicly accepted business contract that neither husband nor wife was expected to honor much beyond its terms: money for rank... From that would follow the other necessities: his gratitude for her money, this being **morally blackmailed** into a partnership ...* (The French Lieutenant's Woman, p. 125).

Հետաքրքրություն է ներկայացնում *“polite marriage”* մակդրային բառակապակցությունը, որը տվյալ համատեքստում կրում է հաշվարկով ամուսնության իմաստը: *Polite* մակդիրի կիրառությամբ հեղինակը ցանկանում է ընդգծել, որ այդ ամուսնությունը հիմնված է ոչ թե սիրո և հարգանքի, այլ հասարակության կողմից ընդունված պայմանականությունների վրա: Հերոսի մտահոգության և մտատանջության պատճառն է հենց իր նմանատիպ ամուսնության պատրաստվելը բավականին հարուստ մի աղջկա՝ Էռնեստինայի հետ, ինչի արդյունքում նա ստիպված կլինի վերջնականապես կորցնել իր ազատությունը: Ֆաուլզը Չարլզի ազատության կորուստը պատկերում է *“this feeling that he was now the bought husband, his in-law's puppet”* ծավալուն փոխաբերության միջոցով, որը ցույց է տալիս հերոսի դժկամությունը դառնալ խամահիկ Էռնեստինայի հոր ձեռքերում: Վերջիվերջո, օգտագործելով *“morally blackmailed”* բառակապակցությունը, հեղինակն ընդգծում է այն փաստը, որ հաշվարկով ամուսնությունը և ֆինանսական կախվածությունը կարող են հանգեցնել բարոյական կաշկանդվածություն և պարտավորվածության:

And Ernestina, his engagement vows? But to recall them was to be a prisoner waking from a dream that he was free and trying to stand, only to be jerked down by his chains back into the black reality of his cell (The French Lieutenant's Woman, p.130).

Հերոսի տարակուսանքը, անհանգիստ հոգեվիճակը պատկերված է ներակա լեզվական մի շարք միջոցներով, որոնք առկա են մեջբերված օրինակում: Պատահական չէ Ֆաուլզի կողմից *“And Ernestina, his engagement vows?”* հռետորական հարցի ձևակերպումը, քանի որ այն ցույց է տալիս Չարլզի հոգեկան վիճակը, նրա մտորումները՝ ընտրել ազատությունը, թե հասարակական դիրքն ու կայուն ֆինանսական վիճակը: Այնուամենայնիվ, ճաշակած լինելով ազատության և իրական սիրո համը, Չարլզը Էռնեստինայի հետ ամուսնությունը զուգորդում է կապանքների, շղթաների, բանտարկության հետ, որը հեղինակն արտահայտում է *“to be jerked down by his chains back into the black reality of his cell”* ծավալուն փոխաբերության միջոցով: Հետաքրքրական է *“black reality”* մակդրային բառակապակցությունը, որը հնարավորություն է տալիս գուգորդել տիրող մթնոլորտը մռայլության, մթության, խավարի հետ:

Հեղինակային ոճը «Ֆրանսիացի լեյտենանտի սիրուհին» ստեղծագործության մեջ իր վառ արտացոլումն է գտնում Ջ. Ֆաուլզի կողմից մի շարք հեղինակային դիպվածային բառերի կիրառմամբ: Ինչպես օրինակ՝

He was trapped. He could not be, but he was. He stood for a moment against the vast pressures of his age; then felt cold, chilled to his innermost marrow by an icy rage against Mr. Freeman and Freemanism (The French Lieutenant's Woman, p. 126).

Պատահական չէ Ֆաուլզի կողմից հենց Freeman ազգանվան օգտագործումը, որը անգլերենից թարգմանաբար նշանակում է «ազատ մարդ»: Փաստորեն Freeman-ը հանդես է գալիս որպես ոճական հնար տվյալ համատեքստում, որով հեղինակը հեզնանք է արտահայտում՝ դատապարտելով հասարակության այն անդամներին, որոնք զուրկ են բարոյական սկզբունքներից, ովքեր զրկում են հասարակության մյուս անդամներին ազատությունից: Հետաքրքրություն է ներկայացնում “Freemanism” բառը, որը տվյալ ստեղծագործության մեջ հեղինակային դիպվածային բառ է, որով Ֆաուլզը վեր է հանում Չարլզի և Ֆրիմենի աշխարհընկալման, բարոյական արժեքների և սկզբունքների հակադրությունը: Ֆաուլզն այս բառով բնութագրում է վիկտորյանական դարաշրջանի այն մարդկանց, ում բնորոշ էին պարոն Ֆրիմենի մտածելակերպը, հատկանիշները, ապրելաոճը, վարքագիծը և արժեքները:

Հեղինակային մեկ այլ դիպվածային բառի կարող ենք հանդիպել ներքոհիշյալ հատվածում:

And Charles, though he wished he had not drunk so much, and so had to see everything twice over, found it delicious, gay, animated, and above all, unFreemanish (The French Lieutenant’s Woman, p. 129).

Այս համատեքստում “unFreemanish” բառը նույնպես հանդես է գալիս որպես հեղինակային դիպվածային բառ, որով Ֆաուլզը նկարագրում է այն ամենն ինչ հատուկ չէ Ֆրիմենին: Վերջինս անգութ է, անխիղճ, թույլ չի տալիս, որպեսզի մարդիկ զվարճանան, վայելեն իրենց ազատությունը, այլ խեղդում, ճնշում է մարդկանց բնական զգացմունքները՝ դարձնելով նրանց անզգա և միայն փողին ձգտող:

Հեղինակային դիպվածային բառ է նաև “demi-liberty” բառը, որն այս համատեքստում ունի «ոչ լիարժեք ազատության» իմաստը:

Thus it was that Sarah achieved a daily demi-liberty (The French Lieutenant’s woman, p. 26).

“Demi-liberty” հեղինակային դիպվածային բառը տվյալ համատեքստում արտահայտում է Ֆաուլզի ազատության ընկալումը: Ըստ նրա՝ ազատությունը կարող է նաև պայմանավորված լինել մարդկանց փոխզիջումների, փոխըմբռնման գնալու կարողությամբ:

“Freedom” բառի հոգնակի կիրառությունը նույնպես տվյալ ստեղծագործության մեջ հեղինակային դիպվածային բառ է, որի միջոցով հեղինակը շեշտում է «ազատության» կարևորությունը:

To both came the same insight: the wonderful new freedoms their age brought, how wonderful it was to be thoroughly modern young people, with a thoroughly modern sense of humor, a millennium away from... (The French Lieutenant’s woman, p. 46).

Հեղինակը “freedom” բառի կիրառմամբ, ինչպես նաև “thoroughly modern” բառակապակցության կրկնությամբ փորձում է ցույց տալ, որ նոր սերունդն ավելի անկաշկանդ և ազատ է:

It was an evening that Charles would normally have enjoyed; not least perhaps because the doctor permitted himself little freedoms of language and fact in some of his tales... (The French Lieutenant's woman, p. 63)

“Freedom” բառի հոգնակի կիրառությամբ հեղինակը տվյալ համատեքստում սաստկացնում է «ազատություն» բառի իմաստը՝ ընթերցողի ուշադրությունը գրավելով այն փաստի վրա, որ վիկտորյանական դարաշրջանում լեզվի, խոսքի ազատությունը բավականին հազվադեպ երևույթ էր:

Indeed it was hardly Sarah he now thought of—she was merely the symbol around which had accreted all his lost possibilities, his extinct freedoms, his never-to-be-taken journeys ... (The French Lieutenant's woman, p. 142)

Տվյալ օրինակում հեղինակը զարգացնում է այն միտքը, որ Սառան Չարլզի համար կորցրած ազատության խորհրդանիշն է: “Extinct freedoms” մակդրային բառակապակցությունն իր իմաստի մեջ պարունակում է «կորցրած, չիրականացած հնարավորություն» իմաստը, ինչի բացակայության մասին նա սկսել է մտածել միայն Սառայի հետ ծանոթանալուց հետո: Փաստորեն Սառան է, որ Չարլզի մեջ ինքնավստահություն և վճռականություն է ներշնչում հանուն ազատության պայքարելու համար:

Ամփոփելով կարող ենք եզրակացնել, որ «Ֆրանսիացի լեյտենանտի սիրուհին» վեպի լեզվաոճական քննությունը հնարավորություն է տալիս ուսումնասիրել «ազատություն» հասկացության առկայացման միջոցները Ֆաուլզի հեղինակային ոճում: Պատկերավորման մի շարք միջոցների, այլաբերությունների, հեղինակային դիպվածային բառերի վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս վեր հանել Ֆաուլզի հեղինակային ոճի առանձնահատկությունները: Այսպիսով, «Ֆրանսիացի լեյտենանտի սիրուհին» ստեղծագործության մեջ հեղինակը զարգացնում է այն միտքը, որ հերոսի ազատության կորուստը պայմանավորված է ոչ միայն վիկտորյանական դարաշրջանի բռնատիրությամբ և սահմանափակումներով, այլև հենց իր՝ հերոսի թուլակամությամբ, անվճռականությամբ և անհաստատակամությամբ: Վերոնշյալը թույլ է տալիս վեր հանելու հեղինակի միտումը, ըստ որի՝ հերոսը չպետք է ենթարկվի այդ դարաշրջանի նախապաշարմունքներին ու պայմանականություններին, այլ ձգտի պայքարել անհատական ազատություն ձեռք բերելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Болотнова Н.С. Изучение идиостиля в современной коммуникативной стилистике художественного текста // *Тезисы II Международного конгресса русистов-исследователей*. Москва: МГУ, 2004 // Электр. ресурс: <http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/ru/participants/psearch.php?pid=24087>
2. Болотнова Н.С. Об изучении ассоциативно-смысловых полей слов в художественном тексте // *Русистка: Лингвистическая парадигма*

- конца XX века: Сб. статей в честь профессора С. Г. Ильенко. Санкт-Петербург, 1998.
3. Некрасова Е.А. А. Фет, И. Анненский: Типологический аспект описания. Москва: Наука, 1991.
 4. Поцепня Д. М. Образ мира в слове писателя. Санкт-Петербург, 1997.
 5. Тарасова И.А. Категории когнитивной лингвистики в исследовании идиостиля // *Вестник Самарского государственного университета. Языкознание*, 2004 // Электр. ресурс: <http://vestnik-samgu.samsu.ru/gum/2004web1/yaz/200411601.html>
 6. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Под ред В.Н. Ярцевой, 2-е изд. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2000.
 7. Fowles J. *The French Lieutenant's Woman*, 1969 // eBook scanned/proofed by Binwiped 12/02 // URL: http://gigy.weebly.com/uploads/5/9/4/4/5944278/john_fowles_the_french_lieutenants_woman.pdf

А. МАКАРЯН – Способы актуализации концепта «свобода» в идиостиле Дж. Фаулза (на материале романа «Любовница французского лейтенанта»).

– Целью данной работы является изучение способов актуализации концепта «свобода» в идиостиле Дж. Фаулза на материале анализа романа «Любовница французского лейтенанта». Лингвостилистический анализ романа позволяет выявить ряд используемых автором стилистических приемов, тропов и окказионализмов, которые выявляют особенности идиостиля Дж. Фаулза. Концепт «свобода» вербализуется в романе с помощью эксплицитных и имплицитных языковых средств, способствующих актуализации авторской концепции понятия «индивидуальная свобода».

Ключевые слова: идиостиль, ассоциативно-смысловое поле, концепт, стилистические приемы, окказионализмы, индивидуальная свобода, викторианская эпоха

A. MAKARYAN – Means of Actualization of the Concept of “Freedom” in the Individual Style of John Fowles (based on the Novel “The French Lieutenant’s Woman”).

– The present paper aims at studying the concept “freedom” in J. Fowles’ individual style based on the analysis of the novel “The French Lieutenant’s Woman”. The linguo-stylistic analysis of the novel makes it possible to single out a number of stylistic devices – tropes and nonce-words – underlying the concept of “freedom”, which reveal the peculiarities of J. Fowles’ individual style. The concept of “freedom” is verbalized in the novel by various explicit and implicit language means which disclose the author’s individual perception and interpretation of the concept of “freedom”.

Key words: individual style, associative-semantic field, concept, stylistic devices, nonce-words, freedom, Victorian Age

Ժաննա ՄԻԴՈՅԱՆ
Անուշ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ
Հայաստանի պետական
տնտեսագիտական համալսարան

ՀԱՍԱՑԱՆՑԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՏԱՐԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԳՐԱՎՈՐ ԵՎ ԲԱՆԱՎՈՐ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԱՅԼ ՁԵՎԵՐԻՑ

Սույն հոդվածում քննարկվում է համացանցային հաղորդակցության լեզուն, որը լեզվի գոյության ավանդական ձևերի հիման վրա, դարձել է նոր լեզվաբանական միավոր: Ժամանակակից համացանցով հաղորդակցության մեջ իրացվում են բանավոր և գրավոր խոսքի շատ հատկանիշներ, որոնք պայմաններ են ստեղծում լեզվի գոյության բանավոր և գրավոր ձևերի հիբրիդացման և նոր՝ հիբրիդային ձևի առաջացման համար: Այսպիսով, կարելի է փաստել, որ համացանցում հաղորդակցվողների կողմից կիրառվող խոսքն ունի իրեն բնորոշ գծերը՝ ներառելով խոսքի բանավոր և գրավոր ձևերի առանձնահատկությունները:

Բանալի բառեր. համացանցային լեզվաբանություն, համակարգչով միջնորդավորված հաղորդակցություն, վիրտուալ խոսույթ, վիրտուալ միջավայր, գրավոր և բանավոր հաղորդակցություն/խոսք, համացանցի ժանր, գերտեքստ, գծային տեքստ, համաժամանակյա/տարժամանակյա

Ներկայումս համացանցով հաղորդակցությունն իրենից ներկայացնում է ոչ միայն հաղորդակցության նոր կապուղի, այլև սոցիալ-մշակութային միջավայր, որն իր հետքն է թողնում համացանցում փոխգործակցության բոլոր գործոնների վրա, ներառյալ նաև լեզուն, որը հաղորդակցության հիմնական միջոց է, մտքերի և գգացմունքների արտահայտման գործիք: Հաղորդակցության նոր միջոցների ի հայտ գալը հանգեցրել է հաղորդակցական գործընթացի կառուցվածքի և բնույթի փոփոխության, որն անխուսափելիորեն արտահայտվում է մասնակիցների խոսքային վարքագծի մեջ: Արդի համընդհանուր հաղորդակցությունների դարաշրջանում համացանցով հաղորդակցությունն ամենաշատ տարածումն ունի: Այն ներառում է խոսքի տարատեսակ մեթոդներ և հաղորդակցության ձևաչափեր: Աստիճանաբար հաղորդակցության այդ տեսակը դառնում է մեր ժամանակների խորհրդանիշը:

Համացանցով հաղորդակցության առանձնահատկություններից են իրական և վիրտուալ միջավայրերում հաղորդակցությունները, որոնք կազմում են խոսութային տիրույթը՝ հաղորդակցման միավորների ամբողջությունը, այսինքն՝ ավարտված և անավարտ, կարճ և երկար, գրավոր և բանավոր, երկխոսության և մենախոսության արտահայտությունները /Кондрашов, 2004/:

Խոսույթ եզրը սկսել է լայնորեն կիրառվել 20-րդ դարի 70-ական թթ.: Խոսույթը խոսք է, լեզվական գործունեության գործընթաց, խոսելու եղանակ: Լեզվաբանության մեջ «խոսույթ» գիտաբանն իմաստով մոտ է «տեքստ» հասկացությանը, սակայն դրանով ընդգծվում է ժամանակի մեջ զարգացող

հաղորդակցության խոսքային բնույթը, իսկ տեքստն ընկալվում է իբրև անշարժ օբյեկտ, լեզվական գործունեության արդյունք /Merriam-Webster Online, URL: <http://www.merriamwebster.com/>:

Միասնական տեսակետ չկա նաև վիրտուալ խոսույթի վերաբերյալ, որն ի հայտ է եկել համակարգչային տեխնիկայի զարգացման արդյունքում: Խոսույթի առումով, համակարգչային հաղորդակցությունը ներառում է նկարագրություն և հաղորդում, հաստատում և հիմնավորում, փաստարկում և ապացուցում, այսինքն՝ խոսքի գիտական և այլ ոճերի բոլոր տերմինաբանական հատկանիշները:

Այսպիսով, ելնելով վերը արված խոսույթի ընդհանուր սահմանումից՝ վիրտուալ խոսույթը կարելի է սահմանել որպես արհեստականորեն ստեղծված հաղորդակցական տիրույթի մեջ իրացվող տեքստերի ամբողջություն, որը ենթադրում է վիրտուալ հաղորդակցվողների ինտերակտիվ հաղորդակցություն:

Լինելով արհեստականորեն ստեղծված հաղորդակցության միջավայր՝ վիրտուալ խոսույթն, ըստ էության, պայմանական է և չունի ժամանակի և տարածության սահմանափակում: Նույն պահին աշխարհի ցանկացած կետից երկու և ավելի զրուցակիցների հաղորդակցվելու հնարավորությունը չեզոքացնում է պետական, ազգային, տնտեսական, քաղաքական և մշակութային սահմանները:

Համացանցն էլեկտրոնային, գլոբալ և ինտերակտիվ հատկություններով օժտված միջավայր է, և այդ հատկություններից յուրաքանչյուրն իր նշանակությունն ու կարևորությունն ունի այն ներկայացնող լեզվի համար /Crystal, 2009: 26/: Մինչև համացանցի կիրառության մեջ մտնելը հաղորդակցությունն իրականացվում էր երկու ձևով՝ գրավոր և բանավոր, որոնք գտնվում են բարդ միասնության մեջ և գործնականում հավասարապես կարևոր նշանակություն ունեն: Հաղորդակցության իրականացման ընթացքում ակնհայտ է դառնում այդ երկու ձևերի փոխկապակցվածությունը: Ցանկացած գրավոր տեքստ կարող է հնչել, այսինքն՝ բարձրաձայն կարդացվել, իսկ բանավոր տեքստերը կարող են գրառվել տեխնիկական միջոցների օգնությամբ:

Նորագույն տեխնոլոգիաների զարգացումը հաղորդակցման նոր ձևերի (համացանցային կամ էլեկտրոնային հաղորդակցումը, համակարգչով միջնորդավորված հաղորդակցումը, համացանցային հաղորդակցման տարատեսակ ժանրերը, հեռախոսային խոսակցությունները, ռադիոհաղորդումները փեյջերի և ինքնապատասխանիչի միջոցով, նամակները, էլեկտրոնային փոստի միջոցով հաղորդակցումը և այլն) առաջացման հիմք հանդիսացավ: Համացանցով հաղորդակցության յուրահատկություններից է ոչ միայն համակարգչով միջնորդավորվածությունը, այլև մարդ-համակարգիչ անմիջական հաղորդակցության փաստը, որը գլխավոր տարբերությունն է հաղորդակցության գրավոր և բանավոր ձևերից: Միջնորդավորված գրավոր հաղորդակցությունը մինչև վերջին ժամանակներս իրականացվում էր առավելապես գրավոր մենախոսության ձևով և արտահայտվում ստանդարտ տեքստերով: Սակայն համացանցով միջնորդավորված հաղորդակցությունն առավել հաճախ ար-

տահայտվում է հաղորդակցման ոչ մենախոսական տեսակներով և բնութագրվում բազմաստիճան կառուցվածքով:

Վիրտուալ իրականությունը նույնպես ստեղծվում է տեքստերի միջոցով և, ի տարբերություն ավանդական գրավոր տեքստի, վիրտուալ աշխարհում իրական մարդիկ են, որոնք իրականում շփվում են միմյանց հետ: Այդ հաղորդակցական միջավայրում մարդը ստեղծում է տեղեկատվություն, գիտելիք, որը ներկայացվում է յուրահատուկ, վառ լեզվական ձևավորում ունեցող տեքստերի միջոցով:

Վիրտուալ միջավայրում տեքստային հիմքը կազմում է արտաբերվող խոսքը՝ գրավոր տեքստի որոշակի գծերի միավորմամբ, եզրերի, գրական խոսքի, խոսելաձևի, մասնագիտական, խոսակցական բառապաշարի, բարբառային արտահայտությունների լայն օգտագործմամբ: Գրավոր խոսքը դառնում է շփման գերակայող միջոց և, բացի հաղորդագրության տեքստից, աչքի է ընկնում նաև տարբեր մետատեքստային նշաններով: Գրավոր հաղորդակցությունը փոխանցում է տեղեկատվությունը սխեմաների, պատկերների, նկարների և լուսանկարների միջոցով:

Վիրտուալ հաղորդակցության պայմաններում տեղեկատվությունը փոխանակվում է ոչ միայն տեքստերի, այլև տարբեր պատկերների ձևով: Չարգացած է մուլտիմեդիայի ոլորտը, այսինքն՝ տեսողական և հնչյունային պատկերների մուտքը, որոնք վերարտադրվում են օգտագործողի պահանջով՝ էականորեն փոխելով տեքստի ավանդական պատկերացումները:

Այսպիսով, վիրտուալ հաղորդակցությունն արտահայտվում է բանավոր, գրավոր և պատկերային ձևերով, այսինքն՝ իրենից ներկայացնում է կրեոլիզացված տեքստ: Կրեոլիզացված տեքստ ասելով՝ հասկանում ենք տեղեկատվության փոխանցման խոսքային և ոչ խոսքային (պատկերային) միջոցներ: Հաղորդակցության միջանկյալության հետևանքով նշանային տարբերը ձեռք են բերում հատուկ նշանակություն և ձևավորում ընդհանուր տեսողական, կառուցվածքային, իմաստային և գործառությանին ամբողջություն, որն ունենում է գործաբանական ազդեցություն հասցեատիրոջ վրա: Խոսքի գոյության ձևն ուշադրության է արժանի նաև համացանցով միջնորդավորված հաղորդակցության գործընթացում, քանի որ հաղորդակցվողների խոսքն ամրագրվում է գրաֆիկական եղանակով, այսինքն՝ գրի է առնվում: Այդ է պատճառը, որ համացանցից օգտվողները ցանցային հաղորդակցության առավելություններից մեկը համարում են նոր նամակագրական ժանրի ձևավորումը, և դրա հետ կապված՝ ընդգծում են գրավոր խոսքի իրացման ժամանակ մտքերի հստակ և պարզ շարադրման անհրաժեշտությունը: Սակայն այդ տեսակետն այնքան էլ ընդունելի չէ, քանի որ խոսքի գրավոր և բանավոր ձևերը սահմանազատվում են նաև տարաբնույթ իրացման մեխանիզմներով և գործառության հանգամանքներով /Лутовинова, 2004/:

Իսկապես, եթե հիմք ընդունենք խոսքի ամրագրման փաստը, ապա պետք է գրավոր խոսքը համարենք համացանցով հաղորդակցության հիմքը, քանի որ այդ հաղորդակցությունը ենթադրում է միջնորդավորվածություն գրավոր

խորհրդանիշների միջոցով և հաղորդակցվողների միջև տարածության առկայություն: Բացի դրանից, նշվածը հաստատվում է նաև հիպերտեքստի առկայությամբ, այսինքն՝ տեքստային տեղեկատվության ներկայացմամբ, երբ համացանցում ընթերցողները կարողանում են տեղաշարժվել ոչ գծային եղանակով, քանի որ բանավոր խոսքը գծային է: Հենց գրավոր խոսքում են հնարավոր ցանկացած տեսակի հստակեցնող բնույթի հղումներ՝ առանց ընդհատելու տեղեկատվությունը փոխանցողի միտքը, քանի որ տեղեկատվության փոխանցողն ու ստացողը կտրված են միմյանցից ժամանակի առումով, իսկ տեղեկատվությունը փոխանցողի կողմից ստեղծված տեքստը տեղեկատվությունն ստացողի կողմից ընթերցման ժամանակ արդեն ավարտված է և այլևս չի վերափոխվում:

Տարբեր խոսքի միջոցների տեխնիկական առանձնահատկություններից ելնելով՝ համացանցից յուրաքանչյուր օգտվող հնարավորություն ունի խմբագրել սեփական հաղորդագրությունները դրանք տեղեկատվությունն ստացողին ուղարկելուց առաջ, այսինքն՝ կարող է իրականացնել իր կողմից օգտագործված լեզվական միջոցների գիտակցական վերլուծություն: Բանավոր խոսքում, երբ խոսքի ձևավորման գործընթացը տեղի է ունենում մտածելու գործընթացին զուգահեռ, նման բան հնարավոր չէ: Այդուհանդերձ, համացանցով հաղորդակցության խոսքային բաղկացուցչի այլ մասերը թույլ չեն տալիս համացանցից օգտվողների խոսքը վերագրել խոսքի գրավոր ձևին: Այդ առումով, առաջին հերթին, ուշադրության է արժանի համացանցում փոխգործակցության մասնակիցների կողմից ուղղագրական կանոնների պարզ արտահայտված անտեսումը: Համացանցից շատ օգտվողներ բառերը գրում են այնպես, ինչպես դրանք արտասանվում են: Նախադասության առաջին բառերը կամ հատուկ անունները հաճախ գրվում են փոքրատառերով: Բացի այդ, որոշ բառերի գրաֆիկական ձևերը հաղորդակցվողների կողմից հատուկ մոտեցվում են դրանց հնչյունային ձևերին՝ հիշեցնելով ավելի շատ բառի տառադարձություն: Առավել հաճախ նման ձևերը կիրառվում են ակնթարթային հաղորդակցությունների ժամանակ (օրինակ՝ «ICQ» կամ «Chat»-ի ժանրով), այսինքն՝ առցանց ռեժիմով, երբ տեղեկատվություն փոխանցողի հաղորդագրություններն անմիջապես ընդունվում են տեղեկատվություն ստացողի կողմից: Սակայն նշված երևույթին կարելի է հանդիպել նաև հաղորդակցության ոչ համաժամանակյա ձևերում՝ ֆորում, բլոգ, էլեկտրոնային նամակ:

Պետք է նկատել, որ համացանցով հաղորդակցության ժամանակ ուղղագրության կանոնների խախտումներն ինչ-որ հաղորդակցական նորմի խախտում չեն համարվում և չեն ընկալվում որպես անհարգալից վերաբերմունք գրուցակցի նկատմամբ: Չնայած այն հանգամանքին, որ համացանցով հաղորդակցության ժամանակ հաղորդակցվողների տեքստերը գրավոր ամրագրվում են, համացանցից օգտվողների կողմից առցանց հաղորդակցությունն ընկալվում է որպես գրույց, ոչ թե նամակ: Հետևաբար նրանք փորձում են այդ տեքստերը մոտեցնել գրույցի համար կիրառվող բանավոր ձևին: Բացի

այդ, այստեղ կարելի է խոսել նաև հաղորդակցվողների ժամանակի և ջանքերի խնայողության մասին /Бергельсон, 2002: 58/:

Չմայած համացանցով հաղորդակցության ժամանակ, ի տարբերություն բանավոր հաղորդակցության, հաղորդակցվողները հնարավորություն են ունենում հաղորդագրությունն ուղարկելուց առաջ ուղղել դրանում առկա սխալները, նրանք հազվադեպ են օգտվում այդ հնարավորությունից: Եթե ինչ-որ ուղղումներ արվում են, ապա միայն այն դեպքում, երբ սխալները փոխում են արտահայտության իմաստը, և միայն այն բանից հետո, երբ հաղորդագրությունն արդեն ստացվել և ընթերցվել է հասցեատիրոջ կողմից:

Փաստորեն, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացումը հանգեցրել է խոսքի փոխանցման նոր ձևի առաջացմանը, որը համատեղում է նախկինում գոյություն ունեցող ձևերի հատկանիշները /Аврамова, 2010/: Եթե նախկինում խոսքի փոխանցման կապուղիները սերտորեն փոխկապակցված էին լեզվի գոյության հիմնական ձևերի (բանավոր, որը բնական կապի միջոց է և խոսքի փոխանցման անմիջական կապուղի, և գրավոր, որն արհեստական կապի միջոց է և խոսքի փոխանցման միջնորդավորված կապուղի) հետ, ապա 21-րդ դարի սկզբին, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացման հետ կապված, կապուղիների այդպիսի հստակ տարանջատումը դարձավ անհնար: Էլեկտրոնային հաղորդակցությունը փոխգործակցության սկզբունքորեն նոր ձև է, որի հետազոտման համար անհրաժեշտ է այն հարաբերակցել արդեն գոյություն ունեցող ձևերի հետ և դրա հիման վրա սահմանազատել հաղորդակցման այդ նոր տեսակը: Համացանցով հաղորդակցման ձևը կապված է թե՛ բանավոր, թե՛ գրավոր խոսքի հետ:

Որոշ հեղինակներ համացանցի լեզուն անվանում են գրավոր խոսք /Elmer-Dewitt, 1994: 66-67/, իսկ տարժամանակյա առցանց գրույցների ուսումնասիրությունների որոշ հեղինակներ կարծում են, որ էլեկտրոնային խոսույթը գրավոր է, որը հաճախ կարդում են այնպես, ինչպես կխոսեին, այսինքն՝ գրի է առնվում բանավոր խոսքը /Boyd, 1997: 2/: Բանավոր հաղորդակցման ժամանակ օգտագործվում են լսողական, իսկ գրավոր հաղորդակցման ժամանակ տեսողական միջոցները: Տեղեկատվության փոխանցման միջոցների տարբերակումն սկզբունքայնորեն կարևոր ազդեցություն ունի գրավոր և բանավոր հաղորդակցման գործընթացի վրա: Բանավոր հաղորդակցման ժամանակ մտքերի ընկալումը կատարվում է համաժամանակյա, իսկ գրավոր հաղորդակցման ժամանակ՝ տարժամանակյա: Դրա հետ մեկտեղ, գրավոր հաղորդակցման գործընթացի արագությունը մի քանի անգամ ցածր է բանավոր հաղորդակցման գործընթացից, իսկ գրավոր մտքերի ընթերցման արագությունը մի քանի անգամ բարձր է բանավոր խոսքն արտաբերելուց, քանի որ վերջինս իրականացվում է ընդհատումներով և ուղեկցվում է դադարներով: Հանդես գալով որպես հաղորդակցման միջոց՝ համացանցը մեծ ազդեցություն է գործում հաղորդակցման գործընթացի վրա: Այնուամենայնիվ, այն՝ որպես հաղորդակցման տեխնիկական միջոց, չի կարող վերափոխափոխվել բուն հաղորդակցության էությունը: Ըստ հետազոտող Ե. Ա. Չենսկայայի՝ անհրա-

Ժշտություն չկա տեխնիկական միջոցի հիման վրա առանձնացնել խոսքի ինքնուրույն տեսակներ: Սակայն, ինչպես նշեցինք, հաղորդակցության նոր ոլորտ հանդիսացող համացանցն իսկապես մեծ չափով ազդեցություն ունի հաղորդակցվողների լեզվի վրա: Կարելի է պնդել, որ այդ փոփոխությունները հիմք են տալիս, բացի բանավոր և գրավոր ձևերից, խոսել հաղորդակցության երրորդ ձևի երևան գալու մասին: Պետք է նշել, որ համացանցում հաղորդակցվողների լեզվում սկզբունքային առանձնահատկություններ չկան: Համացանցի լեզվում իրացվում են խոսքի ինչպես բանավոր, այնպես էլ գրավոր ձևերի հատկանիշները /տե՛ս Пуныко, 2009: 59-63/: Այսպիսով, համացանցում հաղորդակցության իրականացման հանգամանքները խոսքի նոր ձևի երևան գալու նախապայմաններն են:

Այսօր ձևավորվել է նոր էլեկտրոնային հաղորդակցական միջավայր, որտեղ միախառնվում են խոսքի բանավոր և գրավոր ձևերը՝ տարբեր ժանրային և ոճական ուղղվածությամբ: Երևան է եկել լեզվական փոխազդակցության նոր ձև՝ գրավոր խոսակցական լեզու: Այսօր գոյություն չունեն էլեկտրոնային հաղորդակցության ոլորտում լեզվական միջոցների օգտագործման հստակ նորմեր /Михайлов <http://www.russian.slavica.org/article3841.html/>: Համացանցով հաղորդակցությունը գրավոր խոսքի հետ կապում է, առաջին հերթին, ֆիզիկական մարմնավորումը: Դա հանգեցնում է ավելի բարդ շարահյուսական կառույցների օգտագործման և շարադրանքի կապակցվածության:

Չնայած խոսքի ծրագրի գրավոր ձևով իրացմանը՝ համացանցով հաղորդակցության մեջ ի հայտ են գալիս բանավոր խոսքի առանձնահատկությունները, բանավոր տեքստ-խոսակցությունների հատկանիշները: Լեզվի պատմության տարբեր ժամանակաշրջաններում խոսքի բանավոր և գրավոր ձևերի միջև գոյություն են ունեցել տարբեր հարաբերություններ, որոնց յուրահատկությունը լեզվի զարգացման ժամանակակից փուլում, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների տարածման հետևանքով, արտահայտվում է հաղորդակցության սկզբունքորեն նոր տեսակի առաջացման մեջ: Բացի խոսքի բանավոր և գրավոր ձևերից, արդեն կարելի է խոսել **էլեկտրոնային գրվածքի**՝ որպես խոսքի երրորդ ձևի մասին /Collot, Belmore, 1996; Yates, 1996/: Հաղորդակցման այդ նոր ձևն ունի միմյանց բացառող երկու հատկանիշ՝ գրաֆիկական ձևը և ինքնաբերականությունը: Դա թույլ է տալիս եզրակացնել, որ էլեկտրոնային հաղորդակցությունը լեզվի իրացման երրորդ, հատուկ ձևն է, որը կիրառություն է գտնում հիբրիդային հաղորդակցության կապուղու միջոցով: Այն խոսքի փոխանցման արհեստական, միջնորդավորված կամ անուղղակի կապուղի է, որը, սակայն, բնութագրվում է ինքնաբերականությամբ, տեքստի կազմակերպման անկայունությամբ, որոնք բնորոշ են խոսքի փոխանցման ուղղակի կապուղուն /Сорокина, 2011: 26-30/:

Նկատվում է համացանցով հաղորդակցության բոլոր ժանրերի տեքստերի խոսակցականության աստիճանի շարունակական աճ, որն արտահայտվում է հաղորդակցվողների կողմից ոչ գրական, խոսակցական լեզվի, տեղական բարբառների տարրերի, պարզ լեզվական կառուցվածքների կիրառմամբ,

սխալների, հաճախակի կրկնողությունների, գրվածքների հնչյունականացման թույլատրելիությամբ, որոնք գրավոր խոսքին հաղորդում են բանավոր խոսքին հատուկ գծեր: Նշված գործոնները համացանցով հաղորդակցության մեջ բանավոր խոսքի գերակայման կայուն միտում են ձևավորում:

Հաղորդակցման ձևերի միմյանց հետ հատվելը նոր երևույթ չէ. այն հաճախ տեղի է ունենում նաև ոչ պաշտոնական, կենցաղային ոլորտում հաղորդակցության (օրինակ՝ ոչ պաշտոնական նամակագրությունը) ժամանակ: Սակայն այդ երևույթների հիման վրա հաղորդակցության երրորդ ձևի առանձնացման համար նախապայմաններ չկային, քանի որ դրանք մեծ տարածում չունեին և հաճախ պայմանավորված էին հաղորդակցության օբյեկտիվ խոչընդոտների հետ: Այնուամենայնիվ, նոր տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ի հայտ գալու հետ մեկտեղ՝ իրավիճակը փոխվեց: Համացանցում իրացվում է հաղորդակցության երկու ավանդական ձևերի տարրերի միասնությունը ոչ թե առանձին ժանրերում կամ տեքստերում, այլ, ընդհանուր առմամբ, ամբողջ համացանցում:

Վերը նշվածի հիման վրա՝ նպատակահարմար ենք համարում առանձնացնել խոսքի երրորդ ձևը՝ բանավոր-գրավոր, որը պետք է գոյություն ունենա ոչ միայն համացանցում, քանի որ այն ընդհանրապես հաղորդակցության ձև է, ոչ թե նախատեսված է դրա առանձին տեսակների համար: Սակայն այն սերտորեն կապված է համացանցի հետ, քանի որ վերջինիս գոյությունը հիմք է տալիս խոսելու հաղորդակցման այդ ձևի ինքնուրույնության մասին: Այդուհանդերձ, բանավոր-գրավոր տեքստերը պետք է գոյություն ունենան նաև համացանցից դուրս, և հնարավոր է, որ մոտ ապագայում լայն տարածքում ստանան՝ կապված թվային տեխնոլոգիաների ազդեցության աստիճանական մեծացման հետ:

Ընդհանուր առմամբ, համացանցով հաղորդակցության տարբեր ժանրերում լեզվի գոյության բանավոր և գրավոր ձևերի սերտ փոխգործակցությունը կարելի է բնութագրել որպես լեզվի գոյության նոր ձևի ձևավորման գործընթաց, որն իր մեջ ներառում է լեզվի գոյության թե՛ բանավոր, թե՛ գրավոր ձևերի հատկանիշները, սակայն, դրանով հանդերձ, բանավոր խոսքի գերակայման հստակ միտում է նկատվում:

Փաստորեն, համացանցից օգտվողների խոսքի յուրահատկությունները վկայում են այն մասին, որ այն չի կարելի համարել ավանդական իմաստով գրավոր խոսք: Սակայն չի կարելի նաև պնդել, որ համացանցում մենք գործ ունենք միայն բանավոր խոսքի գրավոր ամրագրման հետ, քանի որ համացանցով հաղորդակցությանը բնորոշ գրավոր խոսքի առանձնահատկությունները ցույց են տալիս, որ խոսքի այդ ձևը չի կարող համարվել ամբողջությամբ բանավոր:

Այսպիսով, կարելի է փաստել, որ համացանցում հաղորդակցվողների կողմից կիրառվող խոսքն ունի իրեն բնորոշ գծերը՝ ներառելով խոսքի բանավոր և գրավոր ձևերի առանձնահատկությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Аврамова С. А. Дискурс в сети Интернет // *Новый канал речевого порождения* // Электронный ресурс: <http://bukvi.ru> (25.10.2010)
2. Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // *Вестник московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 2002, № 1,.
3. Кондрашов П. Е. Компьютерный дискурс (социолингвистический аспект). Дисс. канд. ... филол. наук. Краснодар, 2004.
4. Лутовинова О.В. Интернет как новая устно-письменная система коммуникации // Электронный ресурс: ftp://194.226.213.129/text/loutovinova_11_71_58_65.pdf
5. Михайлов С.Н. Жанровая специфика электронной коммуникации // Электронный ресурс: <http://www.russian.slavica.org/article3841.html>
6. Пунько К.В. Общение в интернете как новая форма речи // *Проблемы филологии глазами молодых исследователей*. Материалы конференции студентов, аспирантов и молодых ученых филологического факультета (апрель, 2009). Пермь, 2009.
7. Сорокина Т.А. Специфика реализации речи в интернет-пространстве // *Известия Саратовского ун-та*, 11, Сер. Филология, Журналистика, вып. 1, 2011.
8. Collot M., Belmore N. *Electronic Language // A New Variety of English. Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1996.
9. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
10. Yates S. T. *Oral and Written Linguistic Aspects of Computer Conferencing: A Corpus-Based Study // Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1996.

Ж. МИДОЯН, А. ХАЧАТРЯН – *Различия между интернет-общением и другими видами устной и письменной речи*. – Целью данной статьи является рассмотрение языка интернет общения, который стал новой языковой разновидностью, сформировавшейся на основе существующего стардарта. В современном интернет общении используются свойства устной и письменной речи, которые обуславливают формирование новой гибридной формы языка. Вместе с тем в интернете формируется новый вид коммуникации, который значительно отличается от устного и письменного форм дискурса.

Ключевые слова: интернет лингвистика, компьютерно-опосредованная коммуникация, виртуальный дискурс, виртуальная среда, устная и письменная коммуникация, мультимедия, интернет-жанры, гипертекст, линейный текст, синхронный/асинхронный

Zh. MIDOYAN, A. KHACHATRYAN – *The Differences between Netspeak and Other Forms of Written and Oral Communication.* – In this paper an attempt is made to discuss netspeak (introduced by D. Crystal; *the words, abbreviations, etc. that people use when communicating on the Internet*), which has become a new linguistic variety on the basis of its standard counterpart. The language of the Internet constitutes a new hybrid form of language, which draws upon features of both spoken and written language in order to form a new variety of language which is best suited to communicate within the demands of the new medium. Therefore, the Internet has permitted language to evolve a new medium of communication, different in fundamental respects from traditional oral and written forms of discourse.

Key words: Internet linguistics, Internet-mediated communication (IMC), virtual discourse, virtual environment, written and oral communication/speech, multimedia, internet genres, hypertext, linear text, synchronous/asynchronous

Ժաննա ՄԻԴՈՅԱՆ
Անուշ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ
Հայաստանի պետական
տնտեսագիտական համալսարան

**ՀԱՄԱՑԱՆՑԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԼԵԶՎԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Սույն հոդվածում քննության են առնվում համացանցային հաղորդակցման լեզվական առանձնահատկությունները: Լեզուն համացանցում ենթարկվում է փոփոխությունների տարբեր առումներով՝ բառապաշարային, տեքստի կառուցման, հաղորդակցության ռազմավարության և այլնի: Նկատվում են տարբեր միտումներ՝ ուղղագրական ընդունված կանոններից շեղվելը, կարճ բառային ձևերի օգտագործումը, բառապաշարում խոսակցական ոճի գերակայությունը, քերականական կառույցների և լեզվական միջոցների պարզեցումը:

Այսպիսով, պետք է արձանագրել, որ համացանցից օգտվողներն աստիճանաբար փոխակերպում են լեզուն՝ բացահայտելով լեզվական նոր ձևեր, որոնք վիրտուալ հաղորդակցությունից փոխանցվում են իրական կյանք:

Քանալի քառեր. *համացանցային լեզվաբանություն, համակարգչով միջնորդավորված հաղորդակցություն, վիրտուալ խոսույթ, վիրտուալ միջավայր, գրավոր և բանավոր հաղորդակցություն, համացանցի ժանր, գերտեքստ, գծային տեքստ, համաժամանակյա/տարժամանակյա*

Համացանցում հաղորդակցությունն իրականացվում է լեզվական միջոցներով, որոնք ձեռք են բերում մի շարք լրացուցիչ գործառնություններ: Լեզվական միջոցների օգնությամբ իրենց արտահայտությունն են գտնում ոչ միայն հաղորդակցության մասնակիցների մտքերը, այլև գործողությունները: Այսպես, օգտատերն իր ներկայությունը համացանցում կարող է ցույց տալ միայն ուրիշների հետ խոսքային հաղորդակցության գործընթացում: Համատեղ գործողությունների համակարգումը հիմնված է բացառապես խոսքային հաղորդակցության վրա: Հուզական վիճակները նույնպես խոսքի միջոցով են արտահայտվում /Горошко, 2009: 11-127/:

Այսպիսով, կարելի է պնդել, որ խոսքային հաղորդակցությունը համացանցի՝ որպես սոցիալական իրականության համակարգաստեղծ հատկանիշն է: Այդ առնչությամբ համացանցի լեզուն ենթարկվում է փոփոխությունների տարբեր առումներով՝ բառապաշարը, տեքստի կառուցման կանոնները, ժանրային-ոճական նորմերը, խոսքի գրավոր և բանավոր ձևերի հարաբերակցությունը, հաղորդակցության ռազմավարությունը:

Նկատվում են տարբեր միտումներ՝ ուղղագրության ընդունված կանոններից հրաժարվելը (հատկապես մեծատառեր և կետադրական նշաններ չկիրառելը), քերականական կառուցվածքների պարզեցումը, կարճ բառային ձևերի օգտագործումը, բառապաշարում խոսակցական, ժարգոնային լեզվական ձևերի գերակայությունը և այլն: Վիրտուալ հաղորդակցության գործընթացում

լեզուն կարող է այլ լեզուներից փոխ առնել նոր բառեր, կամ արդեն գոյություն ունեցող բառերը կարող են ստանալ այլ նշանակություն: Այսպիսով, համացանցը լեզվական հետազոտությունների հետաքրքիր աղբյուր է:

Համացանցային հաղորդակցության լեզուն կարելի է բնորոշել որպես գիր ունեցող ցանկացած լեզվի գործառական տարատեսակ, ենթալեզու: Նման բնորոշման համար հիմք են հանդիսանում համակարգչային լեզվի գործառության հետևյալ առանձնահատկությունները՝ հատուկ բառապաշարի և քերականական առանձնահատկությունների առկայությունը, հաղորդակցության մյուս ոլորտներից համակարգչային լեզվի գործառության ոլորտի խիստ սահմանափակվածությունը, համակարգչային լեզվի օգնությամբ ժանրերի նոր համակարգի և նոր ժանրային ձևերի կազմավորումը /Белинская, 2011: 5-10/:

Անգլալեզու գիտական գրականության մեջ այդ նոր էլեկտրոնային լեզվի սահմանման համար օգտագործվում են տարբեր եզրեր՝ e-language, netlingo, e-talk, geekspeak, netspeak, weblish և այլն /Crystal, 2001: 107/: Համացանցի լեզվի ուսումնասիրության օբյեկտը, փաստորեն, էլեկտրոնային հաղորդակցությունն է, իսկ առարկան՝ էլեկտրոնային հաղորդակցության հատկանիշները տարբեր լեզվական մակարդակներում՝ ձևաբանական, բառային, շարահյուսական, տեքստային, հաղորդակցական և այլն: Համացանցով հաղորդակցությունը տարբեր ուսումնասիրություններում մեկնաբանվում է որպես հատուկ հաղորդակցատեղեկատվական միջավայր կամ էլեկտրոնային հաղորդակցման կապուղով միջնորդավորված հաղորդակցական տիրույթ:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների մշակման և կիրառման ոլորտում ԱՄՆ-ի առաջատար դերը պատճառ է հանդիսացել էլեկտրոնային հաղորդակցության մեջ անգլերենի գերակա դիրքի ամրապնդման համար: Տարբեր մշակույթների ներկայացուցիչների համար համացանցի տարածման գործընթացում անգլերենը հանդես է գալիս որպես հաղորդակցական չափանիշ /Смирнов, 2005/:

Փաստորեն, համացանցը շարունակում է նպաստել անգլերենի զարգացմանը: Դրա շնորհիվ անգլերենում ի հայտ են եկել այնպիսի բառեր, ինչպիսիք են, օրինակ, «podcast» (ռադիո և այլ ծրագրերի թվային ձայնագրություն, որը կարելի է ներբեռնել համացանցից offline ռեժիմով լսելու համար) կամ «phishing» (համացանցում կեղծարարության մի տեսակ) /www.rol.ru/news/:

Այսօր «համացանցի լեզու» հասկացությունը բավականին հաճախ է կիրառվում, սակայն հաշվի առնելով դրա նոր և բարդ լինելու հանգամանքները՝ գոյություն չունի այդ երևույթի համընդգրկուն սահմանում: Համացանցի լեզուն առավելապես բանավոր, համացանցում հաղորդակցվողների միջև տեղեկատվության փոխանցման և փոխանակման, հաղորդակցության բարդ համակարգային նշանների միջոց է: Համացանցում հաղորդակցությունն իրացվում է հատուկ լեզվով, որն իրականացնում է տարբեր գործառույթներ: Պետք է նշել, որ լեզվաբանության մեջ «գործառույթ» բառը կիրառվում է «իրականացվող աշխատանք», «նշանակություն», «ղեր» իմաստներով:

Համացանցով հաղորդակցվողները կիրառում են լեզուն՝ կարծիքների, մտքերի, ցանկությունների, քննարկվող հարցերի և թեմաների վերաբերյալ իրենց

դժգոհության արտահայտման համար, սակայն հաղորդակցության նպատակները կարող են տարբեր լինել՝ կախված համացանցում իրականացվող փոխգործակցության մասնակիցների սկզբնական նպատակներից և մղումներից:

Սովորաբար լեզվի հաղորդակցության գործառույթն ավելի պարզ արտահայտվում է էլեկտրոնային փոստում, «Chat»-ում, «Conference»-ում, «Forum»-ում /Иванов, 2000/: Լեզվի հաղորդակցական գործառույթը բաժանվում է մի շարք առավել որոշակի գործառույթների: Օրինակ, **տեղեկատվական** գործառույթն օգնում է մարդկանց փոխանակել տվյալներ իրականության և դրանում տեղի ունեցող իրադարձությունների մասին: Այդ գործառույթը հանդես է գալիս համացանցում հաղորդակցության բոլոր մակարդակներում՝ «Chat»-ում, «Forum»-ում և այլն: **Արձանագրող կամ հաստատող** գործառույթն ապահովում է փաստի վերաբերյալ հաղորդագրության պարզ փոխանցումն՝ առանց մեկնաբանության /Чепель, 2009/: Համացանցում տվյալ գործառույթին կարելի է հանդիպել հատկապես նորությունների կայքերում: **Հարցական** գործառույթը հանդես է գալիս փաստերի վերաբերյալ տարբեր հարցումներում և բնութագրվում է հարցական նախադասությունների և բառերի առկայությամբ: Այդ գործառույթը համացանցում իր արտահայտությունն է գտնում փնտրող համակարգերում և «Forum»-ներում: **Կսպ հաստատող** գործառույթի էությունը կայանում է գրուցակիցների միջև կապերի ստեղծման և պահպանման մեջ, երբ ինչ-որ չափով էական տեղեկատվության փոխանցում դեռևս կամ արդեն չկա: Նշված գործառույթը հանդես է գալիս մասնավորապես հրաժեշտի և ողջույնի ընդունված ձևերում: Բացի այդ, համացանցում լեզուն անձանց միջև սկզբնական կապերի հաստատման միջոց է, այդ թվում նաև այն անձանց, որոնք միմյանիցից հեռու են և անձանոթ /Иванов, 2000/:

Այսպիսով, լեզվի հաղորդակցական գործառույթը և նրա մասնավոր դրսևորումներն ամբողջությամբ ներկայացված են համացանցով հաղորդակցության մեջ: Բացի այդ, համացանցի լեզուն իրականացնում է մի շարք այլ գործառույթներ: **Ճանաչողական** գործառույթն օգնում է ստանալ նոր տեղեկատվություն: Համացանցով հաղորդակցության ընթացքում մշտապես նոր կարևոր տվյալներ են ստացվում: Տվյալ գործառույթն իրականացվում է նորությունների, կրթական, հանրագիտարանային, տեղեկատվական կայքերում: **Հուզական** գործառույթը զգացմունքների և հույզերի արտահայտման միջոցներից մեկն է: Քանի որ համացանցում հաղորդակցությունը տեղի է ունենում առավելապես գրավոր եղանակով, հաղորդակցության մասնակիցների համար այնքան էլ դյուրին չէ արտահայտել իրենց վերաբերմունքը, զգացմունքներն ինչ-որ բանի նկատմամբ, զնահատել իրավիճակը և այլն: Տվյալ խնդրի լուծման համար համացանցի լեզվում ներառվել են հատուկ նշաններ՝ հուզապատկերներ կամ գրաֆիկական նշաններ /Бергелсон, 2001: 59/: Դրանք սովորաբար օգտագործվում են ոչ խոսքային տեղեկատվության օգտագործման համար: Գոյություն ունեն բազմաթիվ հուզապատկերներ, որոնք արտահայտում են մարդկանց ապրումների տարբեր նրբերանգներ, ինչպես, օրինակ, բարձր ծիծաղ, ժպիտ, տխրություն, չարություն, գայրույթ և այլն: Բացի

այդ, հուզական իրավիճակի փոխանցման համար հաղորդակցության մասնակիցները կիրառում են տարբեր կետադրական նշաններ կամ միևնույն տառի կրկնության մեթոդը: Օրինակ, բացականչությունը կամ մտամոլորությունն ու ծուլությունը փոխանցվում են տառերի (ավելի հաճախ ձայնավորների) կրկնությամբ կամ հարցական ու բացականչական նշանների օգնությամբ:

Համացանցով հաղորդակցության միջավայրում տեքստային բաղադրիչի նշանակությունն առաջնային է, քանի որ հաղորդակցական գործընթացն, ինչպես արդեն նշել ենք, մեծ մասամբ իրականացվում է միայն տեքստերի փոխանակության միջոցով: Բնականաբար, տեքստային լեզվաբանությունը պետք է առաջնային դեր խաղա համացանցի հաղորդակցական տիրույթի ուսումնասիրության հարցում: Դեռևս նախորդ դարի 70-ականների վերջին Մ. Հելիդեյը գրել է. «Տեքստը լեզուն է գործողության մեջ»/Хэллидей, 1978:142/: Ռուս հետազոտող Ե. Գորոշկոն տրամաբանական շարունակություն է տվել Հելիդեյի նշված մտքին՝ գրելով. «Համացանցը տեքստի գործողության հատուկ միջոց է...»/Горошко, 2009: 5/:

Համացանցով հաղորդակցության բնորոշ գծերից է նաև համակարգչային ժարգոնի առկայությունը, որը հիմք չի հանդիսանում համացանցով հաղորդակցվողների լեզուն գրավոր համարելու համար, քանի որ գրավոր խոսքում կիրառվում է բավականին նորմավորված գրքային լեզու, որը տարբերվում է բանավոր խոսքից պատրաստվածությամբ և առավել գրական ձևակերպվածությամբ: Համակարգչային ժարգոնը համացանցով հաղորդակցության մասնակիցների համար հատուկ ենթալեզվի գործառույթ է իրականացնում: Օրինակ, անգլալեզու համակարգչային ժարգոնը բաղկացած է հիմնականում տերմինաբանական արտահայտությունների հեզմական նմանաբանություններից:

Լեզվի վրա համացանցի ազդեցությունը բարդ խնդիր է: Համացանցում տեղի է ունենում նաև լեզվական միջոցների պարզեցում, որը որոշ դեպքերում հանգեցնում է լեզվի գռեհկացմանը: Սակայն գոյություն ունի նաև հակառակ երևույթը: Օրինակ, տեքստի վերափոխումը գերտեքստի բարդացում է տեքստի կառուցվածքը: Տեքստերի համեմունը համակարգչային բառապաշարով և հատուկ եզրերով նույնպես չի կարող պարզեցում համարվել:

Համացանցից օգտվողները պարզեցնում են բառերի արտասանությունն ու գրելաձևերը՝ դրանք արագ հավաքելու կամ արտասանելու նպատակով, իսկ երբեմն նույնիսկ կազմում են հապավումների բառարաններ: Նշենք, որ տարատեսակ կրճատումների ու հապավումների օգտագործումն ամեն դեպքում գրավոր խոսքին բնորոշ գիծ է: Պետք է նկատել, որ այդ հապավումները բավականին հաճախ կիրառվում են նաև իրական կյանքում: Ստորև բերված են համացանցի լեզվում առավել շատ կիրառվող հապավումներից մի քանիսը՝

AFAIK As Far As I Know (Ինչքան, որ ինձ հայտնի է)

AFK Away From Keyboard (Հեռացել եմ համակարգչի մոտից)

ASAP As Soon As Possible (Հնարավորինս շուտ)

BBL Be Back Later (Կվերադառնամ ավելի ուշ)

BRB Be Right Back (Շուտով կվերադառնամ)

- BTW By The Way (Ի դեպ)
 GNSTDLTBBB Good Night, Sleep Tight, Don't Let The Bed Bugs Bite
 (Բարի գիշերվա մաղթանք)
 IMHO In My Humble Opinion (Իմ համեստ կարծիքով)
 IP Internet Provider (Համացանցի մատակարար)
 LOL Laughing Out Loud (Բարձր ծիծաղում եմ)
 PMJi Pardon My Jumping in (Կներեք, որ միջամտում եմ)
 ROTF Rolling on the floor (Թավալվում եմ գետնի վրա)
 ROTFL Rolling on the floor laughing (Ծիծաղից թավալվում եմ գետնի վրա)
 b4 Before (Նախկինում)
 CUI8tr See you later (Կտեսնվենք ավելի ուշ)
 rehi Hello again (Կրկին ողջույն)

Կախված հասցեատիրոջ վրա ազդեցության հետապնդվող նպատակից՝ գրուցակիցներն ստեղծում են շփման ոճ: Զրուցակցի ուշադրությունը գրավելու համար՝ համացանցով հաղորդակցվողները ձգտում են դարձնել իրենց հաղորդագրությունն անկրկնելի, ակնառու և կոնֆլիկտային: Այս դեպքում ընտրվում է գռեհկաբանություններով համեմված անփույթ խոսք, որն առանձնանում է խոսակցական բառապաշարով և փողոցային խոսելաձևին հարիր արտահայտություններով: Հետաքրքրություն առաջացնելու համար խոսքի մեջ օգտագործվում է որոշակի առօրյա-խոսակցական կամ գրքային ոճին պատկանող արտահայտություններ և այլ եզրեր: Այդ գործոնները վիրտուալ կապերի հաստատման և պահպանման նպատակով պատճառ են հանդսանում լեզվական նորմերի խախտումների համար /Смирнов, 2005: 27/: Դա հանգեցնում է հաղորդակցական նորարարությունների, համացանցի հաղորդակցական տիրույթում լեզվական վիրտուալ ինքնության ստեղծագործականությունը շարունակաբար աճում է: Ընդ որում, այդ աճն արձանագրվում է բոլոր լեզվական մակարդակներում, որը համացանցի լեզուն դարձնում է լեզվաբանական ուսումնասիրությունների յուրահատուկ առարկա:

Համացանցով հաղորդակցության գործընթացում ձևավորվող նախադասությունները բնութագրվում են նաև շարահյուսության կանոնների անտեսմամբ: Կետադրության կանոններն ընդհանրապես անտեսվում են, իսկ կետադրական նշանները կարող են օգտագործվել ոչ իրենց ուղղակի նշանակությամբ, այլ որպես խոսքի տեմպը և այլ հատկությունները բնորոշող նշաններ: Շարահյուսության առումով, ստորակետներն ու հարցական նշաններն ընդհանրապես բաց են թողնվում: Օրինակ, բազմակետերի անընդհատ օգտագործումը վկայում է, որ հաղորդակցվողը դանդաղ է խոսում, իսկ անընդհատ ստորակետներն արտահայտում են խոսքի բարձր տեմպը: Մեծ քանակությամբ բազմակետերի օգտագործումը կարող է հաղորդակցվողի մռայլ տրամադրության ցուցանիշ լինել, իսկ շատ բացականչական նշանները, ընդհակառակը, վկայում են հաղորդակցվողի ուրախ լինելու մասին:

Եթե մեծատառերը նախադասության սկզբում կամ հատուկ անուններում հաճախ բացակայում են, սպա բացականչությունը կամ բարձր տոնայնու-

թյունն արտահայտվում են հենց դրանց օգնությամբ, երբ բառերն ամբողջությամբ մեծատառերով են գրվում:

Համացանցով հաղորդակցությանը բնորոշ է նաև հուզապատկերների՝ հաղորդակցվողների զգացմունքներն արտահայտելու համար ստեղծված որոշակի գրաֆիկական միավորների օգտագործումը: Ներկայումս շատ առցանց ռեսուրսներ հնարավորություն են տալիս տեքստային հաղորդագրություններին ավելացնել հաղորդակցվողի այս կամ այն զգացմունքն արտահայտող հուզապատկերներ: Բանավոր հաղորդակցությունը չի կարող զգացմունքային առումով չեզոք լինել, քանի որ հաղորդակցվողներն այս կամ այն կերպ արձագանքում են ստացված տեղեկատվությանը, իրենց վերաբերմունքն են արտահայտում այս կամ այն երևույթի նկատմամբ: Համացանցում հաղորդակցության ժամանակ հուզապատկերների օգտագործումը հաղորդակցվողների խոսքի բանավոր լինելու ցուցանիշ է:

Ամփոփելով՝ նշենք, որ նոր երևույթներն անխուսափելիորեն տեղիք են տալիս նոր խնդիրների և բացահայտումների: Նման խնդիրներից մեկն էլ համացանցում կիրառվող լեզվի կարգավիճակի որոշումն է: Անցյալ դարի վերջին նոր համակարգչային տեխնոլոգիաների երևան գալը հանգեցրել է այն բանին, որ համակարգիչը և համացանցը դարձել են մարդու կյանքի անքակտելի մասը և հանդես են գալիս որպես միջնորդ վիրտուալ իրականության մեջ հաղորդակցության գործընթացում: Անհերքելի է այն փաստը, որ լեզուն փոխվում է համացանցի տարածության մեջ: Համացանցում, հատկապես համացանցի բառապաշարում և հատուկ համակարգչային ժարգոնում հաճախ կարելի է հանդիպել խոսակցական լեզվական արտահայտությունների, նամակագրական ժանրի վերափոխման և հաճախ լեզվական խաղերի օգտագործման դեպքերի: Հաճախ կարելի է հանդիպել լեզվի քերականական կանոններից շեղումների:

Այսպիսով, պետք է արձանագրել, որ համացանցից օգտվողներն աստիճանաբար փոխակերպում են լեզուն իրենց հայեցողությամբ՝ բացահայտելով բառերի նոր ձևեր, որոնք վիրտուալ հաղորդակցությունից անցնում են մարդկանց իրական կյանք:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Белинская Е. П. Язык интернет-коммуникации и социалингвистическая ситуация современности // *Вопросы социально-психологических исследований. Современная социальная психология*. М.: Наука, 2011, № 1 (10).
2. Бергельсон М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // *Вестник московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 2001, № 1.
3. Горошко Е. И. К уточнению понятия «Компьютерно-опосредованной коммуникации» // *Проблемы терминоведения. Образовательные технологии и общество*. Казань, 2009, т. 12, № 2.

4. Иванов Л. Ю. Язык интернета: заметки лингвиста // *Словарь и культура русской речи.* / Под ред. Н. Ю. Шведовой, В. Г. Костомарова. М.: Индрик, М.: Азбуковник, 2000.
5. Смирнов Ф. О. Интернет-общение на английском и русском языках: опыт лингвокультурного сопоставления // Электронный ресурс: <http://www.dialog-21.ru/Archive/2005/SmirnovF/SmirnovF.pdf>
6. Чепель Ю. В. Функции языка интернета // Электронный ресурс: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/2009-15.pdf>
7. Хеллидей М.А. Место «функциональной перспективы предложения» (ФПП) в системе лингвистического описания // *Новое в зарубежной лингвистике*, вып. 8, *Лингвистика текста*, М.: Прогресс, 1978.
8. Crystal D. *Language and the Internet.* Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Ж. МИДОЯН, А. ХАЧАТРЯН – Языковые особенности интернет-коммуникации. – В данной статье рассматриваются языковые особенности интернет-коммуникации, отмечается, что язык интернета подвергается изменениям в разных аспектах: словарном, построении текста, стратегии коммуникации и т.д., при этом наблюдаются разнообразные тенденции: орфографические отклонения от принятых норм, использование кратких лексических форм, употребление преимущественно разговорной лексики, упрощенных грамматических конструкций и языковых средств. Пользователи интернета постепенно «открывают» новые языковые формы, которые переходят из виртуальной коммуникации в реальную жизнь.

Ключевые слова: интернет-лингвистика, компьютерно-опосредованная коммуникация, виртуальный дискурс, виртуальная среда, устная и письменная коммуникация, мультимедия, интернет-жанры, гипертекст, линейный текст, синхронный/асинхронный

Zh. MIDOYAN, A. KHACHATRYAN – Linguistic Features of Internet Communication. – The language of the Internet undergoes modifications in different aspects: vocabulary, text formation, communication strategy, etc. Different tendencies such as deviation from general spelling rules, the usage of contracted word forms, the use of colloquialism in speech, simplification of grammatical structures and linguistic means are revealed. The Internet users gradually modify the language thus creating new linguistic forms which penetrate into real life from virtual communication.

Key words: Internet linguistics, Internet-mediated communication (IMC), virtual discourse, virtual environment, e-language, netspeak, written and oral communication, multimedia, internet genres, hypertext, linear text, synchronous/ asynchronous

Գայանե ՍՈՒՐԱԴՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ՓՈՓՈԽՈՒԹՅԱՆ ԳԱՂԱՓԱՐԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԳԻՏԱՖԱՆՏԱՍՏԻԿ ԴԻՍԿՈՒՐՍՈՒՄ

Փոփոխությունը ոչ միայն գիտաֆանտաստիկ դիսկուրսին բնորոշ և դրա եզակիությունը պայմանավորող համընդհանուր և ելակետային գաղափարախոսություն է, այլև ժանրի յուրօրինակությունն ապահովող կարևորագույն գործոն: Փոփոխությանն առնչվող դիտարկումներն արտահայտվում են ինչպես ժանրը սահմանող տեսական դրույթներում, այնպես էլ ուղղակիորեն արտացոլվում են դիսկուրսում՝ ստեղծագործության մեջ, հեղինակային ակնարկներում, հերոսների դատողություններում, երբեմն գիտականորեն, երբեմն էլ գեղարվեստորեն՝ ոճական արտահայտման հնարների և հուզարտահայտչական տարրերի հետ միախառնված: Հենց այս գաղափարի կենսունակությունն էլ քննարկվում է սույն հոդվածում՝ եզրակացնելու համար, որ փոփոխությունը ոչ միայն գիտաֆանտաստիկ դիսկուրսի գաղափարախոսական հիմքն է, այլև ժանրի ճանաչողական և գեղարվեստական գործառույթների իրացման կարևորագույն միջոց:

Բանալի քառեր. գիտաֆանտաստիկա, փոփոխություն, փոփոխությունը տեսության մեջ, փոփոխությունը դիսկուրսում, գիտա-տեխնոլոգիական և սոցիալ-հասարակական փոփոխություն, հոգեբանական փոխակերպում

Փոփոխությունը պայմանավորում է գիտաֆանտաստիկ դիսկուրսի համընդհանուր գաղափարախոսությունը և բնորոշում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների մեր դարաշրջանի բնագիտական, սոցիալական, ֆիզիոլոգիական, կենսաբանական, հոգեբանական և շատ այլ փոխակերպումներ: Այս եզակի ժանրի զարգացման բոլոր ժամանակաշրջաններում ակնհայտորեն աչքի ընկնող փոփոխության գաղափարը կարևորվել է ժամանակակից գիտաֆանտաստիկայի սկզբնավորման շրջանում (1926-1938) և իր տեսական ձևակերպումն է ստացել որպես ժանրի ելակետային գաղափարախոսություն գիտաֆանտաստիկ նորալիքյան շրջանում (1960-1980): Հետագայում այն դիտարկվել է որպես գիտաֆանտաստիկայի համընդհանուր, դասական հիմք, ճանաչողության և երևակայության, բանականության և հույզերի միաձույլ դրսևորման աղբյուր և միջոց:

Ինչպես վաղ 1940-ականներին հայտարարում էր Ջ. Քամփբելլը՝ «Գիտաֆանտաստիկան, ի տարբերություն գրականության այլ տեսակների, փոփոխությունն ընդունում է որպես բնական, բնականոն հերթագայություն» /տե՛ս Fowler, 2001/: Նույն ժամանակաշրջանում հանրահայտ գրող Ռ. Հայնլայնը, ժանրը բնորոշում էր որպես «ապագայի գեղարվեստական գրականություն» կամ «փոփոխության գրականություն» /տե՛ս Drake, 1973/: Ա. Ազիմովը (1951) նշում է, որ գիտաֆանտաստիկան գեղարվեստական գրականության

միակ դրսևորումն է, որը քննարկում է փոփոխության գաղափարը և փորձում կանխատեսել գիտական փոփոխությունների ազդեցությունը մարդկային հասարակության վրա: Գրեթե նույն փաստն է արձանագրում Ջ. Գաննը, երբ ասում է, որ գիտաֆանտաստիկան գրականության այն տեսակն է, որը քննարկում է փոփոխության ազդեցությունը «իրական աշխարհում ապրող մարդկանց վրա» /Gunn, 1977/: Ա. Գոսուամին կարևորում է գիտաֆանտաստիկային բնորոշ երկու տեսակի փոփոխություն՝ գիտական և սոցիալական, որոնք զարգանում, ընդլայնվում, նույնիսկ վերածվում են հեղափոխական իրավիճակի, որի արդյունքում էլ փոփոխություններ են տեղի ունենում գիտական «ստատիկ հարացույցում»: Նա գտնում է, որ փոփոխության գաղափարախոսությունը հնարավորություն է տալիս փոխել ստատիկ հարացույցը և ներմուծել նոր, դրական գաղափարներ, որոնք էլ կարող են առաջացնել գործնականորեն կիրառելի փոփոխություններ /Goswami, 1983/:

Զ. Ուիլիելմը գտնում է, որ գիտաֆանտաստիկան «փոփոխությունների ենթարկվող երևույթների գրականություն է», որտեղ մշտապես առկա են միայն գիտաֆանտաստիկայի ստանդարտ թեմաները կամ գիտաֆանտաստիկ մտքերը՝ ապագան, տիեզերաբանությունը, մեխանիկական, արհեստական և արհեստածին էակները, անմահությունը, «ներքին տարածությունը կամ մարդու հոգեկան աշխարհը» /Wilhelm, 1978: XIV-XVI/:

Ժամանակակից տեսաբանները, առավել չափազանցված մոտեցում ցուցաբերելով փոփոխության դերին ոչ միայն գիտաֆանտաստիկայում, այլև ընդհանրապես 21-րդ դարի գրականության մեջ, համարում են, որ առայժմ միայն գիտաֆանտաստիկան է կարողանում քարոզել և տարածել փոփոխության գաղափարախոսությունը /Brin, 2011/: Ֆ. Մելլորը նշում է, որ, ինչպես ֆիզիկան, այնպես էլ գիտաֆանտաստիկան հիմնված է փոփոխության գաղափարի վրա, «քանի որ փոփոխությունը ժամանակի ցուցիչ է, փոփոխությունը էվոլյուցիա է, առաջընթաց» /Mellor, 2003: 528/: Ոմանք նույնիսկ առաջարկում են ժանրն անվանել «փոփոխության գրականություն» և 21-րդ դարի համակարգչային «սրբնթաց իրականությանն մեջ» ավելի մեծ դեր հատկացնել թեմատիկ և հոգեբանական փոփոխության գաղափարին /Walter, 2012/:

Գիտաֆանտաստիկ ժանրի յուրօրինակության ապացույցներից մեկն էլ այն է, որ դրա հիմնարար, ելակետային համարվող գիտափիլիսոփայական շատ տեսություններ, դիտարկումներ, հասկացություններ, ներառյալ փոփոխության հասկացությունը, արտահայտվում են ոչ միայն ժանրը սահմանող տեսական դրույթներում, այլև ուղղակիորեն արտացոլվում են ստեղծագործության մեջ, հերոսների դատողություններում, երբեմն փիլիսոփայորեն, երբեմն էլ գեղարվեստորեն՝ ոճական արտահայտման հնարների և հուզարտահայտչական տարրերի հետ միախառնված /Muradian, 2015: 213/:

Դիտարկենք, թե ինչպես են փոփոխության հասկացությանն առնչվող հեղինակային մտորումներն արտահայտվում հոգեբանական փոփոխություն պատկերող գիտաֆանտաստիկ խոսքային իրադրություններում:

(1) “Clear out,” Jack said. “I can do without you. I know all about you sneaky bastards. You make people **change**. Well, I don’t want to **change**. I am happy the way I am.” [...] “You **change**,” said Morningstar. “Everything that lives **changes** or dies. [...] “Yet you overcame your passion and returned to manhood. By virtue of your consciousness you recognized and overcame certain of those elements which made you subject to predictability. **Consciousness tends to transform one.**” (Zelazny, *Jack of Shadows*, 1972: 63, 67, 109)

(2) Sing the changer, sing the stranger! Will the **changes change** forever. All my hums have words now. Another **change**. [...] Giant Frim! A stranger, a changer. I remind myself how timid he is, I try to move gently. **I am bigger than he is now. Changes!** (Tiptree, *Love is the Plan the Plan is Death*, 1978: 216)

(3) In the end they are all **weakened and strengthened** as tempered steel – which is both **soft and hard, unbreakable and flexible**, a thing wrought of disparate materials that have undergone **unifying change**. **Steel is love, its product on the physical plane. He who has allowed the change that is steel is the God of love** (Nazarian, *The Story of Love*, 2008: 1).

Առաջին համատեքստում Ձելազնիի հերոս Ջեքը, որը թեև բիոլոգիական, բայց արհեստածին և անհոգի էակ է, ամեն կերպ փորձում է դիմադրել, դեմ գնալ իր խղճին, որն էլ, որպես ներքին ձայն, աշխատում է նրան վերածել լիակատար մարդու: Ձեքի փոխվելու մերժման ներգործումն ուժգնանում է *change* բայի կրկնակի կիրառությամբ, այնուհետև՝ հրամայականով, որին հաջորդում է փոփոխության փիլիսոփայական դիտարկումը (*Everything that lives changes or dies*) և գիտակցության միջոցով վերափոխվելու հնարավորության փաստարկումը (*Consciousness tends to transform one*): Ձեքի վերջնական փոխակերպումը բնական է և ակնկալելի, քանի որ դա գիտաֆանտաստիկայի՝ ամենալավատեսական գրական ուղղություններից մեկի, վերջնարդյունք-պահանջն է:

Հոգեբանական փոխակերպման այս նույն գաղափարն ու ընդհանրապես գիտաֆանտաստիկ փոփոխության գաղափարախոսությունն է արծարծվում վերիմաստային և վերվերիմաստային ոճական մակարդակներում իրացվող հաջորդ համատեքստում (2): Ձ. Թիփթրիի այս ստեղծագործությունը մեկ ամբողջական ընդլայնված փոխաբերությ է, ընդ որում կրկնակի, քանի որ նախ՝ գործ ունենք համընդհանուր անձնավորման հետ (ի դեմս միջատների ընտանիքի և մեկ առանձին, մարդկային բարդ հոգեկերտվածքով օժտված միջատ-հերոսի), ապա՝ բառախաղ վերնագրի, որն ամբողջ պատմվածքի փոխաբերական արտացոլանքն է: Համատեքստից կտրված վերնագիրը (*Love is the Plan the Plan is Death*) անհեթեթ բառախաղի տպավորություն է թողնում, մինչդեռ լայն համատեքստում այն պատկերավոր ձևով ներկայացնում է սիրո միջոցով դրական փոխակերպման գաղափարի (*the plan*) իրականացումը, որը կարող է և ձախողվել (*the Plan is Death*), ինչն էլ տեղի է ունենում, երբ բոլոր անմարդկային բնագոյերն հաղթահարած էակն ի վերջո գոհ է դառնում իր գուգ-ընկերոջը, որին չի հաջողվել հաղթահարել փոխակերպման բարդ ուղին:

Հետաքրքրական է, որ հեղինակը «փոփոխություն» բառի բոլոր քերականական ձևերը (բայ, եզակի գոյական, հոգնակի գոյական) շեղատառերով գրելով արդեն իսկ ուժգնացրել է ներգործման ազդեցությունը, թեև դրա կարիքը կարծես թե չկա, քանի որ անձայն մրմնջացող էակի խոսքում արդեն իսկ առկա բառախաղերը (*Sing the changer, sing the stranger; changes change*) ու փոփոխության գաղափարը կարևորող բազմատեսակ կրկնությունները, որոնք խոսքի ոճական բանադարձման, այսինքն լեզվական միավորների արտասովոր դասավորության շնորհիվ ավելի տպավորիչ են դարձել, լիովին իրացնում են այդ գործառույթը: Վերվերնշանային մակարդակում այդ միավորների իրացումը թույլ է տալիս կռահել, որ էակը անձանոթ թշնամուն տեսնելով և նրա վրա հարձակվելու իր վայրի բնագղները զսպելով՝ գովերգում է իր վերափոխումը, ցանկանում, որ այն հավերժ լինի: *I am bigger than he is now* փոխաբերության միջոցով հերոսը հաստատում է իր ոգու, այլ ոչ թե մարմնի մեծությունը, և բացականչական կառույցի բարձրացող աստիճանավորման ոճական հնարասույթի (*Changes!*) միջոցով վերջնականապես հաստատում է իր վերափոխման հաջող ավարտը:

Ժամանակակից ամերիկյան գիտաֆանտաստիկ գրականության հայտնի հեղինակ Վերա Նազարյանը՝ իր «Միրո պատմություն» (2008) գողտրիկ պատմվածքը սկսում է հոգեբանական փոփոխությանը վերաբերող հեղինակային ակնարկով (3), որտեղ մեկնաբանելով «փոխողի և փոխվողի» փոխակերպման դժվարին գործընթացը, վերջնարդյունքը համեմատում է կոփված պողպատի հետ (*weakened and strengthened as tempered steel*)՝ անհատի ներաշխարհին բնորոշ ածականական իմաստային հակադիր խմբերի նրբաբնության ոճական հնարի (*soft and hard, unbreakable and flexible*) և *unifying change* մակդիրի միջոցով: Ընդ որում, մակդիրային շարույթում «փոփոխություն» բառն ընդգծված է հեղինակի կողմից: Այնուհետև փոփոխություն-պողպատը *Steel is love* իմացական/հասկացական փոխաբերության միջոցով ընդհանրացվում է սիրո հետ, ապա բարձրացող աստիճանավորմամբ ավարտվում իսկական փոխաբերությամբ, որն էլ հիրավի աստվածային է համարում մարդկային փոփոխությունների ենթարկվելու պատրաստակամությունը՝ *He who has allowed the change that is steel is the God of love*:

Հոգեբանական փոփոխություններից բացի գիտաֆանտաստիկ ուտոպիական և դիստոպիական պատմասություններում փոփոխության հասկացությունը հիմնականում դրսևորվում է բազմազան տարբերությունների, ձևափոխությունների, վերափոխումների, փոխարկումների, փոխակերպումների գործընթացների նկարագրությամբ: Որպես փոփոխության համատեքստ կարող է ծառայել ոչ միայն գիտության տարբեր ոլորտների հետ առնչվող կոնկրետ գիտական փոփոխվող կամ փոփոխված իրավիճակը, այլև դրանով պայմանավորված և դրա արդյունքում ձևավորված սոցիալ-քաղաքական որևէ հասարակարգ իր ուրույն կառուցվածքով, սեռային, դասային, տեսակային, տարիքային, կարգավիճակային բարդ աստիճանակարգությամբ և փոխհարաբերություններով: Գիտական փոփոխությունն անմիջապես ազդում և համապա-

տասխան փոփոխություն է առաջացնում այդ համակարգի բոլոր օղակներում: Գիտաֆանտաստիկ դիսկուրսի շատ հեղինակներ հավատում են, որ գիտատեխնոլոգիական և սոցիալական փոփոխությունների միջոցով հնարավոր է ի վերջո ձևավորել մարդկության երազած սոցիալական մոդելը: Նույնիսկ եթե փոփոխություններն աղետաբեր են, դրանք ևս միջոց են հանդիսանում համոզելու, որ պետք է ինչ-որ պահի կասեցնել դեպի մարդկության կործանումը տանող գործընթացը, դիմակայել սպառնացող քաոսին և նոր, տարբեր, դրական փոփոխություններ նախաձեռնել, որոնք կապահովեն մարդկության վերապրումը, գոյատևումն ու հարատևումը: Այս առումով զարմանալի չէ, որ գիտաֆանտաստիկայում ազգային պատկանելությունն, այսպես ասած, «չի խրախուսվում», քանի որ մարդկային բռնության մի խոշոր մասը ծնունդ է առնում հենց ազգամիջյան կոչվող հակասություններից: Շատերը կարող են այսպիսի մոտեցումը միամիտ համարել, բայց դարձյալ նշենք, որ ժանրն արտահայտում է կատարյալ ապագա ունենալու մարդկային ձգտումն ու երազանքը, իսկ հեղինակներն առաջարկում են այդ իդձն իրականացնել վերազգային հասարակարգեր կառուցելու միջոցով: Այս առումով շատ են խրախուսվում ոչ թե անհատական կամ էթնիկ, այլ գլոբալ խմբային ներդաշնակ հարաբերությունները, որի օրինակ է հաջորդ համատեքստը, որն առավել քան ընկալելի է մեզ համար, քանի որ հպանցիկ և խորհրդանշական ձևով անդրադարձ է կատարում հայ-թուրքական հաշտեցման՝ ոմանց համար գուցե ընդունելի, բայց ոմանց համար անընդունելի ձևաչափին:

*There were **seven** creatures in most of the groups coming, and there were **seven** in this group: two from the **Indies**, two from **Greater Africa**, two from **Smaller Africa** (sometimes called **Europe**), one from **Little Asia**. There was no rule about this, but there was always variety in the groups. They had been all through the **near East**. And then **all through the world, the general hilarity and an air of hoax** [...] But even odder things were coming across the plains of **India and Iran**. And how is about the **angel** who walked out of heaven and walked and stood in those high plains and said he was not an angel. He said **he was a man only and was named man**. [...] The **seven** special humans were **Anatole Keshish, a Turkish-Greek-Armenian intellectual of easy urbanity; Helen Rubric, the great lady and puzzle forever, Toy Tonk, a Eurasian girl who constructed philosophies that were like flower arrangements; Harari Nahub, that charismatic Negro man who transcended continents and cultures; Lisa Baron of the light-haired and light-eyed people, and she was light-minded and light-tongued beyond the others, Charley Mikakeh who was six kinds of American Indian with a few touches of French, Irish, dark Dutch, and Jew in him, Jorge Segundo, who was all the Latins in the world in one man, but in whom the old Roman predominated (there was once a wise man who said that we tended to forget that the old Romans were Italians, to believe that they were Englishmen, but they weren't). These **seven** had brilliance dripping off them like liquid jewels, an image we cannot express rightly in words.*** (Lafferty, *And Name My Name*, 1977: 125, 130, 131-132)

Հանրահայտ ամերիկացի գրող Ռ. Լաֆֆերտիի պատմվածքից վերցված այս փոքրիկ համատեքստն իսկ բավական է հասկանալու համար, որ հեղինակը ներկայիս համաշխարհային հասարակարգը փոխելու ջատագով է և մեծագույն երագող, որն առաջնորդվում է «մեկ երկրագունդ» (*all through the world*) + «ժողովուրդների խառնարանի ծնունդ բարի և ուրախ քաղաքացիներ» (*the general hilarity and an air of hoax*) հանրային մոդել ստեղծելու գաղափարով: Այս ուտոպիական երագանքն իր լեզվական արտահայտումն է գտել իմաստային մակարդակում իրացվող, հիմնականում երկրների և ազգությունների անվանումներ ներկայացնող հատուկ անունների (*Indies; Greater Africa; Turkish-Greek-Armenian; Eurasian* և այլն), վերնշանային մակարդակում իրացվող փոխաբերությունների (*who was all the Latins in the world in one man; Negro man who transcended continents and cultures* և այլն), գեղարվեստական համեմատությունների (*constructed philosophies that were like flower arrangements; brilliance dripping off them like liquid jewels*), բազմակապության (*who; and*), հեղինակային ակնարկ-հեզմանքի (*there was once a wise man who said that we tended to forget that the old Romans were Italians, to believe that they were Englishmen, but they weren't*), խորհրդանիշերի (*seven; angel; Anatole Keshish; Toy Tonk; Harari Nahub; Lisa Baron; Charley Mikakeh; Jorge Segundo*) յուրօրինակ միախառն դրսևորումներում: Իմաստային և վերնշանային մակարդակների հենքի վրա էլ իրացվում է հեղինակի վերվերնշանային մակարդակում մեկնաբանվող բարի երագանքը՝ բազմազգ «չար» երկրագունդը վերածել գիտակից, ուրախ և երջանիկ մարդկանցով լեցուն գլոբալ հայրենիքի: Խելացի և բարեկիրք թուրք-հայ-հույն Անատոլ Քեշիշը հայտնի հայ-թուրքական և հունա-թուրքական պատմական խնդիրներին ուղղված ակնարկ է և այդ խնդիրների լուծման խորհրդանիշ, այնպես ինչպես Թոյ Թոնքն իր անունով և ծաղկահարդարմանը նմանվող փիլիսոփայական անդրադարձով խորհրդանշում է արևելքի և արևմուտքի միաձուլումը, այնպես, ինչպես մյուսներն են այս կամ այն ձևով խորհրդանշում համաշխարհային, համազգային խմբագոյակցություն, համերաշխություն և ներդաշնակություն:

Առանձին անդրադառնալով չորս անգամ կրկնվող յոթ թվին (հերոսները նույնպես յոթն են), անհրաժեշտ է նշել, որ մի շարք մշակույթներում և կրոններում յոթը համարվում է փոփոխության, մարդկային կատարելության, հակադրությունների միասնության միջոցով վերափոխման հասնելու խորհրդանիշ: Փաստորեն կարելի է պնդել, որ յոթ թիվը խորհրդանշական կարող է համարվել նաև փոփոխությամբ առաջնորդվող, բանական և երևակայական, լեզվական և արտալեզվական բազմաթիվ և բազմազան հակադրամիասնությունների հիմքի վրա կառուցված գիտաֆանտաստիկ դիսկուրսում:

Ամփոփելով արծարծված հարցադրումների արդյունքները՝ կարելի է եզրակացնել, որ բանական vs երևակայական հակադրամիասնությունից զատ՝ գիտաֆանտաստիկ դիսկուրսի համար առավելապես կարևորվում է փոփոխության գաղափարախոսությունը, որը նախ և առաջ հիմնված է փոփոխության գիտա-տեխնոլոգիական և սոցիալ-հասարակական հասկացությունների վրա,

որոնք էլ այնուհետև մասնատվում և արտացոլվում են դիսկուրսում ածանցյալ ձևերով՝ փոփոխության նեղ գիտական, տեխնոլոգիական, ժամանակային և տարածական, հասարակական, պատմական, մշակութային, քաղաքական, ֆիզիկական, հոգեբանական, լեզվական և այլ բազմաթիվ տարատեսակներով:

Ինչպես Օկտավիա Բաթլերն է կարևորում փոփոխության նշանակությունը իր գիտաֆանտաստիկ ուտոպիական ոճի ստեղծագործության մեջ մեծատառերով և ոճական հնարներով սաստկացնելով *Change* բառի գաղափարական և հուզական ներուժը, այնպես էլ նրա հերոսն է կարծում, որ մարդը կարող է փոխել աշխարհն ու կյանքը, և այդ փոփոխությունն իր հերթին ի գործ է փոխել մարդուն, քանի որ միակ տևական ճշմարտությունը փոփոխությունն է: Ավելին, հեղինակային իր ակնարկում Ջոն Քեսսելը հայտարարում է, որ հենց գիտաֆանտաստիկն է այն ժանրը, որը «փոխում է աշխարհը՝ դարձնելով այն ավելի լավը»:

All that you touch you Change. All that you Change, Changes you. The only lasting truth is Change. God is Change. (Butler, *Parable of the Sower*, 2000: 7)

Like any drug addict, the SF reader finds desperate justifications for his habit. SF teaches him science. SF helps him avoid “future shock.” SF changes the world for the better. Right. (Kessel, *Invaders*, 1993: 848)

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Asimov I. An Interview to Science Fiction Writers of America // *Bulletin*. Issue 4, November 1951. (Copyright 2009) // URL: <http://www.philsp.com/homeville/fmi/b211.htm> (Retrieved September 21, 2012)
2. Brin D. Contrary Brin, 2011 // URL: <http://davidbrin.wordpress.com/2011/04/08/> (Retrieved July 8, 2015)
3. Drake H. L. General Semantics and Science Fiction in the Speech-Communication Classroom. NY: Auburn University, 1973.
4. Fowler B. The Science of Fiction // *New Humanist*, Vol. 116/1. London: RA, 2001.
5. Goswami A., Goswami M. The Cosmic Dancers. NY: Harper & Row, 1983.
6. Gunn J. E. Introduction // *The Road to Science Fiction*, N 1, Vol. 32. NY: NEL, 1977.
7. Mellor F. Between Fact and Fiction: Demarcating Science from Non-science in Popular Physics Books // *Social Studies of Science*, N 33/4. London: SAGE, 2003.
8. Muradian G. The Concept of Change in Science Fiction Theory and Discourse // *Journal of Global Research in Education and Social Science*, Volume 4, Issue 4. Manchester (UK), West Bengal (India): International Knowledge Press, 2015.
9. Walter D. G. Why Science Fiction is the Literature of Change, 2012 // URL: <http://damiengwalter.com/2012/01/06/> (Retrieved March 27, 2014)

10. Wilhelm K. (ed.) Introduction // *The World's Best Science Fiction Stories of the Year*. NY: Bantam, 1978.

Փաստական նյութ

1. Butler O.E. Parable of the Sower. New York: Grand Central Publishing, 2000.
2. Lafferty R.A. And Name My Name // *Best Science Fiction Stories of the Year*. New York: Ace Books, 1977.
3. Kessel J. Invaders // *The Norton Book of Science Fiction*. New York: Norton and Company Ltd., 1993.
4. Nazarian V. The Story of Love // *Fantasy Magazine*. 2008. // URL: www.fantasy-magazine.com (Retrieved March 27, 2014)
5. Tiptree J. Jr. Love is the Plan the Plan is Death // *The World's Best Science Fiction Stories of the Year*. New York: Bantam Books, 1978.
6. Zelazny R. Jack of Shadows. New York: Walker and Company, 1972.

Г. МУРАДЯН – Идеология изменения в дискурсе научной фантастики. – Идеология изменения характеризует научную фантастику и является важным фактором в обеспечении реализации рационально-выразительной функции жанра. В статье рассмотрена идеология изменения как основа научной фантастики, которая выражается в теоретических определениях жанра и в произведениях, создавая уникальный мир научной фантастики.

Ключевые слова: научная фантастика, изменение в теории, изменение в дискурсе, научно-технические и социально-политические изменения, психологическая трансформация

G. MURADIAN – The Ideology of Change in Science Fiction. – The ideology of change characterizes science fiction and is an important factor in ensuring the realization of the rational and expressive features of the genre. The paper studies the ideology of change as a basis for science fiction expressed both in theoretical definitions of the genre and in discourse conditioning the creation of the unique world of science fiction.

Key words: science fiction, change in theory, change in discourse, scientific-technological and socio-political change, psychological transformation

Շահանք ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ
«Հայաստանում ֆրանսիական քոլեջ»
հիմնադրամ

**ԽՈՍԱԿՑԱԿԱՆ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ ԵՆԹԱՈՃԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ
ԱՐՏԱՑՈԼՈՒՄԸ ԴԱՐՁՎԱԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐՈՒՄ**

Գործառնական որևէ լեզվաոճ միասեռ չէ, այլ ունի իր ենթաոճերը: Այս տեսակետից բազմազան դրսևորումներով մասնավորապես աչքի է ընկնում խոսակցական ֆրանսերենը, որը բազմաշերտ մի համակարգ է, ինչն իր ցայտուն արտահայտությունն է գտնում նաև դարձվածաբանական միավորներում, որոնք օժտված են տվյալ ենթաոճին յուրահատուկ պատկերավորությամբ ու արտահայտչականությամբ և կազմում են ֆրանսերենի ընդհանուր դարձվածապաշարի անբախտելի մասը՝ հարստացնելով այն բազմապիսի գունեղ երանգներով:

***Բանալի բառեր.** ոճ, ենթաոճ, ոճական առանձնահատկություն, ենթաոճային դարձվածաբանական միավոր, դարձվածապաշար, արտահայտչականություն*

Հոդվածում ներկայացվում են խոսակցական ֆրանսերենի ենթաոճերը, դրանց դասակարգումն ու դրսևորումները դարձվածաբանական միավորներում՝ հայերեն համարժեքներով:

Լեզվական ենթաոճը իրավիճակից բխող արտահայտման ձև է, որն իրեն է հարմարեցնում բառապաշարը, ձևաբանությունն ու շարահյուսությունը, երբեմն նաև ձայնի տոնայնությունը: Ֆրանսերենն ունի լեզվական մի շարք ենթաոճեր, որոնք նպաստում են խոսքը իրադրությանն ավելի համարժեք դարձնելուն:

Մեզ հետաքրքրում են խոսակցական ֆրանսերենի (français parlé) ենթաոճերը (ռեգիստրները):

Ընդհանուր խոսակցական ֆրանսերենը առավելապես բնորոշ է բանավոր խոսքին: Այն ամբողջովին կանոնակարգված չէ, սակայն ընդունելի և կիրառելի է առօրյա պայմաններում, քանի որ որոշ շեղումներով հանդերձ պահպանում է քերականական հիմնական կանոնները և հեշտացնում հաղորդակցումը: Լինելով ավելի անկաշկանդ, քան գրական ոճը՝ խոսակցական ֆրանսերենը օգտագործվում է հատկապես մտերիմների, սոցիալական միևնույն խմբին պատկանող մարդկանց, ընտանիքի անդամների, դասընկերների, աշխատանքային ընկերների հետ հաղորդակցվելիս և ենթադրում է ստորակարգման բացակայություն խոսակիցների միջև, որոնք միմյանց քաջաձանոթ են:

Ընդհանուր խոսակցական ֆրանսերենին հատուկ են.

1. Պարզեցված և հաճախ մոտավոր շարահյուսությունը, որտեղ նախադասությունները կարճ են, երբեմն անավարտ, կամ ընդհակառակը՝ ծավալուն: Հաճախակի են բացականչությունները, բացթողումները, հավելաբանությունները, անպատեհ հարադրությունները.

Au bureau un de mes collègues sa femme elle a eu un bébé (La femme d'un collègue du bureau a eu un bébé նախադասության փոխարեն):

2. Գեռևս ոչ բառայնացած (lexicalisé) հապավումներ.

T'es là ?, phone (Tu es là ?, téléphone)

3. Ուղղակի հարցի որոշ ձևեր, հնչերանգի փոփոխություն, “est-ce que” հարցական ձևի կիրառում շրջադասության փոխարեն.

Tu m'appelles d'où ? D'où est-ce que tu m'appelles ?

4. Յուրահատուկ բառապաշար.

Pacsac, placoter (sac à dos- ի և bavarder-ի փոխարեն)

5. Ժխտական “ne” մասնիկի սղում.

J'ai pas bien dormi cette nuit (Je n'ai pas bien dormi cette nuit).

6. “On” անորոշ դերանվան գործածություն “nous” ենթակա անձնական դերանվան փոխարեն.

Nous, on viendra (Nous, nous viendrons)

7. Արագ արտասանություն, որը ենթադրում է ձայնավորի և համը “e”-ի սղում, ինչն էլ առաջացնում է բաղաձայնների կուտակում.

P'pa, que f'ras-tu ç't aprèm (Papa, que feras-tu cet après-midi) և այլն:

Մեզ հետաքրքրում են ընդհանուր խոսակցական ֆրասերենի ենթաոճերը և դրանց բառային ու ոճախմաստային աձանձնահատկությունները ֆրանսերենի դարձվածաբանական միավորներում: Ուսումնասիրված լեզվանյութը թույլ է տալիս առանձնացնել հետևյալ շերտերը.

ա) միատարր (ընդհանուր, համասեռ, ստանդարտ) խոսելաոճ,

բ) մտերմիկ-խոսակցական ենթաոճ,

գ) հասարակաբան, ժողովրդական ենթաոճ,

դ) գռեհիկ, գռեհկաբան ենթաոճ,

ե) ժարգոնային ենթաոճ:

Խոսակցական ֆրանսերենի նշյալ ենթաոճերը միշտ չէ, որ հնարավոր է հստակ տարանջատել: Եվ պատահական չէ, որ ֆրանսերենի բացատրական ու դարձվածաբանական բառարաններում, ինչպես նաև լեզվաբանական ուսումնասիրություններում երբեմն հանդիպում ենք միանգամայն տարբեր, նույնիսկ իրարամերժ նշումների՝ տվյալ միավորի այս կամ այն ոճին կամ ենթաոճին պատկանելու վերաբերյալ, քանի որ հաճախ առաջնային է դառնում բառարանագրի կամ հետազոտողի սուբյեկտիվ ընկալումն ու լեզվագագողությունը: Եթե նկատի առնենք նաև այն հանգամանքը, որ խոսակցական ենթաոճում ծնունդ առած բազում դարձվածամիավորներ ժամանակի ընթացքում աստիճանաբար մուտք են գործում գրական լեզու և ամրանում այնտեղ, ապա շոշափելի կդառնա նաև ժամանակային գործոնի դերը՝ հրատարակման տարբեր թվականներ ունեցող աշխատություններում առկա նշումների անհամապատասխանությունը մեկնաբանելու համար.

Վերոբերյալ հաջորդականությամբ ներկայացնենք յուրաքանչյուր ենթաոճին պատկանող դարձվածաբանական միավորների օրինակներ՝

հայերեն բառացի կամ մոտավոր թարգմանություններով և հնարավոր համարժեքներով.

ա) միատարր (ընդհանուր, համասեռ, ստանդարտ) խոսելաոճ՝

c'est pas évident (բառացի՝ ակնհայտ, ակներև չէ)- դժվար թե, հազիվ թե,

faire des étincelles (բառացի՝ կայծկլտալ, շողշողալ, ցոլարձակել)- փայլուն հաջողության հասնել, շլացնել, ապշեցնել.

tirer une épine du pied de qn (բառացի՝ մեկի ոտքից փուշ հանել)- մեկի մատից փուշ հանել:

բ) մտերմիկ – խոսակցական ենթաոճ՝

ça ne m'empêcherait pas de dormir (բառացի՝ դա ինձ չի խանգարի մնջել) – դրա պատճառով քունը աչքիցս չի փախչի, դա ինձ համար այնքան էլ կարևոր չէ.

être dans un état-(բառացի՝ ինչ-որ վիճակում լինել)- հողի լինել (հմմտ. ռուս. *быть в положении*).

crois ça et bois de l'eau fraîche (բառացի՝ հավատա դրան և սառը ջուր խմիր)- գրպանդ լայն բաց, ախորժակ պահիր:

գ) հասարակական, ժողովրդախոսակցական ենթաոճ՝

les lâcher avec des élastiques (բառացի՝ ռետիններիզով բաց թողնել)- ձեռքը փակ լինել, դժկամությամբ ու ժլատորեն դրամ տալ՝ տրամադրել.

étagère à mégot (բառացի՝ ծխախոտի մնացորդի, ծխուկի դարակ՝ հենատախտակ) – ականջ.

crever l'écran (բառացի՝ էկրանը տանջահարել)- անընդհատ էկրանին լինել՝ երևալ, բազում կինոնկարներում խաղալ.

il y a de l'eau dans le gaz (բառացի՝ ջրի մեջ գազ կա)- վերահաս վեճի՝ վիճաբանության հոտ է գալիս, նշաններ են երևում, մթնոլորտը շիկանում է.

c'est à encadrer (բառացի՝ շրջանակելու, շրջանակի մեջ դնելու բան է)- ծիծաղելի՝ ծիծաղաշարժ՝ ծաղրաշարժ մի բան է (հեզն.):

դ) գռեհիկ, գռեհկաբան ենթաոճ՝

ferme ta gueule ! ta gueule ! – ռեխդ փակի՛ր,

envoyer dinguer qn – մեկին ուղ աճել, վռնդել, գրողի ծոցն ուղարկել:

ե) ժարգոնային ենթաոճ՝

se faire une picouse – թմրադեղ սրսկվել, «ծակվել».

être au pognon – փողի տոպրակ՝ հարուստ՝ ունևոր լինել:

Որևէ հասկացության զանազան արտահայտչաձևերը դարձվածա-միավորների մեջ ավելի ակներև են դառնում բարձր ոճը, ընդհանուր գրական ոճը և խոսակցականն ու նրա ենթաոճերը զուգադրելիս:

Օրինակ՝

Rire très fort

1. niveau soutenu – rire à gorge déployée; rire aux éclats.

2. niveau littéraire normal – rire aux larmes; rire à en pleurer.

3. niveau familier – rire à se décrocher la mâchoire; rire comme un bossu; rire comme une baleine.

4. niveau vulgaire – se dilater la rate; se fendre la poire.
5. niveau argotique – se troncher la gueule.

Վերոնշյալ հայերեն տարբերակները պարզորոշ մատնացույց են անում, որ դարձվածաբանական միավորների հիմքում ընկած պատկերները տարբեր լեզուներում կարող են մի դեպքում ամբողջությամբ կամ մասամբ համընկնել, մեկ այլ դեպքում (և առավելապես)՝ ոչ, ինչը տարբեր մշակույթների, ազգային ուրույն լեզվամտածողության ու պատկերընկալման հետևանք է: Խոսակցական ֆրանսերենի ենթաոճերին պատկանող դարձվածամիավորներում առկա են ոճական ամենատարբեր հնարներ՝ բանադարձումներ ու դարձույթներ, որոնք շոշափելի արտահայտչականություն են հաղորդում դրանց:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Եզեկյան Լ. Հայոց լեզվի ոճագիտություն, ԵՊՀ հրատարակչություն, Երևան, 2003:
2. Bacry P. Les figures de style. Paris: Edition Belin, 1992.
3. Fromilhague C., Sancier A. Introduction à l'analyse stylistique. Paris: Bordas, 1991.
4. Herschberg Pierrot A. Stylistique de la prose. Paris: Edition Belin, 2003.
5. Moliné G. Eléments de stylistique française. Paris: Presses Universitaire de France, 1986.

ԲԱՌԱՐԱՆՆԵՐ

1. Բեդիրյան Պ. Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բացատրական բառարան, Երևան, ԵՊՀ հրատարակչություն, 2011:
2. Սուքիասյան Ա. , Գալստյան Ս. , Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան, Երևան, ԵՊՀ հրատարակչություն, 1975:
3. Ashraf M., Miannay D. Dictionnaire des expressions idiomatiques. Librairie Générale Française, 1995.
4. Rey A. et Chantreau S. Dictionnaire des expressions et locutions. Paris: Le Robert, 1997.

ՀԱՄԱՅԱՆՑԱՅԻՆ ԿԱՅՔԵՐ

1. Intellego, Les niveaux de langue // URL: <http://www.intellego.fr/> (mai 2006)
2. Bertrand Boutin, Les niveaux de langue // URL: http://www.bertrandboutin.ca/Folder_151_Grammaire/A_c_niveaux.htm (mai 2005)
3. Etudes Littéraires, Niveaux de langage (registres de langue) // URL: <http://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/niveaux-de-langage.php>

4. Ffracol: Les registres de langue // URL: <http://ffracol.perso.sfr.fr/> (septembre 2000)
5. Bibliothèque virtuelle: Les registres et les niveaux de langue // URL: <http://bv.allo-prof.qc.ca/francais/la-langue/les-registres-et-les-niveaux-de-langue.aspx>
6. CPST/GRIL: Niveaux et registre de langue // URL: <http://w3.gril.univ-tlse2.fr/francopho/lecons/niveaux.html>
7. Je Revise.fr: Connaître les registres de langue et savoir adapter le niveau de langage // URL: <http://www.jerevise.fr/>

Ш. ПЕТРОСЯН – *Стилевые регистры разговорного французского языка и их отражение во фразеологических единицах.* – Любая функциональная языковая стиль не однороден, он имеет свои подстили. С этой точки зрения своими разными проявлениями в частности выделяется разговорный французский, который является многослойной системой, что находит свое яркое отражение во фразеологических единицах, которые наделены свойственной данному подстилю наглядностью и составляют неотъемлемую часть общего фразеологического запаса французского, обогащая его многообразными яркими оттенками.

Ключевые слова: стиль, подстиль, стиливые особенности, подстилевая фразеологическая единица, фразеологический запас, наглядность

Sh. PETROSYAN – *The Substyles of Colloquial French and Their Reflection in the Phraseological Units.* – No functional style of language is monolithic: each has its substyles. From this perspective, colloquial French stands out with its various unique attributes. It is a multi-level system, which has found its bright expression in the phraseological units. These units are characterized by a unique verve and expressiveness, which is typical of the given substyle, and make up the inseparable part of the general reserve of French phrases, thus, enriching it with various colourful shades.

Key words: style, substyle, style characteristics, phraseological unit, phraseological stock, expressiveness

Լիլիթ ՍԱՐՈՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԼՈՒՌԹՅԱՆ ԳՈՐԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

Կյանքում ամենակարևոր բաների
վերաբերյալ լուռ ենք արտահայտվում:
Պատյո Կոելյո

Մույն հողվածում ուսումնասիրության է ենթարկվում լռության դերը՝ հաղորդակցական գործընթացում՝ գործաբանական մոտեցմամբ: Լռությունը՝ որպես հաղորդակցական գործընթացի հիմնարար միավոր, անփոխարինելի դեր է կատարում գործաբանության տեսակետից այս կամ այն իմաստն արտահայտելու խնդրում, ընդ որում, խոսքային և ոչ խոսքային հաղորդակցման մեջ դրսևորվում է լռության սահմանազատող բնույթը: Լռությունն իր մեջ ներառում է շատ իմաստներ ու իմաստային նրբերանգներ, որոնք կախված են իրավիճակից և որոշակիանում են կոնկրետ պահի: Հարկ է նշել, որ լռության դիտարկումը գործաբանական հայեցակետից հնարավոր է իրականացնել միայն համատեքստի միջոցով, ընդ որում կարևորվում են ինչպես նախորդող, այնպես էլ հաջորդող համատեքստերը, որոնք հնարավորություն են ընձեռում լիարժեք բացահայտել լռությանը քողարկված տեղեկությունը և ընկալված իմաստի հավաստիությունը:

Քանալի բառեր. լռություն, հաղորդակցական գործընթաց, տեղեկատվական բաց, խոսքային/ոչ խոսքային հաղորդակցում, համատեքստ, խոսքային ակտ, ժեստեր, բառիմաստ, առարկայական նշանակության բացակայություն

Ինչպես հայտնի է, լեզուն որպես հաղորդակցման միջոց, ծառայում է օբյեկտիվ իրականության տարբեր առարկաների, երևույթների ու գործողությունների նկարագրմանը, այդպիսով ապահովելով մարդկային հաղորդակցման բարդ գործընթացը: Իրականության ցանկացած երևույթ նկարագրվում է հենց բառերի, խոսքի միջոցով, որն ի գործ է արտահայտելու մարդկային տարաբնույթ փոխհարաբերությունները, հույզերն ու ապրումները: Մարդկային հաղորդակցման գործընթացում, սակայն, խիստ կարևորվում է լռությունը, որը որպես նշված գործընթացի հիմնարար միավոր, անփոխարինելի դեր է կատարում, հատկապես գործաբանության տեսակետից այս կամ այն իմաստն արտահայտելու հարցում: Խոսքային և ոչ խոսքային հաղորդակցման մեջ դրսևորվում է լռության սահմանազատող բնույթը, որն իրենից ներկայացնում է բավականին բարդ համակարգ:

Հաղորդակցման գործընթացում լռության տեղը սահմանվում է հաշվի առնելով խոսքի հետ դրա ի սկզբանե հակադիր լինելու բնույթը, բայց և միևնույն ժամանակ այդ երկու հակադիր բևեռների սերտ փոխկապվածությունը: Վերոհիշյալը յուրահատուկ քննության առարկա է հաղորդակցական գործընթացի

ուսումնասիրման տեսանկյունից, որտեղ բառն ու լռությունն ընկալվում են ոչ թե հակադիր, այլ փոխադարձաբար անհրաժեշտ հասկացություններ:

Օբյեկտիվ իրականության մեջ գրեթե բոլորը հանդիպում են լռության, որի իմաստային նշանակություններն իրարից խիստ տարբեր են, քանի որ կարող են արտահայտել զարմանք, սեր, գայրույթ, ատելություն, ոչ ջերմ վերաբերմունք, անհամաձայնություն, կասկած, համաձայնություն և այլն: Վերոհիշյալ բոլոր տեսակները կազմում են մեկ ընդհանուր հասկացություն, որը բնորոշվում է **լռություն** եզրով: Հարկ է նշել, որ լռությունը որպես լեզվական հաղորդակցման կարևորագույն տարր շատ հաճախ արտահայտում է ավելին, քան բառերը:

Մինչև անցյալ դարի 80-ական թվականները լեզվաբանության մեջ գերիշխում էր այն բացասական տեսակետը, որ լռությունը խոսքի և հաղորդակցման բացակայությունն է: Սակայն, խոսքային ակտերի հետագա ուսումնասիրությունները ապացուցեցին լռության իմաստային անփոխարինելի նշանակությունը: Խոսքային ակտերի առաջին իսկ ուսումնասիրությունների ընթացքում առաջարկվեցին լռության բազմաթիվ դասակարգումներ, որոնք կենտրոնացան դրա տարբեր ոլորտների վրա: Դրանցից մի քանիսը հիմնվեցին լռության ակտերի դասակարգման վրա՝ ըստ տևականության կամ խոսքի մեջ ըստ դրա տեղի կամ գործառույթի: Որոշ լեզվաբաններ կենտրոնացան հաղորդակցման ծագումնաբանությանն առավել մոտ ոլորտների, ինչպես նաև հանրալեզվաբանության վրա, քանի որ սկսեցին որոշակի կապ տեսնել մարդկային վարքագծի և լռության ակտերի միջև, որտեղ հատկապես կարևորվեց խոսողի սեռը՝ որպես լռության արտահայտման հնարավոր նախապայման /Saville-Troike, 1985; García, 2006 և այլոք/: Լեզվաբանության մեջ հատկապես գերակշռում են գործաբանական մոտեցումները, որոնք հանրագործաբանական հայեցակերպից որոշակի արժեք են վերագրում լռությանը, ինչպես օրինակ քաղաքավարություն /Poyatos, 2002; Kurzon, 1998 և այլոք/: Գործաբանական լեզվաբանության տեսանկյունից լռությանը վերագրվում են տարբեր հաղորդակցական գործառույթներ, ինչպես օրինակ որոշակի տեղեկատվության հաղորդում կամ ընդգծում /Guerrero, 1999; Ephratt, 2008 և այլոք/:

Ինչպես նշում է Սևիլ Տրոյքը, լռությունը պետք է դիտարկել ոչ թե որպես խոսքային, այլ ոչ խոսքային գործառույթ: Նման մոտեցման դեպքում լռությունը կընկալվի ոչ միայն զուտ դադար, այլ որպես հաղորդակցական կարևոր միավոր, քանի որ այն ունի բարդ կառուցվածք: Ըստ Սևիլ Տրոյքի լռությունը հաղորդակցման կայացման և զարգացման անքակտելի տարր է և հասարակության մեջ սոցիալական հարաբերությունների կարգավորման կարևորագույն նախապայման, քանի որ լեզվական խոսքը ոչ միայն զուտ արտաբերված բառերն են, այլ բառերն ու լռությունը միասին վերցված /Saville-Troike, 1985: 8/: Այսպիսով, կարելի է ասել, որ գոյություն չունի բառ առանց լռության, քանի որ այն առկա է դրանցում՝ յուրաքանչյուր բառի մեջ կա հնչյունախումբ և լռություն, վերջինս առկա է նաև ձայնավորների և

բաղաձայնների միջև: Հարկ է նշել, որ դիսկուրսները լի են լռություններով և առանց դադարների դրանք միանգամայն անհասկանալի կլինեին: Այստեղ, կարևորելով լռության դերը խոսքային ակտի ժամանակ, հարկ է նշել նաև, որ շատ հաճախ մարդիկ հետևություն են անում խոսակցի ասածի վերաբերյալ, կենտրոնանալով ոչ այն հանգամանքի վրա թե ինչ ասաց, այլ հենվելով այն փաստի վրա, թե ինչ չասաց, ինչը թույլ է տալիս ենթադրել, որ լեզվի մեջ առավել կարևորվում է ներակա տեղեկատվությունը: Մարդիկ զրուցելիս, իրավիճակից ելնելով, խոսում են որոշակի թեմաների շուրջ՝ նախ ողջունում են միմյանց, այնուհետև մտերմիկ խոսակցության պարագայում խոսում են աշխատանքից, ընտանիքից, դասերից, ընկերներից և այլն: Եթե անդրադարձ չի կատարվում վերոհիշյալ թեմաներից որևէ մեկին, ապա՝ խոսակիցն անմիջապես հանգում է հետևյալ ենթադրությանը՝ թե արդյոք մնացել է առանց աշխատանքի կամ խնդիրներ ունի ամուսնու/կնոջ հետ, քանի որ տեղեկատվական բացը և բառերի բացակայությունն ինքնին մեծ տեղեկություն են հաղորդում: Ինչպես օրինակ, առօրյա խոսակցությունից վերցված հետևյալ հատվածը՝

- ¡Hola Eva! ¡Dichosos los ojos! ¿Cómo estás?
- ¡Hola Anita! Tirando. Ya lo ves, paso todo el día trabajando, ya me salen las piernas pero nada. Y tú, ¿Cómo estás? ¿Cómo están Pedro y el hijo? ¿Estás trabajando en la misma empresa?
- Te comprendo, y yo, por ahora no tengo trabajo, además muchos problemas con el hijo en el cole y por encima la tía está enferma.
- Ay amiga, ya veo, es horrible con tantos problemas. /կենդանի խոսք/

Ինչպես կարելի է նկատել չասված բառերի տեղեկատվական բացը հանգեցնում է այն ենթադրության, որ զրուցակիցը խոսեց աշխատանքի, երեխայի, մորաքրոջ մասին, սակայն, որևէ խոսք չասաց ամուսնու մասին, որը վերջինիս հետ կապված մի շարք կասկածների տեղիք է տալիս՝ գուցե ամուսինը հեռացել է, գուցե բաժանվել են և այլն: Ընկերուհին քաղաքավարությունից դրդված չկրկնեց ամուսնու վերաբերյալ հարցը, սակայն չասված բառերն առիթ են տալիս հետագա մտորումների համար: Մինչդեռ կարելի էր ասել մի նախադասություն՝ *Con el marido como siempre, որտեղ como siempre արտահայտությունը տեղեկատվական պատրանք կհաղորդեր խոսքին՝ ցրելով բոլոր կասկածները, սակայն, իրականում որևէ կոնկրետ տեղեկություն չէր հաղորդի ամուսնու վերաբերյալ:*

- Դիտարկենք առօրյա խոսքի մեկ այլ օրինակ՝
- Chao Rosa, ¡no te olvides de venir a la fiesta mañana! Van a estar también María, Carmen, Jaime, Chavi. Vamos a tener un día estupendo. ¡Besitos!
- /կենդանի խոսք/

Նշված օրինակում ընկերուհին հիշեցնում է Ռոսային հաջորդ օրվա խնջույքի մասին՝ թվելով իրենց մշտական ընկերախմբի այն մարդկանց անունները, որ ներկա են լինելու, սակայն, նա չի նշում Դիեգոյի անունը, որին

ամենաշատն է սպասում Ռ-ոսան: Վերջինը, չսաված մի բառից հետևություն է անում, որ Դիեգոն չի գալու և փորձում է գտնել պատճառները՝ գուցե հիվանդ է, գուցե քաղաքում չէ, կամ էլ հրատապ գործեր ունի: Վերոհիշյալը թույլ է տալիս ենթադրել, որ մարդկային հաղորդակցման մեջ չկա լռություն, որ չունենա իմաստ և մի խոսքի բացակայությունը կարող է ասել ավելին, քան ամբողջական խոսքը:

Այսպիսով, լռությունն իր մեջ ներառում է շատ իմաստներ ու իմաստային նրբերանգներ, որոնք կախված են իրավիճակից և որոշակիանում են կոնկրետ պահի: Լռության միջոցով որոշակի իմաստների արտահայտումն առկա է բոլոր մշակույթներում, թեև դրանց նշանակությունները կարող են իրարից տարբերվել ազգերի մշակույթներում: Լռությունը հաճախ կարող է ուղեկցվել ծիծաղով, ժպիտով, ջղաձիգ շարժումով, ժեստերով, նշաններով, որոնք թույլ են տալիս առավել ճիշտ ընկալել լռությամբ քողարկված հաղորդագրությունը: Լեզվաբանության մեջ, ինչպես գիտենք, լեզուն դիտարկվում է, որպես նշանային համակարգ, որը բաղկացած է լեզվական նշաններից, որոնք ունեն ձև և բովանդակություն, որի մասին խոսել է դեռևս Ֆ. Սոսյուրը: Ինչպես նշում է իսպանացի լեզվաբան Ա. Կիլիսը.

“Como ya se sabe el signo lingüístico tiene estructura bifacial. Las dos caras del signo son el significante o expresión y el significado o contenido, que son estudiadas por distintas ciencias lingüísticas. Al respecto, fue Ferdinand de Saussure, quien propuso conceptos novedosos para la disciplina lingüística. Uno de ellos, de crucial importancia es que el **signo lingüístico**, está compuesto a su vez, por un **significado** y un **significante**. En efecto, Saussure postuló que la relación entre el **significado** (concepto) y el **significante** (imagen acústica) era una relación convencional. Veamos un ejemplo: El **concepto** “frutilla” se expresa mediante el **significante** /fru'tiza/, mientras que en español **fresa** y en inglés, **strawberry**. En otras palabras, los **significantes** son de hecho diferentes en cada lengua. Por ello, “debe existir un acuerdo entre los usuarios del signo lingüístico, que reconocen la relación entre el significante y el significado” /Quilis, 1993: 21/:

Հարկ է նշել, որ լեզվական նշանի մասին խոսելիս Սոսյուրն ընդգծում է, որ որևէ միտք արտահայտելու համար ամենևին էլ անհրաժեշտ նախապայման չէ, որ նշանը լինի առարկայական, քանի որ լեզուն կարող է բավարարվել որոշակի առարկայի հակադիր կողմով, ինչը ոչինչն է: Հետևելով Սոսյուրի սահմանմանը, կարելի է ընկալել լռությունը որպես առարկայական նշանակության բացակայություն, որը ցանկացած պահի կարելի է լրացնել բառով կամ աղմուկով:

Ժամանակակից լեզվաբանական ուսումնասիրությունները փաստում են, որ լռությունը նույնպես դիտարկվում է որպես լեզվական նշան /Saville-Troike, 1985; Tannen, 1993; Bilmes, 1994; Poyatos, 1994; Kurzon, 1997; Escandell, 2006/, քանի որ իր մեջ ներառում է այն բոլոր տարրերը, որոնցով օժտված են

լեզվական նշանները: Լռությունն ունի որոշակի պայմանական կապ այն առարկայի կամ երևույթի հետ, որի փոխարեն կիրառվում է, ինչը հենց դրա արտահայտած իմաստի յուրահատկությունն է: Դիտարկենք հետևյալ խոսքային հատվածը՝

- ¡Qué hace aquí, hija! – rugió.
 - Nada... vengo a verlos... - murmuró Blanca aterrada.
 - ¡ Está loca! ¿No se da cuenta que si alguien la ve, van a decir que su marido la devolvió en plena luna de miel? ¡Van a decir que no era virgen!
 - Es que no lo era, papá.
- Esteban estuvo a punto de cruzarle la cara de un bofetón, pero Jaime se puso por delante con tanta determinación, que se limitó a insultarla por su estupidez /La casa de los espíritus, p. 263/.

Նշված հատվածում լռությունն արտահայտում է խոսելու անկարողություն և միևնույն ժամանակ ունի խուսափելու իմաստային նշանակություն, քանի որ լռությունը գերադասելի է, քան տիպիկ տեղեկության փոխանցումը: Դա պարզորոշ նկատվում է նախորդող nada բառի միջոցով, որը նշանակում է **ոչինչ**, որը ուժգնացնում է լռության գործաբանական նշանակությունը, քանի որ ոչինչը նշված համատեքստում արտահայտում է **ամեն ինչ** իմաստը՝ իրադարձությունների մի ամբողջական շղթա, որի արդյունքում նորապսակ աղջիկը վերադարձել է հայրական տուն: Լռությունից հետո ասված երկու անհեթեթ խոսքերը vengo a verlos և կրկին լռությունը հաստատում են, որ աղջիկը խուսափում է խոսել՝ նախընտրելով չասել տիպիկ ճշմարտությունը, որն արդեն բացահայտվում է հաջորդող նախադասությունների միջոցով:

Քննության առնենք մեկ այլ օրինակ՝

- Ave María Purísima.
- Sin pecado concebida.
- Te escucho, hija.
- Padre, no sé cómo comenzar. Creo que lo que hice es pecado...
- ¿De la carne, hija?
- ¡Ay! La carne está seca, padre, pero el espíritu no. Me atormenta el demonio.
- La misericordia de Dios es infinita.
- Usted no conoce los pensamientos que pueden haber en la mente de una mujer sola, padre, una virgen que no ha conocido varón, y no por falta de oportunidades, sino porque Dios le mandó a mi madre una enfermedad y tuve que cuidarla.
- Ese sacrificio está registrado en el Cielo, hija mía.
- ¿Aunque haya pecado de pensamiento, padre?
- Bueno, depende del pensamiento.../La casa de los espíritus, p. 111/.

Վերոհիշյալ խոսքային հատվածում առկա է լռության երկու դեպք, ընդ որում, երկու դեպքում էլ լռությունը ընտրվում է միտումնավոր, սակայն տարբեր են դրանց արտահայտած իմաստային առանձնահատկությունները: Առաջին դեպքում աղջիկը միտումնավոր լռում է, որպեսզի ժամանակ տա խոսակցին ընդունելու իր ասածը և շարժելու հետաքրքրասիրությունը, բացի այդ այն նաև ակնկալում է մեղքի թողություն՝ Padre, no sé cómo comenzar. Creo que lo que hice es pecado... , որպեսզի խոսակիցը սփոփի իրեն: Այդ հնարը տալիս է իր արդյունքը և հարցը չի ուշանում՝ ¿De la carne, hija?: Օրինակում ներկայացված լռության երկրորդ դեպքը, որ կրկին ընտրված է միտումնավոր, գիտակցաբար ընդգծում և ուժգնացնում է ասված նախորդող խոսքի ենթատեքստը՝ Bueno, depende del pensamiento... մի շարք հետևությունների տեղիք տալով և ավելացնելով դրա հենց գործաբանական նշանակությունը:

Ինչպես կարելի է նկատել, լռությունն իր մեջ կարող է ներառել դրական կամ բացասական հարանշանակություն, որը կախված է խոսքային ակտում դրա արտահայտման ձևից, պահից, ինչպես նաև խոսակցի ընկալումից: Գիտարկենք հետևյալ օրինակը՝

- Desearía saber- comenzó Boox con la voz del mono aún en los oídos - si se venden los animales del zoo.
 - Algunos, sí, los ejemplares repetidos.
 - Me refiero a un mono ceniciento, el gibón de la jaula circular.
 - Ése no es gibón.
 - No importa. ¿Hay otro ejemplar?
 - No, señor, es único.
 - ¿Entonces no ...?
- Es de suponer que el director no tenía esa mañana grandes deseos de hablar. Miró a Boox de soslayo, y para cortar la conversación y proseguir con sus jirafas:
- No se vende /El Mono que asesinó, p. 14/.

Վերոհիշյալ խոսքային հատվածի դիտարկումն ակնհայտորեն բացահայտում է լռության գործաբանական անփոխարինելի նշանակությունը: Երկխոսության մեջ Բուքսը, որ խոսում է ղեկավարի հետ անուղղակիորեն համոզում է իրեն վաճառել կապիկին: Տնօրենի դիրքորոշումը, որ բացասական է երկխոսության սկզբում, ընդգծվում է հակիրճ պատասխանների միջոցով, իսկ վերջում՝ լռությամբ, ինչն առավել խոսում է, քան խոսքերը և որի իմաստն ամբողջանում է նախորդող կարճ պատասխանների միջոցով: Այսինքն լռությունը նշված օրինակում դրսևորվում է որպես հոգեբանական պայքար ասելու կամ լռելու տեսանկյունից, ինչը շատ բնորոշ է ներկայացրել Մ. Կոլոդրոն. «El silencio se transforma en ese caso en resistencia a un principio de dominación verbalizado. El silencio parece relacionarse entonces con esta doble condición fundadora: la imposibilidad de hablar y la imposibilidad de callar» /Colodro, 2004: 47/:

Քննության ենթարկենք մեկ այլ խոսքային իրավիճակ՝

Los tres hombres, con la respiración suspendida, estaban doblados sobre el animal tendido en la mesa.

- ¿Y...? – exclamó Ortiz, ansioso.
Donissoff tardó un rato en contestar. La belleza angelical de su rostro había adquirido un tono duro, implacable, como si la terrible voluntad que se albergaba dentro de aquella cabeza gentil hubiera traspasado el semblante.
- Nada, todavía – respondió al fin; no es tiempo aún /Un hombre artificial, p. 49/.

Վերոհիշյալ փոքրիկ հատվածում կարելի է նկատել լռության կիրառման երկու դեպք: Առաջին դեպքում լռությունը արտահայտում է պատասխանի սպասման իմաստ, ընդ որում, խոսքային ակտի մասնակիցներից մեկը, Օրտիսը, խոսքը թողնում է կիսատ և լռում՝ ¿Y...?: Նշված դեպքում բացահայտվում է լռության գործաբանական նշանակությունը, որն ավելի է ընդգծում սպասման պահը և ակնկալվող պատասխանի անհրաժեշտությունը: Դրան հաջորդում է մյուս խոսակցի պատասխան լռությունը, որը ներկայացվում է հեղինակի նկարագրական խոսքում: Հեղինակը նշում է, որ Դոնիսոֆը մի պահ ուշացրեց պատասխանը՝ Donissoff tardó un rato en contestar: Այնուհետև Դոնիսոֆը տալիս է բացասական պատասխան: Այստեղ ուշագրավն այն է, որ հաղորդակցման երկու մասնակիցներն էլ բառային միջոցների առատության պայմաններում նախապատվություն են տալիս լռությանը՝ որպես արտահայտման արդյունավետ և առավել արտահայտիչ միջոցի: Լռությունը, որ մի դեպքում ունի պատասխանի սպասման և ակնկալիքի իմաստ, իսկ մյուս դեպքում՝ ժխտման և բացասական պատասխանի իմաստ, կարևորվում է հատկապես գործաբանական տեսանկյունից, քանի որ այն ներակա ձևով արտացոլում է այն իմաստները, որոնք արդեն արտակա դրսևորում են ստանում և բացահայտվում են հաջորդող և նախորդող խոսքային հատվածների միջոցով: Վերոհիշյալը փաստում է այն, որ լռության դիտարկումը գործաբանական հայեցակետից հնարավոր է իրականացնել միայն համատեքստի միջոցով, ընդ որում կարևորվում են ինչպես նախորդող, այնպես էլ հաջորդող համատեքստերը, որոնք հնարավորություն են ընձեռում լիարժեք բացահայտել լռությանը քողարկված հաղորդագրությունը և հաստատելու ընկալված իմաստի հավաստիությունը:

Այսպիսով, կարելի է ասել, որ տարբեր խոսքային ակտերի ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ լռությունը ունի տարբեր գործաբանական իմաստներ և դրա հանրագործաբանական արժեքը շատ հաճախ կախված է խոսակիցների միջև եղած հարաբերություններից և հաղորդակցական գործառնություններից, որ իրականանում է այն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Bilmes J. Constituting silence: Life in the world of total meaning // *Semiotica*, vol. 98, 1994.
2. Guerrero B. M. Los actos silenciosos en la conversación en español. Estudio pragmático y sociolingüístico. Madrid, 1999.
3. Cabrera A., Neneka P. Lenguaje y comunicación. Caracas, 2001.
4. Colodro M. El silencio en la palabra: Aproximación a lo innombrable. Buenos Aires, 2004.
5. Ephratt M. Someone to be silent with, someone to be silent to the means and functions of eloquent silence in the novel “Someone to Run with” by David Grossman. DAPIM - Research in Literature 16 (in Hebrew), Tel Aviv, 2008.
6. Escandell V.M.V. La comunicación // *Boletín de Lingüística*, v.18, n 25. Caracas, 2006.
7. Escandell V.M.V. Introducción a la pragmática. Barcelona, 1993.
8. García O., Schiffman H., Zachariah Z. Fishmanian Sociolinguistics: 1949 to the present // *Language Loyalty, Continuity and Change: Joshua A. Fishman's Contributions to International Sociolinguistics*. New York, 2006.
9. Quilis A. Tratado de Fonología y Fonética Españolas. Madrid, 1993.
10. Kurzon D. Discourse of Silence. Amsterdam, 1998.
11. Poyatos F. Non-verbal Communication across Disciplines. Amsterdam, 2002.
12. Saviile-Troike M. The place of silence in an integrated theory of communication // *Perspectives on Silence*. New Jersey, 1985.
13. Tannen D. Framing in Discourse. Oxford, 1993.
14. Богданов В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты. Ленинград, 1990.
15. Богданов В. Молчание как нулевой речевой акт и его роль в вербальной коммуникации // *Языковое общение и его единицы*. Калинин, 1986.
16. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. Москва, 1980.
17. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва, 1997.
18. Николаева Т. М. Интерференция языковых и неязыковых коммуникативных средств в человеческом общении. Москва, 1973.

19. Шапошников В. Н. Прагматика и синтаксис дискурса: обозначение принадлежности речи и манеры выражения в современной коммуникации // *Современная коммуникативистика, портал Nauka.ru*, 2015.
20. Allende I. La casa de los espíritus. Barcelona, 1994.
21. Quiroga H. El Mono que asesinó. Editor: Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, Valdemar Ediciones, 1989.

Լ. ՏԱՐՕՅԱՆ – *Прагматическое значение молчания в процессе коммуникации.* – Данная статья посвящена прагматическому аспекту изучения молчания. Молчание как коммуникативное явление включает такие средства невербальной коммуникации как жесты и мимика, которые выявляют особенности смысла молчания. Прагматический подход к данной проблеме позволяет выявить такие значения, как радость, грусть, несогласие и т.д. Многозначность молчания создает почву для определения его основных функций. Основные функции молчания выявляются в контексте и позволяют раскрыть разные значения, которые не могут быть выражены на уровне вербальной коммуникации.

Ключевые слова: молчание, коммуникативный акт, вербальная/ невербальная коммуникация, контекст, прагматический подход, жесты, мимика, значение слова

L. SAROYAN – *The Pragmatic Function of Silence in the Process of Communication.* – The present paper studies the role of silence in communication. Its specific features are revealed in communication, both verbally and non-verbally. People use various non-verbal means as symbolic elements. These non-verbal means have different significations: they can be expressed in mimic behaviour and gestures. The role of silence as a non-verbal means of communication is of great importance, as it conveys information that is not expressed verbally and varies according to the context: it may express different emotions like happiness, anger, expectation, astonishment, agreement, etc. The study comes to prove that in some cases silence may be used intentionally for emphasizing the implicit meaning of the message, which is revealed in macro-context.

Key words: silence, communicative act, verbal/non-verbal communication, pragmatic approach, context, mimics and gestures, facial expressions, word meaning

Բելլա ՍԱՐՈՒՆՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

**ՀԱՄԱՌՈՏ ԱՆԴՐԱԴԱՐՉ 20-ՐԴ ԴԱՐԻ
ՀԱՅԵՐԵՆ-ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԲԱՌԱՐԱՆԱԳՐՈՒԹՅԱՆԸ**

Տվյալ հոդվածում ներկայացվում են անցած դարում սփյուռքում լույս տեսած և սփյուռքահայության մեջ հայերենի պահպանմանն ուղղված լավագույն բառարանները: Ուշադրության է արժանանում այն հանգամանքը, որ ժամանակի գործոնը մեծ դեր է խաղում բառարանագրության մեջ, քանզի նոր տեխնոլոգիաների և գիտությունների զարգացումն ու ստեղծումն ի հայտ են բերում նոր եզրույթներ՝ անհրաժեշտություն առաջացնելով ընթերցողին ևս իրագրել նորարարությունների հայերեն համարժեքներին:

Բանալի բառեր. բառարանագրություն, բառահոդված, սփյուռքահայություն, թարգմանություն, հայատառ, երկլեզու բառարաններ, փոխառություն, տպագրական տեխնիկա, հայագիտություն, հայապահպանություն

Հայերենին վերաբերող առաջին երկլեզվյան բառարանները ստեղծվել են Եվրոպայում, եվրոպացիների կողմից: Մեզ ծանոթ առաջին ձեռագիր բառարանը առնչված է լատիներենին և պատկանում է 9-րդ դարին: Լատիներենին է վերաբերում նաև առաջին հրատարակված բառարանը: Խոսքը վերաբերում է Միլանի սբ. Թովմաս եկեղեցու կաթողիկոս, հայագետ Փրանչիսկո Ռիվոլայի «Հայերեն-լատիներեն բառարան» աշխատությանը /Rivola, 1621/:

Հայ բառարանագրության մեջ հատուկ տեղ է գրավում հայ-ռուսական բաժինը: Այն սկիզբ է առել 18-րդ դարում և հարուստ է թե՛ ընդհանուր թարգմանական, բացատրական բառարաններով, թե՛ մասնագիտական բնույթի բառարաններով:

19-րդ դարում աճում է հետաքրքրությունը եվրոպական ժամանակակից լեզուների նկատմամբ՝ իտալերեն, ֆրանսերեն, անգլերեն, գերմաներեն: Այս տարիներին բառարանագրության գործի մեջ իրենց ավանդն են դրել Մխիթարյան միաբանության խոշոր ներկայացուցիչները՝ Մանվել Ջախջախյան, Հարություն Ավգերյան և ուրիշներ: Նրանցից Հարություն Ավգերյանը համարվում է հայերեն-անգլերեն բառարանագրության հիմնադիրը:

Նրան է պատկանում “Dictionary English and Armenian” բառարանը, որն ավելի քան կես դար համարվել է անգլերենին վերաբերող լավագույն բառարանը և օգտագործվել է որպես հավաստի աղբյուր այլ բառարաններ կազմելու համար /Azveryan, 1821/:

20-րդ դարի սկզբներին հայկական մշակույթի կենտրոններ դարձան Կոստանդնուպոլիսը և Անդրկովկասը: Սա վերաբերում է նաև բառարանագրությանը: Իրար հետևից լույս էին տեսնում լավագույն երկլեզվյան բառարանները: Այս առումով պետք է ասել, որ հատկապես հարստանում է հայերեն-անգլերեն բառարանագրության բաժինը: 1900-1915թթ. Պոլսում իրար ետևից լույս են տեսնում անգլերենին առնչվող մի շարք հետաքրքիր բառարաններ: Դրանք են՝ «Առձեռն բառարան հայերեն-անգլերեն» (1902թ.), «Բառարան

անգլերեն-հայերեն և հայատառ թուրքերեն» (1908թ.), «Գրպանի բառարան անգլերեն-հայերեն» (1903թ.), «Գրպանի բառարան անգլերեն-հայերեն» (1905թ.), «Նոր բառարան անգլերեն-հայերեն» (1907թ.), «Գործնական բառարան հայերեն-անգլերեն» (1905թ.) և «Պատկերագրող գործնական բառարան անգլերեն-հայերեն» (1910թ.) /Գասպարյան, 1968/:

Այսպիսով, թարգմանական բառարանագրությունը և հատկապես երկլեզվյան բառարաններ կազմելու աշխատանքները այդ շրջանում հիմնականում իրականանում են Հայաստանի սահմաններից դուրս: Այս երևույթը ավելի է խորանում 1915 թվականի Մեծ Եղեռնի դեպքերից հետո: Եվրոպայի, Մերձավոր արևելքի և Ամերիկայի տարբեր անկյուններում, տարբեր տարիների լույս են տեսնում ամենատարբեր նպատակներ հետապնդող շուրջ տասնյակ բառարաններ: Դրանք բոլորն էլ հենվում էին հայ բազմադարյան բառարանագրության լավագույն ավանդույթների վրա՝ միաժամանակ իրենց հիմքում ունենալով եվրոպական բառարանագրության գոհարներ: Սակայն այս ամենի հետ մեկտեղ սփյուռքահայ բառարանագրությունը չունեցավ և չէր կարող ունենալ մի ընդհանուր կենտրոն, որը կառավարեր և ուղղություն տար բառարանագրական աշխատանքներին: Բառարանագրական միավորված կենտրոն չունենալու մասին է խոսում նաև այն փաստը, որ հաճախ տարբեր վայրերում միաժամանակ, բայց և իրարից անկախ, լույս են տեսնում միևնույն տիպի բառարանագրական աշխատություններ:

Առաջին համաշխարհային պատերազմի ետպատերազմյան տարիներին հրատարակված մոտ հիսուն բառարանագրական աշխատություններից երեսունը երկլեզվյան բառարաններ են, որոնք վերաբերում են անգլերեն, ֆրանսերեն, գերմաներեն, իսպաներեն, արաբերեն, պարսկերեն լեզուներին: Ընդհանուր, թարգմանական այս բառարանների ամենամեծ բաժինը վերաբերում է անգլերեն, ֆրանսերեն և արաբերեն լեզուներին:

Սակայն անգլերենին վերաբերող լավագույն բառարանները կապված են Հարություն Չազմազնյանի և Մեսրոպ Գոյունճյանի անունների հետ: Չնսեմացնելով մյուս բառարանների դերն ու նշանակությունը՝ կանգ առնենք այս հեղինակների երեք մեծածավալ աշխատությունների վրա:

Անգլերենին վերաբերող առաջին լավագույն բառարանը հրատարակվել է Բոստոնում 1922 թվականին: Դա Հարություն Չազմազնյանի “Comprehensive dictionary English-Armenian” աշխատությունն է, որն անմիջապես լայն ընդունելություն գտավ և, լինելով մինչ այդ հրատարակված ամենաընդարձակ և մանրամասն մշակված այդօրինակ աշխատությունը, վերահրատարակվել է 1950 և 1960 թվականներին: Այն պարունակում է շուրջ 100.000 բառահոդված, ունի բավականին ընդարձակ առաջաբան և մի շարք հավելվածներ:

Բառարանի առաջաբանը մեզ հարուստ նյութ է տալիս այն կազմելու աշխատանքների մանրամասների մասին, ծանոթացնում է բառարանի կառուցվածքին, հուշում է նրանից օգտվելու կանոնները: Առաջաբանում խոսվում է բառարան կազմելու դժվարությունների մասին ընդհանրապես, ինչպես նաև տվյալ բառարանը կազմելիս առաջ եկած մասնավոր դժվարությունների մասին:

Ճակատագրի բերումով հայերի Ամերիկայում հայտնվելը ստեղծել էր այնպիսի մի վիճակ, որ մի կողմից անգլերեն-հայերեն և հայերեն-անգլերեն բառարան ունենալը դարձել էր առաջին անհրաժեշտություն, մյուս կողմից՝ բացակայում էին դրա ստեղծման ամենատարրական պայմաններն անգամ: Բացի այդ, ժամանակի աճող պահանջները բավարարող բառարան կազմելը մեկ մարդու ուժերից վեր էր և լիակատար բառարան կարելի է կազմել միայն բազմաթիվ մասնագետների համատեղ գործունեությամբ և տպագրական տեխնիկայի կատարելությամբ: Սակայն, ինչպես իր բառարանի առաջաբանում խոստովանում է Հ.Չազմագնյանը, տասնամյակներ սպասելու փոխարեն պետք է այսօր անել այն, ինչ հնարավոր է:

Առաջաբանից իմանում ենք նաև, որ Հ.Չազմագնյանի բառարանի անգլերեն բառացանկի հիմքում ընկած է Մ.Վեբստերի հայտնի բառարանը, որն անշուշտ մեծ օժանդակություն էր նրա համար:

Բացատրական բաժնում մեծ տեղ է տրված նորակերտ բառերին և հիմնականում փորձ է արված միջազգային գործածություն ունեցող բառերը ներկայացնել հայերեն թարգմանությամբ: Սակայն կան բառեր, որոնք թարգմանված չեն, քանի որ հեղինակի կարծիքով ստացվում է անճաշակ և անհամապատասխան թարգմանություն: Նման դեպքերում հեղինակը նպատակահարմար է գտել որդեգրել եվրոպական բառը: Նա գտնում է, որ դա ոչ միայն չի վնասի, այլև կլրացնի մեր լեզվի բառապաշարը:

Բառարանի հիմնական բաժինն ընդգրկում է 1-1296 էջերը: Գրան հաջորդում են մի շարք հավելվածներ:

Հարություն Չազմագնյանի “Comprehensive dictionary English-Armenian” աշխատությունը այդօրինակ բառարաններից ամենաընդարձակն ու լավագույնն է նախորդների համեմատությամբ: Այն երկար ժամանակ համարվում էր միակ օգտագործելի բառարանը մինչև 1961 թվականը, երբ Կահիրեում լույս է տեսնում Մեսրոպ Գոյումճյանի «Ընդարձակ բառարան անգլերեն-հայերեն» աշխատությունը:

Մինչ նշված բառարանի մասին խոսելը՝ կանգ առնենք մի քանի այլ բառարանների վրա, որոնք նախորդել են վերոհիշյալ աշխատությանը:

1944թ. Լոս-Անջելեսում հրատարակվում է Ա.Հ. Յադուբյանի «Անգլերեն-հայերեն և հայերեն-անգլերեն» փոքրածավալ բառարանը, որտեղ հայերեն բառերը գրված են լատինատառ: Այն նախատեսված է ոչ միայն Ամերիկայում վաղուց բնակություն հաստատած և արդեն անգլիախոս հայերի համար, այլ հենց տեղացիների համար, որոնց շփումը տեղի հայկական համայնքի անդամների հետ անխուսափելի էր նրանց առօրյա կյանքում և որոնց խնդրանքով էլ կազմվել է վերոհիշյալ բառարանը:

Նախաբանում շեշտված է, որ բառարանի հայերենը համապատասխանում է արևմտահայերենի հնչյունական կանոններին: Առաջին բաժնում տրված է հայկական այբուբենը և ընթերցելու որոշ կանոններ: Բառարանը շատ սեղմ է. տրված են միայն ամենաշատ գործածվող բառերը: Այն զերծ է դարձվածքներից, բառակապակցություններից և պարզաբանող օրինակներից:

Նախաբանում տրված է հակիրճ տեղեկատվություն հայ ժողովրդի պատմության, նրա ստեղծած արվեստի ու ճարտարապետական հուշարձանների, գրականության և կենցաղի մասին:

Մյուս բառարանը, որի մասին հարկ ենք համարում խոսել սույն հոդվածում, Չ.Չորայանի «Անգլերեն–հայերեն համայնագիտական բառարան» աշխատությունն է /1949թ./: Բառարանի տիտղոսաթերթի վրա կարդում ենք աշխատության լրիվ վերնագիրն այնպես, ինչպես այն վերնագրել է հեղինակը՝ «Անգլիերեն լեզուի հնչյուններուն յատկաբանութիւնները, ոճերուն և հոմանիշներուն նրբութիւնները բացատրող անգլիերեն-հայերեն համայնագիտական բառարան»: Պետք է ասել, որ աշխատության բովանդակությունը գրեթե համընկնում է նրա երկարաշունչ վերնագրին: Սա իսկապես բավական մեծածավալ բառարան է՝ կազմված 100 էջանոց բրոշյուր-հատորներից: Հեղինակը գտնում է, որ այդպես և՛ օգտվողին է հարմար, և՛ հեշտացնում է հրատարակման աշխատանքների հետ կապված դժվարությունները /Գասպարյան, 1968/:

Բառարանում տրված է բառահոդվածի մանրամասն և բազմակողմանի մշակումը: Դա նկատվում է թե՛ բառի հնչյունական պատկերի վերարտադրության, թե՛ հոմանիշների և դարձվածքների ընտրության ժամանակ, թե՛ թարգմանական բաժնում և թե՛ բառի կամ դարձվածքի իմաստը պարզաբանող օրինակներում: Հատկանշական է, բառի հնչյունական պատկերի վերարտադրությունը վերոհիշյալ բառարանում: Բացի բրիտանական կամ, ինչպես հեղինակն է նշում իր աշխատության առաջաբանում, «անգլիական արտասանությունից» շատ բառերի համար տրված է նաև ամերիկյան արտասանությունը, եթե կա էական տարբերություն:

Առաջաբանում կարդում ենք հեղինակի վերաբերմունքը մինչ այդ հրատարակված անգլերեն-հայերեն բառարանների մասին, նրա շարադրանքը նրանցում եղած թերությունների վերաբերյալ, այն է՝ «ոճերի և յատկաբանությունների, ինչպես նաև բառի բացատրությունը պարզաբանող օրինակների սակավությունը»:

Առանձին պարբերությամբ ներկայացվում է հեղինակի տեսակետը այսպես կոչված լիակատար բառարանի վերաբերյալ:

1950թ. Կահիրեում հրատարակվում, իսկ 1970թ. Բեյրութում վերահրատարակվում է Մ.Գույումճյանի «Ընդարձակ բառարան. հայերեն-անգլերեն» աշխատությունը: Սա իսկապես ընդարձակ բառարան է /շուրջ 70.000 բառահոդված/, նույնաբնույթ բառարաններից ամենաընդարձակը հայ բառարանագրության մեջ: Մ.Գույումճյանն իր բառարանը կազմելիս օգտագործել է հայ և օտար լավագույն բառարանային աշխատությունները:

Առաջաբանում Մ.Գույումճյանը պարզաբանում է բառարանի նպատակը: Հեղինակը նշում է, որ «սույն աշխատանքի ստեղծման հիմնական դրդապատճառը հայերեն-անգլերեն արդի բառարանի պահանջն էր: Սա առաջին հայերեն-անգլերեն բառարանը չէ: Ուստի և այսօր նոր բառարանի արժանիքը նախորդի նկատմամբ այն պետք է լինի, որ կարողանա արձագանքել նոր ժամանակներին, կյանքի նոր երևույթներն արտահայտել նոր բառերով»:

Այնուհետև, շարադրված են բառարանը կազմելու և հրատարակելու աշխատանքների հետ կապված դժվարությունները:

Առաջաբանից և համառոտագրություններից հետո գալիս է աշխատության հիմնական բաժինը, որը զբաղեցնում է 1-894 էջերը: Բառարանն ունի պարզ կառուցվածք:

Բառարանին իբրև հավելված կցված են մի քանի մասնագիտական բառագրքույկներ: Կարելի է ասել, որ նրանցից ամեն մեկը մի ինքնուրույն հայերեն-անգլերեն մասնագիտական տերմինաբանական բառարան է: Հավելված ունի հետևյալ ենթաբաժինները. 1. Առևտրական բառարան՝ առևտրի մեջ ընդունված հասպավումներ, պետություններ և դրանց դրամներ, 2. Բժշկագիտական բառարան 3. Երաժշտական բառարան՝ նշանավոր երաժշտական ստեղծագործություններ, հեղինակներ, աշխարհահռչակ երգահաններ, երաժշտական գործիքներ, 4. Չինվորական բառարան, 5. Իմաստաբանական բառարան՝ փիլիսոփայական տերմինաբանություն և աշխարհահռչակ փիլիսոփաների անուններ և համառոտ տեղեկություններ նրանց մասին, 6. Իրավագիտական բառարան, 7. Ճարտարապետական բառարան, 8. Հատկաբանական բառարան՝ ժողովրդական, իդիոմատիկ արտահայտություններ ու ոճեր:

Բառարանային հավելվածին հաջորդում են մի շարք այլ կարգի հավելվածներ, ինչպես օրինակ՝ քերականական գիտելիքներ, հատուկ անուններ, թանկագին քարեր և այլն, որոնք մույնպես որոշակի արժեք են ներկայացնում:

Հայերեն-անգլերեն բառարանից հետո Մեսրոպ Գույումճյանը ճեմնամուխ է լինում իր հաջորդ աշխատությանը, որն իր ծավալով ոչ միայն չի զիջում, այլև գերազանցում է նախորդին: Խոսքը վերաբերում է «Ընդարձակ բառարան անգլերեն-հայերեն» աշխատությանը, որը լույս է տեսնել 1961թ. Կահիրեում: Բառարանն ունի շուրջ 100000 բառահոդված:

Այստեղ հեղինակը, հրաժարվելով վերոնշյալ բառարանի՝ ըստ ոլորտների մասնագիտական բառապաշարի առանձնացման ձևաչափից, ընտրել է այբբենական սկզբունքը: Բառարանն ունի պարզ կառուցվածք, որը շատ բանով նման է իր նախորդին՝ Հ.Չազմագնյանի «Անգլերեն-հայերեն բառարանին»: Սակայն դա բնավ էլ չի նսեմացնում Մ.Գույումճյանի վերոհիշյալ բառարանի արժեքը: Ընդհակառակը՝ լրացնում և հարստացնում է բառարանի արդիական բնույթը, գիտական տերմինների ճշգրիտ թարգմանությունը, ժամանակակից գիտությունների և տեխնիկայի նորագույն նվաճումների արտացոլումը, բառակապակցությունների և դարձվածքների առատությունը, դրանց հայերեն համարժեքների ընտրությունը և մի շարք այլ հատկանիշներ: Մ.Գույումճյանի այս բառարանը դառնում է անփոխարինելի աղբյուր ամենատարբեր բնույթի գրականությունից օգտվելու համար:

Բառարանները, որոնց մասին խոսվում է հոդվածում, ունեն մեկ ընդհանրություն. նրանք բոլորն էլ հրատարակվել են արտասահմանում և նախատեսված են սփյուռքահայության համար: Հայերենին առնչվող բառարանների ստեղծումն այն կարևոր գործոններից էր, որ ոգևորում էր դրսում ապրող յուրաքանչյուր հայի և համախմբում էր մեկ ընդհանուր գաղափարի շուրջ:

Անգնահատելի էր նաև այն աշխատանքը, որ տարվում էր հայոց լեզվի պահպանման և անգլերենի հետ զուգակցման համար: Վերոնշյալ գրքերը մինչ այժմ սփյուռքահայության համար լույս տեսած լավագույն բառարաններն են և լայն կիրառություն ունեն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Avzeryan H. Dictionary: English and Armenian. Venice, 1821.
2. Avzeryan H. Dictionary: Armenian and English. Venice, 1825.
3. Chazmaznyan H. Comprehensive dictionary: English-Armenian. Boston, 1922.
4. Chazmaznyan H. Comprehensive dictionary: English-Armenian. Boston, 1950.
5. Chazmaznyan H. Comprehensive dictionary: English-Armenian. Boston, 1960.
6. Goyoumjian M. Comprehensive dictionary: Armenian-English. Cairo, 1950.
7. Goyoumjian M. Comprehensive dictionary: English-Armenian. Cairo, 1961.
8. Goyoumjian M. Comprehensive dictionary: Armenian-English. Beirut, 1970.
9. Yaghubyan A.H. English-Armenian and Armenian-English dictionary. USA: Los-Angeles, 1944.
10. Rivola F. Armenian-Latin dictionary. Rome, 1621.
11. Գասպարյան Գ. Հայ բառարանագրության պատմություն, Երևան, ՀՍՍՀ ԳՍ հրատ., 1968:

Б. САРУХАНЫЯН – Краткий очерк армяно-английской лексикографии XX века. – В статье рассмотрен целый ряд изданных в прошлом веке за рубежом двуязычных армяно-английских и англо-армянских словарей, представляющих особый интерес с точки зрения сохранения армянского языка. Представлены основные принципы составления словарей, среди которых особую роль играет временной фактор, поскольку развитие новых наук и технологий требует образования новых терминов, используемых в современном армянском языке.

Ключевые слова: лексикография, словарная статья, словарная дефиниция, перевод, двуязычные словари, заимствования, печатная технология, сохранение армянского языка

B. SARUKHANYAN – A Concise Review of the 20th Century Armenian-English Lexicography. – The paper introduces the best and the largest dictionaries published in the diaspora in the 20th century which played a great role in preserving the Armenian language. Special attention is paid to the new terms and their Armenian equivalents which appeared as a result of the development of new technologies and sciences.

Key words: lexicology, word entry, dictionary definition, translation, Armenian alphabet, bilingual dictionaries, editorial technologies, preservation of Armenian nation and language

Երվանդ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԱՍՏՎԱԾԱՇՆՉՅԱՆ ԼԵԶՎԱՇԵՐՏԵՐԸ Ջ. Գ. ԲԱՅՐՈՆԻ «ԿԱՅԵՆ»
ՄԻՍՏԵՐԻԱՅՈՒՄ ԵՎ ՆՐԱՆՑ ԼԵԶՎԱՈՐԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ՝ ՀԱՅԵՐԵՆ
ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՄԲ

Հոդվածում քննվում են Ջ. Գ. Բայրոնի «Կայեն» միստերիայի հիմնական գծիչ՝ աստվածաշնչյան լեզվաշերտերի և նրանց լեզվաոճական առանձնահատկությունների վերաբերյալ որոշ հարցեր: Մասնավորապես նշվում է, որ «Կայենի» (ընդհանրապես, Բայրոնի ողջ ստեղծագործության) անբակտելի մասը կազմող աստվածաշնչյան սակրալ-արքետիպային հասկացությունները և նրանց բանաստեղծական փոխակերպումները դիտվում են որպես բանաստեղծի ինքնարտահայտման, գաղափարագեղագիտական հայեցակերպի և աշխարհընկալման կարևորագույն միջոցներ: Այս համատեքստում, ներկայացվում է «խոսքի այլուզիային ֆիզուրներ» հասկացությունը՝ որպես այլուզիայի առանձնահատուկ տարատեսակ և խոսքի պատկերավորությանը միտված արտահայտչամիջոց:

Բանալի բառեր. աստվածաշնչյան լեզվաշերտեր, սակրալ-արքետիպային հասկացություններ, բանաստեղծական փոխակերպումներ, լեզվաոճական միջոց, այլուզիա, լեզվաբանաստեղծական վերլուծություն, մեկնարկատալիս ուսումնասիրություն, «խոսքի այլուզիային ֆիզուրներ», առնչանակություն, «բազմաձայն»

Անգլիացի մեծ բանաստեղծ Ջ. Գ. Բայրոնի պոեզիայի հիմնարար՝ հունա-հռոմեական (միֆոլոգեմային) և աստվածաշնչյան (սակրալ-արքետիպային) լեզվաշերտերը, ինչպես նաև նրանց բանաստեղծական փոխակերպումները, պետք է դիտել մի կողմից որպես բանաստեղծի ինքնագիտակցման, իսկ մյուս կողմից՝ նրա գաղափարագեղագիտական հայեցակերպի և, ընդհանրապես, աշխարհընկալման կամ աշխարհագրացման կարևորագույն միջոցներ:

Այս համատեքստում, իր թեմատիկ-բովանդակային ընդգրկմամբ և լեզվաոճական ու լեզվարտահայտչական միջոցների բազմազանությամբ, Բայրոնի ստեղծագործությունների շարքում իր ուրույն տեղն ունի «Կայեն» չափածո դրաման կամ միստերիան (Cain; A Mystery)¹: Այն, ըստ էության, «լայնածավալ» այլուզիա է Աստվածաշնչից (Ծննդ.4:1-26), որտեղից Բայրոնը «քաղել» և գեղարվեստական խորհրդածության նյութ է դարձրել Կայենի կողմից եղբորը՝ Աբելին, սպանելու դրվագը: Ողջ դրաման, փաստորեն, աստվածաշնչյան նշյալ հատվածի բայրոնյան բանաստեղծական-փիլիսոփայական ակտիվ «վերընթերցումն» է՝ կյանքի, կեցության իմաստի հայտնաբերման գերխնդիր-նպատակով, և, հետևաբար, կարելի է համարել բանաստեղծական ազատ այլուզիա.²

Սույն հոդվածում քննվում են «Կայենի» աստվածաշնչյան հարուստ լեզվաշերտերը ներկայացնող մի քանի օրինակ միայն՝ հայերեն թարգմանության զուգադրմամբ, *մեկնարկ/եստային* (հերմենևտիկ) ուսումնասիրության դիտանկյունից և *լեզվաբանաստեղծական վերլուծության* մեթոդով փորձելով վերհանել ու բնորոշել նրանց լեզվաոճական առանձնահատկությունները:

«Կայենի» ստեղծման առաջնային խթաններից մեկն էլ եղել է ժամանակի կեղծ քրիստոնեությունը քողագերծելու միտումը, որը թափանցիկ արտահայտություն է ստացել գործող անձանցից Ադայի խոսքերում.

O, my mother! Thou
Hast pluck'd a fruit more fatal to thine offspring
Than to thyself; thou at the least hast pass'd
Thy youth in paradise, in innocent
And happy intercourse with happy spirits:
But we, thy children, ignorant of Eden,
Are girt about by demons, who assume
The words of God, and tempt us with our own
Dissatisfied and curious thoughts...
(Act 1, scene 1)

Օ՛, մա՛յր, քո քաղած
Պտուղն ավելի աղետաբեր է
Քո սերունդներին, քան քեզ: Դու գոնե
Քո երիտասարդ օրերն անցկացրիր
Դրախտում անմեղ, երջանիկ, զվարթ
Հոգիների հետ: Իսկ մենք՝ զավակներդ,
Եղեն չտեսած, շրջապատված ենք
Չար ոգիներով, որոնք աստծու
Խոսքերը սերտած՝ գայթակղեցնում են
Մեզ մե՛ր սեփական հետաքրքրասեր
Դժգոհ մտքերով...
(արար 1-ին, տեսարան 1-ին)

«Աստծու խոսքերը սերտած չար ոգիները» Բայրոնի ժամանակակիցներն են՝ քրիստոնեությամբ դիմակավորված, բայց ոչ երբեք քրիստոսյան պատգամները կատարող: Այս կապակցությամբ, տեղին է հիշել Հ.-Գ. Գադամերի խոսքերը՝ ճշմարիտ արվեստի մշտապես արդիական լինելու մասին. «արվեստը երբեք չի պատկանում անցյալին, սակայն ունակ է հաղթահարել ժամանակային հեռավորությունը՝ շնորհիվ այն բանի, որ ունի իր սեփական իմաստալից ներկան» /Гадмер, 1988: 216/:

«Կայենը» արդիական հնչողություն ունի նաև այն առումով, որ որպես ստեղծագործական ալյուզիա, Բայրոնը ոչ թե պարզապես գեղարվեստորեն վերարտադրում է աստվածաշնչյան հայտնի տեքստը, այլև առաջարկում հարցի ընկալման իր տարբերակը՝ սասանելով ժամանակի փարիսեցիական

վարքուրարքը և սոցիալական ու բարոյահոգեբանական կարծրատիպերը: Հ.-Գ. Գադամերի այն տեսակետը, թե «փիլիսոփայական հերմենևտիկայի հիմնախնդիրը ոչ թե մտքերի վերակառուցումն է, այլ իմաստների կառուցումը» (Gadamer, 1977: XXV), կարծում ենք, վերագրելի է նաև գեղարվեստական տեքստին, տվյալ պարագայում՝ բայրոնյան գեղարվեստական այլուզիային, որը ոչ թե պարզապես վերարտադրում է արքետիպը (արքետիպայինը), այլև մեկնողաբար կառուցում դրա իմաստը կամ ձևակերպում իր ուրույն ասելիքը:

Քանի որ այս միստերիան առաջադրում և հաճախ անպատասխան է թողնում շատ հարցեր, և, ինչպես ասվեց, ոչ թե սոսկ վերակառուցում է աստվածաշնչյան հայտնի տեքստը, այլև ստեղծում մեկնողական բացահայտումներ պահանջող մի նորիմաստ կառույց, ուստի, կարելի է ասել, որ որպես գեղարվեստական տեքստ այն «բաց» է, այսինքն՝ տարբեր ժամանակներում կարող է տարբեր կերպ ընկալվել և մեկնաբանվել: Այլ կերպ ասած, ստեղծագործությունը թեև ամբողջական է ու ավարտուն, սակայն նրա ընթերցման, յուրացման և մեկնաբանման ուղին դեռ ավարտված չէ, և այս առումով, այն կարելի է բնորոշել որպես *բաց համակարգ*:

Միստերիայում կան սակրալ-արքետիպային բազմաթիվ հասկացություններ՝ «աստված», «խավար», «լույս», «երկինք», «դրախտ», «եղեմ», «օձ», «իմացության ծառ», «կենաց ծառ», «հրեշտակ», «քերովբե», «ոգի» և այլն, ինչպես նաև աստվածաշնչյան հայտնի անուններ (բացի Ջիլա, Ադա և Լյուցիֆեր անուններից, որոնք Բայրոնը, հավանաբար, վերցրել է մեզ անհայտ սրբազան ավանդություններից): Ամենաառաջին արքետիպային հասկացությունն է «աստված», իրեն բնորոշ մակդիրներով՝ *հավերժ, իմաստուն, մշտազո, անսահման, ստեղծիչ* և այլն: Մյուսները վերաբերում են Աստծո արարչությանը՝ *երկինք, երկիր* և այլն, այսինքն այն ամենին, ինչ նկարագրվում է Ծննդոց Գրքում (տե՛ս գլուխ 1, 2, 3, 4): Ընդամին, անհրաժեշտ ենք համարում այդ հասկացություններից առանձնացնել ու բնութագրել այնպիսիները, որոնք որպես արքետիպ, հանդիպում են նաև հունահռոմեական առասպելաբանության մեջ («խառը» լեզվաշերտ), ինչպես, օրինակ՝ *օձը*: Ջիլան՝ Աստծուն ուղղված փառաբանության մեջ ասում է.

O God! Who loving, making, blessing all,
Yet didst permit the Serpent to creep in,
And drive my father forth from Paradise,
Keep us from further evil: - Hail! all hail!
(Act I, scene I)

Աստվա՛ծ, որ սիրով և օրհնությամբ մեզ
Կյանք տալով հանդերձ, թույլ տվիր օձին
Եղեմ սողոսկել, հորս վանեցիր.
Պահիր մեզ գալիք չարիքից. քեզ փա՛ռք:
(արար 1-ին, տեսարան 1-ին)

Իհարկե, հայերեն թարգմանության մեջ (տողացի թարգմանություն), ելնելով ռիթմը, տաղաչափական ձևը և շեշտված ու անշեշտ վանկերի քանակը

պահպանելու անհրաժեշտությունից, թարգմանիչը (Վ. Նորենց) դիմել է որոշ փոփոխությունների, սակայն, ցավոք, թույլ է տվել մի շարք անճշտություններ: Նախևառաջ, բնագրային “drive my father forth from Paradise” - «հորս դրախտից արտաքսեցիր» բանաստղը թարգմանվել է «*հորս վանեցիր*» (թեև «վանելը» հոմանիշ է «արտաքսելուն», այդուհանդերձ, կարծում ենք, նախընտրելի է բուն աստվածաշնչյան «արտաքսել» բառը), ապա, հատկապես, *odp* (*Serpent*) թարգմանվել է որպես հասարակ անուն, մինչդեռ Բայբոնն այն մեծատառերով, անշուշտ նկատի ունեւ հենց *աստվածաշնչյան odp* (սատանան): Հաջորդ օրինակում, Կայենը, ի տես Լյուցիֆերի հանկարծակի հայտնության, մտորում է.

Why should I fear him more than other spirits,
Whom I see daily wave their fiery swords
Before the gates round which I linger oft,
In twilight’s hour, to catch a glimpse of those
Gardens which are my just inheritance...

(Act I, scene I)

Ինչու՞ եմ դողում, չէ՞ որ ավելի
Ահավոր չէ նա նրանցից, որոնք
Հրեղեն սուր են ճոճում Եդեմի
Գարբասների մոտ, ուր դեգերում եմ
Հաճախ, որպեսզի իմ օրինական
Ժառանգությանը՝ դրախտին նայեմ:
(արար 1-ին, տեսարան 1-ին)

Այս օրինակը, իհիստ անհատական կամ *բանաստեղծական այլուզիա* է, որը ոչ թե կրկնում կամ վերարտադրում, այլ փորձում է (հիշեցնելով) վերաիմաստավորել աստվածաշնչյան հայտնի տողերը. «Աստուած դուրս հանեց Ադամին, բնակեցրեց բերկրութեան դրախտի դիմաց եւ հրամայեց քերովբէներին ու բոցեղէն սրին շուրջանակի հսկել դէպի կենաց ծառը տանող ճանապարհները» (Ծննդ. 3:24):

«Կայենի» վերոնշյալ հատվածում, «*նրանց*»-ը վերաբերում է հրեշտակներիին (ըստ Բայբոնի, այն ժամանակ Ադամ-Եվայի և նրանց որդիների համար սովորական բան էր հրեշտակների հանդիպելը): Այստեղ սակրալ-արքետիպային բառամիավորներ են «հրեշտակները», «հրեղեն սուրը» և «դրախտը» (եդեմը), որոնք միատերիայի համատեքստում, լեզվի և պոետիկայի սերտ փոխհարաբերման արդյունքում, ստանում են իմաստային ու հուզարտահայտչական նոր երանգավորում՝ օժտվելով ինչպես վերնշանային (մետասեմիոտիկ), այնպես էլ վերվերնշանային (մետամետասեմիոտիկ) մակարդակներին հատուկ նշանակությամբ: Վերջինիս վերհանման համար, անհրաժեշտ է միասնաբար կիրառել գեղարվեստական տեքստի ուսումնասիրման լեզվա-ոճական, գրականագիտական ու լեզվաբանաստեղծական մեթոդներ, որովհետև լեզվաոճական երևույթների մեկուսացված, երկի ոգուց կտրված ուսումնասիրությունը, լեզվաբանական և գրականագիտական վերլուծական մեթոդ-

ների միմյանց հակադրումը, հանգեցնում է ստեղծագործության ձևի և բովանդակության դիալեկտիկական փոխկապակցվածության խախտման /տե՛ս Գասպարյան, 1987: 180/³: Հետևաբար, մեր կարծիքով, նշյալ արքետիպերի բայրոնյան կիրառումները պետք է դիտարկել միստերիայի ձևի (լեզվա-ոճական ու ժանրային առանձնահատկություններ) և բովանդակության (գեղարվեստորեն տրված այլուզիա) դիալեկտիկական փոխկապակցվածության մեջ. փաստ, որով պայմանավորված՝ այդպիսի բառերն ու բառակապակցություններն օժտվում են հուզափմաստային նոր առնչանակությամբ:

Բայրոնի պոեզիայում (մասնավորապես, «Կայեն» միստերիայում) կիրառված արքետիպային հենք ունեցող բառակապակցությունները, կարելի է համարել «խոսքի այլուզիային ֆիգուրներ». եզրութաբանական բառակապակցություն, որն առաջադրել է Մ. Յու. Պրոխորովան՝ բանասիրական ուղղաձիգ համատեքստը բնութագրելիս /տե՛ս Прохорова, 1989/: Նման «ֆիգուրներ» են, օրինակ, հետևյալ ընդգծյալ բառերը.

Ere the night closes o'er the inhibited walls
And the immortal trees which overtop
The cherubim – defended battlements?
If I shrink not from these, the fire-arm'd angels,
Why should I quail from him who now approaches?

(Act I, scene I)

Ես դեգերում եմ, մինչև որ մութը
Ծածկում է Եղեմն, այն անմահական
Ծառերը և այն պարիսպներն ամուր,
Որոնց վրա են պահակներն ահեղ:
Եթե բոցազեն քերովքներից
Ես չեմ սարսափում, ինչո՞ւ եմ, սակայն,
Այս մոտեցողից այսպես երկնչում:
(արար 1-ին, տեսարան 1-ին)

Ինչպես նշվեց, «Կայենը» ազատ այլուզիա է. դա է վկայում նաև այս հատվածի՝ դրախտին վերաբերող «պարիսպներն ամուր» արտահայտությունը: Մեր կարծիքով, «պարիսպ»-ը բանաստեղծի մտահղացումն է, թերևս մարդու և դրախտի միջև գոյություն ունեցող բաժանարար գիծը առավել առարկայորեն ցույց տալու համար: Աստվածաշնչում «պարիսպ» չի հիշատակվում, այլ նշվում է «շուրջանակի դարձող բոցեղեն սուրը» (անգլ.՝ “...a flaming sword which turned every way.” – Gen.3:24): Հատվածի «պահակներն ահեղ» կապակցությունը «խոսքի այլուզիային ֆիգուր» է, որը բանաստեղծական թարմ գուգորդումով է ներկայացնում հրեշտակներին (սերովքեներին ու քերովքեներին)՝ նրանց վերագրելով «ահեղ պահակի» հատկանիշ, որը, ըստ էության, թարմություն է հաղորդում թե՛ «ահեղ» անականին, թե՛ «պահակ» գոյականին: Արքետիպից այնքան էլ հեռու չէ «բոցազեն քերովքներ» (“fire-arm’d angels”) կապակցությունը (այլուզիային ֆիգուր), թեև չի համընկնում «բոցեղեն սուր» – “a flaming sword” արքետիպի հետ:

«Ալյուզիային ֆիգուրներ» են նաև Կայենի և Լյուցիֆերի երկխոսության մեջ «կենաց ծառ» և «իմացության պտուղ» արտահայտությունները.

What immortal part?

This has not been reveal'd: the tree of life

Was withheld from us by my father's folly,

While that of knowledge, by my mother's haste,

Was pluck'd too soon; and all the fruit is death!

(Act I, scene I)

Ի՞նչ անմահություն: Իմ հոր անխոհեմ

Վարքի պատճառով զրկված ենք կենաց

Ծառի պտուղից. մայրս իմացության

Պտուղն է կերել... Մա՛հն է մեզ բաժին:

(արար 1-ին, տեսարան 1-ին)

Այստեղ պետք է նշել մի կարևոր հանգամանք. աստվածաշնչյան «կենաց ծառը» ու «բարու և չարի գիտության ծառը» (տե՛ս Ծննդ. 2:9,17), որպես կայուն բառակապակցություններ սերելով Աստվածաշնչից, այնուամենայնիվ, նույնը չեն մնացել՝ բանաստեղծական տեքստում օժտվելով հուզախմաստային այլ՝ արքետիպից տարբեր առնչանակությամբ, հնչելով առավելապես որպես անհասանելի ծառ (կենաց ծառ) և զայթակրության ծառ (=իմացության ծառ), ցույց տալով, որ նույնիսկ միևնույն կայուն ավանդության բառակապակցությունը տարբեր համատեքստերում կարող է ձեռք բերել իմաստային նոր նրբերանգներ՝ վերստին հաստատելով այն իրողությունը, որ միայն շարահյուսական որևէ գործառույթ կատարելիս է երևան գալիս տվյալ բառին կամ կապակցությանը հատուկ իմաստային ողջ գամման և այլաբանորեն հանդես գալու նրա ունակությունը: Նույնիսկ նույն տեքստի տարբեր մասերում հանդիպող «ալյուզիային ֆիգուրները» կարող են տարբերվել իրենց հուզական հագեցվածությամբ և իմաստային երանգավորմամբ: Ասվածի վառ վկայությունն են աստվածաշնչյան «օձի», «ծառի ու նրա պտղի», «բոցե սրերով» քերովբեների, «դրախտի» և մյուս սակրալ-արքետիպային հասկացությունները.

My father and my mother talk to me

Of serpents, and of fruits and trees: I see

The gates of what they call their Paradise

Guarded by fiery-sworded cherubim,

Which shut them out, and me...

(Act I, scene I)

Իմ հայրն ու մայրը խոսում են օձի,

Ծառի ու նրա պտուղի մասին:

Տեսնում եմ նրանց ասած «Դրախտը»

Եվ նրա դարբասները պահպանող

Բոցե սրերով քերովբեներին,

Որ վտարեցին մեզ այդ դրախտից:

(արար 1-ին, տեսարան 1-ին)

Հայերեն թարգմանության մեջ, թերևս, ճիշտ չէ չակերտավոր «դրախտը». բնագրում չակերտներ չկան, քանի որ Կայենի կողմից դրախտն ընկալվում է որպես իրական դրախտ, որտեղից իրենք արտաքսված են: Բացի այդ, նա տեսնում է դրախտի դարպասները հսկող «բոցե սրերով քերովբեներին», ուստի նրա համար դրախտը իրական է, դա միայն իր հորն ու մոր պատմածը չէ: Այսպիսով, երբ «դրախտ» բառը հանդես է գալիս լեզվամշակութային տարբեր դաշտերում՝ տարբեր իմաստային առնչանակությամբ, փաստորեն ունենում ենք երեք «դրախտ».

- 1) Աստվածաշնչյան-արքետիպային
- 2) Բանաստեղծական-ալյուզիային
- 3) Թարգմանական

Միստերիայի երկրորդ արարը Կայենի և Լյուցիֆերի երկխոսությունն է ու վերջինիս առաջնորդությամբ՝ Կայենի «ճանապարհորդությունը» տիեզերքում: Այստեղ ևս կան մի շարք արքետիպային բառակապակցություններ («ալյուզիային ֆիգուրներ»), միֆոլոգեմներ և սակրալ հասկացություններ: Այսպես. ի պատասխան Լյուցիֆերի պահանջի՝ «Դրախտի տեղը ցույց տուր», Կայենն ասում է.

How should I? As we move
Like sunbeams onward, it grows small and smaller,
And as it waxes little, and then less,
Gathers a halo round it, like the light
Which shone the roundest of the stars. When I
Beheld them from the skirts of Paradise:
Methinks they both, as we recede from them,
Appear to join the innumerable stars
Which are around us; and, as we move on
Increase their myriads.

(Act II, scene I)

Չե՛մ կարող, քանզի սուրում ենք
ճառագայթի պես, և քանի գնում՝
Նա փոքրանում է, նմանվելով այն
Լուսն պսակին, որ ես տեսել եմ
Դրախտին մոտիկ, և հետզհետե
Անհետանում է նա աստղերի մեջ,
Իսկ աստղերն անթիվ և անհամար են:
(արար 2-րդ, տեսարան 1-ին)

«Սուրում ենք ճառագայթի պես» (բնագրում՝ “...move like sunbeams onward...”- բառացի՝ «Արևի ճառագայթի նման սուրում ենք առաջ») բառակապակցությունում «*ճառագայթի պես*»-ը, որպես «*սուրում ենք*» ստորոգման մակդիր, ցույց է տալիս գործողության կատարման ձև, մինչդեռ անգլերենի “like”-ն այստեղ ունի, ավելի շուտ, «*որպես*», «*նման*» իմաստը,

որն, առավելապես, բնույթ է ցույց տալիս և ստեղծում պատկեր (սուրացողի պատկեր), քան մատնանշում գործողության կատարման ձև: Կարծում ենք, որ «որպես»-ը ավելի մոտ է բնագրին, քանի որ արտահայտում է բնույթ, և այդ դեպքում, տողը կթարգմանվի՝ «...քանզի սուրում ենք ճառագայթ որպես...»: Բացի այդ, հայերեն թարգմանության մեջ *ալյուզիային* է «լուսե պսակ» կայուն բառակապակցությունը (անգլերենում՝ “*halo*”, թեև բնագրում կա նաև “*light*” – լույս, լուսավոր) բառը: Ինչևէ, կարծում ենք, որ հայ թարգմանիչը ճիշտ է վարվել, կիրառելով հայերենի լեզվական ավանդություն առկա «լուսե պսակ» (=լուսապսակ) կայուն կապակցությունը, որը տեքստի այս հատվածում արքեպիսկոպոսին լինելով հանդերձ, հանդես է գալիս ոչ թե իր նախնական (միֆոլոգեմային) իմաստով, այլ՝ որպես *պատկերավորման միջոց*:

Հաջորդ օրինակում, ուշագրավ է արքեպիսկոպոսին «մահվան կնիք» դարձվածքը, ավելի ստույգ՝ «Ճակատին մահվան կնիքը դրած» բառակապակցությունը.

The other
Spake not of this unto my father, when
He shut him forth from Paradise, with death
Written upon his forehead.
(Act II, scene I)

Նա, որ ծնողիս
Ճակատին մահվան կնիքը դրած
Վտարեց դրախտից, այդ մեզ չի հայտնել:
(արար 2-րդ, տեսարան 1-ին)

Այստեղ, լեզվաճանաչական առումով, նորություն է «մահվան կնիք» բառակապակցությունը՝ *մահվան* և *կնիքի* զուգորդումը: Ըստ էության, բանաստեղծն այստեղ կատարել է աստվածաշնչյան սակրալ-արքեպիսկոպոսին կնիք դնելու «անդրադարձվող» գործողության ուղղակի փոխակերպում (տրանսֆորմացիա), այն առումով, որ Կայենի ճակատին «նշան դնելը» (Ծննդ. 4:15), Աստծո հրեշտակի կողմից «հարյուր քառասունչորս հազարին կնքելը» (Հայտն. 7:2-4) և այլն, Կայենի խոսքում վերաբերում է Ադամի ու Եվայի արտաքսմանը դրախտից (Ծննդ. 3:22-24) և աստծո կողմից նրանց ճակատին «մահվան կնիք» դնելուն⁴:

Ավարտելով հոդվածը՝ նշենք, որ Ջ. Գ. Բայրոնի «Կայեն» միստերիայի հիմնարար լեզվաշերտը կազմող (ընդհանրապես, Բայրոնի ողջ ստեղծագործությանը բնորոշ) աստվածաշնչյան բառամիավորները, սակրալ-արքեպիսկոպոսին հասկացություններն ու նրանց բանաստեղծական փոխակերպումները հաճախ հանդես են գալիս որպես վառ առնչանակությամբ օժտված «խոսքի ալյուզիային ֆիգուրներ», որոնք համատեքստով պայմանավորված՝ ձեռք են բերում նորանոր իմաստային և հուզարտահայտչական նրբերանգներ:

ԾԱՆՈԹԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բայրոնը «Կայեն» դրաման (Cain; A Mystery) գրել է Ռավեննայում, 1821թ.: Երկրի վրա առաջին մարդասպանի մասին աստվածաշնչյան լեգենդը դարձնելով միստերիայի հիմք, Բայրոնը ստեղծել է բռնակալության դեմ ուղղված այնպիսի մի հզոր բողոք, որ նույնիսկ նրա բարեկամները վախեցան այդ երկի աստվածամարտ պաթոսից: Այսպես, բանաստեղծի բարեկամ (հետագայում նրա կենսագիր), իռլանդացի բանաստեղծ Թ. Մուրը, «Կայենի» մասին գրում էր. «Որքան էլ փառահեղ է, ես, այնուամենայնիվ, մի քանի պատճառներով ցավում եմ, որ դուք գրել եք այդ երկը» /Բայրոն, 1965: 561/, իսկ Վալտեր Սքոթը (որին, ի դեպ, Բայրոնը ձոնել էր «Կայենը») գրում էր, որ «բանաստեղծը պետք էր Ադամի կամ որևէ բարի հրեշտակի շրթերում դներ խոսքեր, որոնք բացատրեին, թե ինչպես համատեղելի է բարոյական չարիքը աստծո համայնապարփակ բարեհաճության հետ» /նույն տեղում/: Սա, թերևս, Բայրոնի ամենավիճահարույց (ավելի ճիշտ, աղմկահարույց) գործն է, և զարմանալի չէ, որ այդ «անբարոյական ու աստծուն հայհոյող» երկի մասին հրապարակավ իր դժգոհությունն է հայտնել անձամբ Անգլիայի Գևորգ 4-րդ թագավորը /նույն տեղում/:

Երկրի վրա առաջին մարդկանց՝ Ադամի ու Եվայի, Եդեմի, «բարու և չարի գիտության ծառի», օձի գայթակղությամբ Եվայի խաբվելու, Եդեմից մարդկանց վտարվելու և Կայենի ձեռքով Աբելի սպանվելու աստվածաշնչյան հայտնի պատմությունը, Բայրոնը «վերընթերցել է» նորովի և տվել իր սեփական (յուրատիպ) մեկնաբանությունը:

2. Որոշ հետազոտողներ **այլուզիան** համարում են գրական անդրադարձ, մասնավորապես, նկատի ունենալով նախորդող անդրադարձվող տեքստերի, դրանց այուժենների, լեզվաոճական առանձին միավորների առկայությունը հետագա՝ անդրադարձնող տեքստերում /տե ս Գիրունյան, 2005/: Մեր կարծիքով, սակայն, խնդրի նման ըմբռնումը այնքան էլ ճիշտ չէ: Բանն այն է, որ *այլուզիան* շատ ավելի տարողունակ, ընդգրկուն ու բազմաշերտ հասկացություն է և ներառում է տարբեր երևույթներ, ինչպես, օրինակ՝ **հղում, մեջբերում, անդրադարձ, վերհուշ, վերագրում, ակնարկ** և այլն: Ակնհայտ է, որ այս ամենի հիմքում ընկած է հենց *անդրադարձը*՝ որպես երևույթ, մինչդեռ *այլուզիան* մեզ հետաքրքրում է որպես *պատկերավորման միջոց*: Ուստի, այս ամենը հանգեցնել միայն «գրական անդրադարձին» և միավորել մեկ ընդհանուր բառեզրով, մեր համոզմամբ, միակողմանիորեն է արտացոլում այդ լայն հասկացության իմաստաբովանդակային և գործառութային ողջ ընդգրկումը: Այդ իսկ պատճառով, նպատակահարմար ենք գտնում տարանջատել նրա բաղադրիչ տարրերը և տարբերակել հետևյալ եզրույթները՝ **այլուզիա-հղում, այլուզիա-մեջբերում, այլուզիա-վերհուշ** և այլն:

Ինչ վերաբերում է Բայրոնի «Կայենին», ապա այն, մեր կարծիքով, **այլուզիա-հղում է** (reference):

3. Ձևի և բովանդակության, ինչպես նաև, հեղինակ-տեքստ-ընթերցող կապին նվիրված հետազոտություններում, մշտապես ընդգծվում է բառի բազմանշանակությունը լեզվական տարբեր կառույցներում՝ կախված համատեքստից և այլ գործոններից: «Յուրաքանչյուր բառ բանաստեղծության մեջ կարող է ձեռք բերել իմաստ, որն այլևս ոչ մի տեղ կրկնվել չի կարող, նույն բառը տարբեր բանաստեղծություններում՝ նույնիսկ նույն հեղինակի, հանդես է գալիս իմաստային նոր ձևերով, որոնք կապված են նրա «հարևանության» կամ՝ կոնտեքստային հարաբերությունների հետ: Այս առումով «բանաստեղծական բառարան» ստեղծելն անհնար է (ինչպես հավերժական շարժիչի ստեղծումը)» - գրում է Հ. Էդոյանը և հավելում. «ձևի և բովանդակության առանձնացումն անիմաստ է, կառուցվածքը (ստրուկտուրան) իր մեջ ընդգրկում է միաժամանակ և՛ ձևը, և՛ բովանդակությունը...» /Էդոյան, 2009: 369-370/:

4. Այս օրինակը ուշագրավ է *երկու* տեսանկյունից: Մի կողմից՝ զուտ լեզվաբանական առումով, «կնիք դնելը» («մահվան կնիք դնել») բառակապակցությունը, անշուշտ, դարձվածք է և նշանակում է «կնքել», «դրոշմել», «մեկընդմիջտ ամրագրել» և այլն: Մյուս կողմից՝ «մահվան կնիք դնել» դարձվածքն ունի ընդգծված այլաբանական-փոխաբերական իմաստ և այստեղ նշանակում է «մահվան դատապարտել», «մահկանացու դարձնել», «մահացնել» և այլն: Այսինքն, ստանալով նորանոր նրբիմաստներ, այն ձեռք է բերում «բազմաձայնական» հատկանիշներ, կամ, մեր համոզմամբ, բուն «ալյուզիա» (*ալյուզիա-հղում*) պատկերից վերածում և հանդես է գալիս որպես «բազմաձայն» («полифонический») բառակապակցություն: Կարծում ենք, որ Բայրոնը նկատի ուներ հենց այս՝ «մահվան դատապարտել» կամ «մահկանացու դարձնել» բառիմաստը (անգլ.՝ “have the seal of death on one’s face”) /տե՛ս Կунин, 1984: 664/:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աստուածաշունչ, Մատեան Հին ԵՒ Նոր Կտակարանների, Մայր Աթոռ Սբ. Էջմիածին ԵՒ Հայաստանի Աստուածաշնչային ընկերութիւն, 2004:
2. Բայրոն Ջ. Գ. Երկերի ժողովածու, Ե., «Հայաստան», 1965:
3. Գասպարյան Ս. Բ. Գեղարվեստական գրականության ուսումնասիրության մի քանի մեթոդաբանական հարցեր // *Բանբեր Երևանի համալսարանի (հասարակական գիտություններ)*, № 3 (63), Ե., 1987:
4. Գիրունյան Գ. Ս. Գրական անդրադարձի որպես արտահայտչական հնարի մեկնողական ընդգրկումը [թեկնած. ատենախոս.], Ե., 2005:
5. Էդոյան Հ. Շարժում դեպի հավասարակշռություն, Ե., Սարգիս Խաչենց, Փրինթինգթոն, 2009:
6. Гадамер Г. Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988.

7. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык, 1984.
8. Прохорова М. Ю. Филологический вертикальный контекст в прагмалингвистическом освещении: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М.: МГУ, 1989.
9. Gadamer H.-G. *Philosophical Hermeneutics* (translated and edited by David E. Linge). Berkley a.o.: Univ. of Calif. Press, 1977.
10. *The Complete Works of Lord Byron*. Paris: Baudry, 1835.
11. *The Holy Bible. Authorized King James Version*. N. Y., 1989.

Е. ВАРДАНЯН – Библейские языковые пласты в мистерии «Каин» Дж. Г. Байрона и их лингвостилистические особенности в переводе на армянский язык. – В статье рассматриваются некоторые проблемы исследования лингвостилистических особенностей библейских языковых пластов в мистерии «Каин» Дж. Г. Байрона в сопоставлении с армянским переводом. В частности отмечается, что составляющие неотъемлемую часть «Каина» (как, впрочем, и всего творчества Байрона) сакрально-архетипные понятия библейского происхождения являются важнейшими средствами самовыражения идейно-эстетических воззрений и в целом мировосприятия поэта. В этой связи, вводится понятие «аллюзивные фигуры речи» как специфической разновидности аллюзии и выразительного средства, способствующего созданию образности речи.

Ключевые слова: библейские языковые пласты, сакрально-архетипные понятия, поэтические трансформации, лингвостилистические средства, аллюзия, лингвопоэтический анализ, герменевтическое исследование, «аллюзивные фигуры речи», коннотация, полифония

Y. VARDANYAN – Biblical Language Layers in G. G. Byron's Mystery "Cain and Their Linguostylistic Peculiarities in the Armenian Translation. – The paper deals with some problems concerning the biblical language layers and their linguostylistic peculiarities in Lord Byron's mystery "Cain". In particular, it is stated, that as an integral part of "Cain" biblical language layers as well as their poetic transformations are important means of expressing the poet's ideas and aesthetic views, of revealing his self-consciousness and world perception in general. In this respect, the notion of "allusive figures of speech" is introduced as a specific type of allusion and an expressive means intended to create imagery.

Key words: biblical language layers, sacral-archetypal notions, poetic transformations, linguostylistic device, allusion, linguopoetic analysis, hermeneutic study, "allusive figures of speech", connotation, polyphony

**ՀՈՒԶԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐԳԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ
ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՈՒՂՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԺԱՍՏՆԱԿԱԿԻՑ
ԷՍՈՏԻՈԼՈԳԻԱՅՈՒՄ**

Սույն հոդվածում դիտարկվում են ժամանակակից էմոտիոլոգիայի հիմնական խնդիրներից մեկի՝ հուզայնության կարգի ուսումնասիրության ուղղությունները և մեթոդները՝ ըստ հաղորդակցական, մարդակենտրոն, ճանաչողական, իմաստաբանական և հոգեկենդանական մոտեցումների: Անդրադարձ է կատարվում էմոտիոլոգիայի առաջացման և արդի ուսումնասիրության խնդիրներին: Ներկայացվում է «հուզականություն» և «հուզայնություն» եզրույթների տարբերությունը:

***Բանալի բառեր.** էմոտիոլոգիա, հույզերի լեզվաբանություն, հուզականություն, հուզայնություն, բառիմաստի հուզային բաղադրիչ, էմոտիվ*

Գժվար է պատկերացնել մարդկային գործունեության որևէ ոլորտ, որն այս կամ այլ կերպ չառնչվի հույզերի հետ: Մարդու հուզական ոլորտի ուսումնասիրությամբ զբաղվում են շատ գիտություններ և գիտակարգեր, ինչպես օրինակ՝ հոգեբանությունը, կենսաբանությունը, փիլիսոփայությունը, բնախոսությունը, լեզվաբանությունը, հոգեկենդանությունը և այլն:

Լեզվաբանությունն ամենից ուշ է անդրադարձել հույզերի ուսումնասիրության խնդրին: Մինչև 70-ական թվականների կեսը լեզվում մարդու հուզական ոլորտի արտացոլման, հույզերի լեզվական իմաստավորման և խոսքայնացման, ինչպես նաև կարգերի բաժանման (կատեգորիզացիայի) թեմայով լեզվաբանության մեջ հազվադեպ հայտնվող աշխատանքները հետաքրքրություն չէին առաջացնում և հաճախ չէին ընդունվում: Գոյություն ունեւ կարծիք, որ լեզվաբանները վախենում էին հույզերից և քիչ էին գրում դրանց մասին /Aitchison, 1985: 70/:

Սակայն այն բանից հետո, ինչ լեզվաբանության մեջ ուրվագծվեց նոր՝ մարդակենտրոն ուղղվածությունը, որի ուշադրության կենտրոնում լեզվի ստեղծողը, կրողը և կիրառողն էր՝ իր ներաշխարհով և հոգեբանությամբ, լեզվաբանները այլևս չէին կարող շրջանցել հույզերի՝ լեզվում ամենամարդկային գործոնի ոլորտը: Այսպիսով մարդը՝ շրջակա աշխարհի հետ իր հարաբերությունների բազմազանությամբ և իր ներսում ընթացող գործընթացներով (մտքեր, հույզեր, զգացողություններ), հայտնվեց ուսումնասիրությունների կենտրոնում:

Նման մարդակենտրոն ուղղվածության արդյունքներից մեկը եղավ **էմոտիոլոգիայի** ձևավորումը, որը լեզվաբանության մեջ ունեցավ յուրովի դրսևորում՝ հույզերի լեզվաբանության ձևով, որը ձևավորվել է հոգեբանության և ավանդական լեզվաբանության սահմանագծում:

Ինչպես նշում է Վ. Ի. Շախովսկին, *հույզերի լեզվաբանությունը (Էմոտիոլոգիան)* սկիզբ է առել լեզվաբանների մի մեծ խմբի (Մ. Բրեալ, Կ. Բյուլեր, Է. Սեպիր, վան Գինենկեն, Գ. Գիյոմ, Շ. Բալլի և այլք) հին վեճից այն հարցի շուրջ, թե արդյոք լեզվաբանությունը պետք է զբաղվի հուզական տարրերի ուսումնասիրությամբ /Шаховский, 1995/: Երկար ժամանակ գիտնականները այս հարցի լուծման շուրջ տարակարծիք էին: Նրանց մի մասը, օրինակ՝ Կ. Բյուլերը, Է. Սեպիրը և Ի. Գիյոմը, գտնում էին, որ լեզվում գլխավորը ճանաչողական գործառույթն է: Այդ պատճառով նրանք բացառում էին հուզական տարրի ուսումնասիրությունը լեզվաբանական հետազոտություններում: Մյուսները (Շ. Բալլի, վան Գինենկեն, Մ. Բրեալ) ենթադրում էին, որ հույզերի արտահայտումը լեզվի գլխավոր գործառույթն է /Goleman, 1997/:

Ինչպես նշում է Շ. Բալլին՝ «անհնար է կառուցել լեզվական համակարգ՝ առանց հաշվի առնելու մարդու անձնային հատկանիշները, զգացմունքները և հույզերը: Հուզական վերաբերմունքը լեզվական տարրի ամենակարևոր բաղադրիչներից մեկն է» /Балли, 1961: 221/:

Էմոտիոլոգիան բուռն զարգացում է ապրել անցած դարի 80-ական թվականներից: Վ. Շախովսկու բնորոշմամբ՝ էմոտիոլոգիան գիտություն է «հույզերի խոսքայնացման, արտահայտման և հաղորդակցման մասին» /Шаховский, 1995: 8/: Էմոտիոլոգիայի խնդիրը լեզվական միավորների իմաստի կազմում առկա սուբյեկտիվ տարրերի ուսումնասիրությունն է, ինչպես նաև լեզվի հուզային ծածկագրի վերաբերյալ գիտելիքների ձևավորումը և կառուցումը /Ионова, 2004: 5/:

Լեզվաբանության մեջ նոր՝ էմոտիոլոգիական ուղղությամբ կատարվող ուսումնասիրությունները կապված են որոշակի բարդությունների հետ, քանի որ հույզերը հոգեբանական գիտության ամենաբարդ և հակասական ոլորտներից են: Էմոտիոլոգիայի շրջանակներում կատարվող հետազոտությունները ներկայումս ուղղված են հույզերի տարբեր դրսևորումներն արձանագրող հուզական նշանների տիպաբանության, հույզերի հաղորդակցման, տարբեր լեզուներում միևնույն հույզի անվանման միջոցների համահարաբերակցության, հույզերի արտահայտման լեզվաբանական և հարալեզվաբանական միջոցների հարաբերակցության, տեքստի հուզական երանգավորման, հույզերի արտահայտման ազգամշակութային առանձնահատկությունների, հուզայնության բառարանագրության, հույզերի նկարագրման և արտահայտման գործաբանության, հույզերի նմանակման, նմանակեղծման և մի շարք այլ խնդիրների ուսումնասիրությանը /Шаховский 1995: 3-15/:

Սակայն ժամանակակից էմոտիոլոգիայի ամենաբարդ և արդիական խնդիրը **հուզայնության** կարգի ուսումնասիրության խնդիրն է: Այն բարդ և բազմահայեցակետային երևույթ է: Հարկ է նշել, որ նախքան անցած դարի 80-ական թվականները լեզվաբանական հետազոտություններում **հուզայնության** կարգը բացակայում էր, քանի որ հույզերն արտացոլելու լեզվի կարողությունը գլխավորապես կապվում էր **հուզականության** («эмоциональность») հասկացության հետ, որը լեզվաբանները փոխառել էին հոգեբանությունից: Հույզերի

խոսքային բնութագրի պայմանական բնույթի գիտակցումը լեզվաբաններին դրդեց նոր նշանների որոնմանը, որոնք կմրցակցեին հոգեբանական եզրույթների հետ: Արդյունքում ի հայտ եկավ «հուզայնություն» հասկացությունը /Калимуллина, 2006: 72/:

Այժմ «**հուզականություն**» (*эмоциональность*) և «**հուզայնություն**» («*эмотивность*») եզրույթները լայն կիրառություն ունեն ինչպես հոգեբանության, այնպես էլ լեզվաբանության մեջ: Սակայն նկատվում է սահմանազատման միտում՝ ըստ գիտության ոլորտի: Այսպիսով՝ հոգեբանության մեջ շրջանառվում է *հուզականություն* հասկացությունը, որը հոգեբանների կողմից դիտարկվում է որպես «մարդու հուզական ոլորտի ընդհանրական բնութագիր» /Ильин, 2001: 458/, իսկ *հուզայնությունը* սահմանվում է որպես լեզվական կարգ, որը հույզերն արտահայտող միջոցների ամբողջությունն է այս կամ այն լեզվում:

Ինչպես հայտնի է, ժամանակակից լեզվաբանությունը բնութագրվում է որպես բազմահարացուցային գիտություն, և լեզվաբանական տեսությունները գործում են ոչ թե մեկ հարացույցի շրջանակում, այլ խմբավորվում են երեք հիմնական հարացույցերի ներսում՝ գործառական, մարդակենտրոն և ճանաչողական /Кубрякова, 1994/: Նշված հարացույցերին համապատասխան՝ լեզվում հուզայնության ուսումնասիրության ժամանակ կարող են կիրառվել տարբեր մեթոդներ, քանի որ հույզերը հետաքրքրում են լեզվաբանության միանգամայն տարբեր ճյուղերին: Հուզայնության վերաբերյալ տարբեր տեսակետերի վերլուծությունը թույլ է տալիս առանձնացնել դրա ուսումնասիրության մի քանի հիմնական ուղղություններ: Անդրադառնանք դրանցից մի քանիսին:

Հաղորդակցական մոտեցման շրջանակներում հուզայնության կարգի ուսումնասիրությունը կապված է լեզվի՝ հույզեր արտահայտելու հատուկ գործառույթի խնդրի հետ, որի անվան (հուզական, հուզային, արտահայտչական, հուզարտահայտչական գործառույթ) և մյուս գործառույթների շարքում զբաղեցրած տեղի հարցում լեզվաբանները տարակարծիք են: Այսպես, օրինակ՝ Կ. Բյուլերը առանձնացնում է *արտահայտչական* գործառույթը, որի նպատակը որոշակի հաղորդագրություն ուղարկողի ներքին վիճակի արտահայտումն է /Бюлер, 1993/: Տվյալ գործառույթը Շ. Բալլին անվանում է *արտահայտչականության* գործառույթ, որի հետ է նա կապում լեզվում այն բազմաթիվ միջոցների առկայությունը, որոնք ծառայում են հուզականորեն երանգավորված բովանդակության արտահայտմանը: Իսկ ասիա Ռ. Յակոբսոնի համար «արտահայտչական» և «հուզական» գործառույթները նույնական են. «Այսպես կոչված հուզական կամ արտահայտչական գործառույթի նպատակն է արտահայտել խոսողի վերաբերմունքը այն բանի նկատմամբ, ինչ նա ասում է: Այն կապված է որոշակի հույզի առկայության տպավորություն թողնելու ձգտման հետ, լինի դա իրական, թե կեղծ» /Якобсон, 1975/: Ա. Ֆոլենը նույնպես գտնում է, որ արտահայտչական գործառույթը կապված է հույզերի հետ. «Արտահայտչական գործառույթում արտահայտվում և հաղորդվում է խոսողի հուզական զգացողությունը» /Foolen, 1997: 17/: Այլ լեզվաբաններ գտնում են, որ անհրաժեշտ է սահմանազատել «հուզական» և «ար-

տահայտչական» գործառույթները (Վ. Ա. Ավրորին, Ն. Գ. Արուսյունովա, Լ. Ա. Կալիմովիչևա և այլք): Օ. Ֆիլիմոնովան ընդգծում է հուզական գործառույթի կարևորությունը լեզվի մյուս գործառույթների (հաղորդակցական, տեղեկատվական և այլն) կողքին: Նա նշում է. «ինչպիսի հիմնավորում էլ որ բերեն լեզվաբանները այս կամ այն գործառույթն առանձնացնելու համար, և որքան էլ մասնատված լինի տրված դասակարգումը, հուզական գործառույթը կարող է գործել մյուս գործառույթների հետ միաժամանակ /Филимонова, 2007: 21-22/:

Շատ լեզվաբանների կարծիքով լեզուն ոչ միայն նշանների համակարգ է, այն միաժամանակ մարմնավորում է որոշակի դարաշրջաններին և տարբեր մշակույթներին հատուկ պատկերացումների համակարգը: Ինչպես նշում է Ա. Լենքերսկայան, «բառապաշարի առանձին հատվածի կազմության և մեկ բառի իմաստաբանության մեջ արտացոլվում է որոշակի ժամանակահատվածում լեզվակրին բնորոշ պատկերացումների, գաղափարների, արժեքների աշխարհը» /տե՛ս Гринев-Гриневич, Сорокина, 2005: 17-18/: Այս առումով մեծ հետաքրքրություն է ներկայացնում հույզերի ուսումնասիրության **մարդակենտրոն** ուղղությունը, քանի որ հույզերն անվանող բառերի ստուգաբանությունը միանշանակ չի ներկայացվում ստուգաբանական բառարաններում: Այս ուղղությամբ կատարվող ուսումնասիրություններում կիրառվող տարբեր մեթոդների շարքում կարելի է առանձնացնել բառապաշարի համակարգային տարածամասկյա վերլուծության մեթոդը, որը հիմնված է իմաստաբանական դաշտերի մեթոդի վրա /Тарасова, 2015: 42/:

Ճանաչողական մոտեցմամբ հուզայնության կարգի ուսումնասիրության դեպքում հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում հայտնվում է տվյալ լեզվում առկա հուզական հասկացութալորտը: Լեզվաբանների մի խումբ զբաղվում է հուզական հասկացությունների և լեզվում դրանց արտահայտման ուսումնասիրությամբ (Վ. Ի. Կարասիկ, Ն. Ա. Կրասավսկի, Կ. Լուց, Չ. Յու. Բալակինա և այլք): Մի շարք այլ հետազոտողների կարծիքով (Ջ. Լակոֆֆ, Մ. Ջոնսոն, Չ. Կովեչեշ, Ի. Ս. Բաժենովա և այլք) հույզերը իմաստավորվում են տարատեսակ փոխաբերություններում, ընդ որում յուրաքանչյուր հույզ կարող է զուգադրվել մի քանի փոխաբերությունների հետ: Ըստ Վ. Յու. Ապրեսյանի՝ փոխաբերությունների ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս բացահայտել հույզի էությունը, քանի որ «փոխաբերություններում իմաստավորվում է ինքնին զգացմունքը, այլ ոչ թե դրա առաջացման իրավիճակը կամ արտաքին որևէ այլ չափանիշներ» /Апресян, 1994: 92/:

Առանձին ուշադրության են արժանի նաև Ա. Վեժբիցկայայի ուսումնասիրությունները, որն առաջարկում է հույզերն ուսումնասիրել «բնական կամ համընդհանուր իմաստաբանական մետալեզվի» (Natural Semantic Metalanguage - NSM) օգնությամբ /Вежбицкая, 1997/: Կատարելով հուզական հասկացությունների համեմատական վերլուծություն մի շարք լեզուներում, նա եզրակացրել է, որ հույզերն անվանող բառերը «պարունակում են որոշակի «սցենարներ», որոնց հիման վրա լեզվակիրը կարող է մեկնաբանել զգացմունքները և կադապարել իր հույզերն ու մյուս մարդկանց հետ

հարաբերությունները» /Вежбицкая, 1997: 343/: Ըստ նրա՝ հույզերը պատկանում են իմաստաբանության ոլորտին և դրանց ուսումնասիրությունը պետք է իրագործվի «իմաստաբանական մետալեզվի» միջոցով, ինչը ենթադրում է հույզերի նկարագրություն պարզ և բոլոր մարդկային լեզուների համար ընդհանուր հասկացությունների (պրիմիտիվների) միջոցով, ինչպիսիք են՝ *զգալ, ցանկանալ, ասել, մտածել, իմանալ, լավ, վատ* և այլն /Вежбицкая, 2001: 20/: Նա գտնում է, որ միայն այս կերպ մենք կարող ենք ուսումնասիրել հույզերը համընդհանուր տեսակետից՝ որևէ լեզվից և մշակույթից անկախ:

Իմաստաբանական մոտեցման շրջանակներում հուզայնության կարգի ուսումնասիրությունը կապվում է բառիմաստի բաղադրական կառուցվածքի խնդրի հետ, և հույզերի ներկայացման հիմնական միջոց է համարվում բառապաշարը /Сидоренко, 2013: 94/: Վ. Շախովսկին առանձնացնում է բառիմաստի *հուզային* բաղադրիչը՝ իմաստի այն մասը «որի օգնությամբ լեզվական միավորը իրականացնում է իր հուզական գործառույթը» /Шаховский, 1983: 9/: Նման բաղադրիչ պարունակող բառիմաստը Վ. Ի Շախովսկին անվանում է հուզային բառ կամ **էմոտիվ**. «Էմոտիվները այն բառայիններն են, որոնք նախատեսված են խոսողների կողմից(հասցեագրողների) հույզերի արտահայտման և/կամ լսողների (հասցեատերերի) վրա հուզական ներգործության համար: Էմոտիվների թվին են դասվում ցանկացած բառայիններ, որոնք կարելի է կիրառել այս կամ այն տիպականացված հույզն արտահայտելու համար» /Шаховский, 1998: 72-74/: Այլ խոսքերով՝ էմոտիվները հուզային իմաստը կրող լեզվական կամ խոսքային միավորներ են, որոնք անվանում են ոչ այնքան առարկան, որքան այդ առարկայի նկատմամբ հուզական վերաբերմունքը: Այլ լեզվաբաններ (Տ. Ա. Գրաֆովա, Վ. Ն. Տելիա) ուշադրություն են դարձնում հուզայնության և գնահատականի միջև առկա կապի վրա: Օրինակ Վ. Ն. Տելիան հուզայնությունը սահմանում է որպես կարգ, որն արտացոլում է իր հիմքում եղած գնահատողական վերաբերմունքը իրականության հանդեպ» /Телия, 1986: 128/:

Հոգելեզվաբանության տեսակետից հուզական բառապաշարը «միայն փոքր մասն է կազմում բառերի այն բազմազանության, որը լեզվակիրն օգտագործում է հույզերի և զգացմունքների արտահայտման և ընկալման համար» /Мягкова, 2000: 31/: Այդ պատճառով հիմնական ուշադրությունը հատկացվում է այն լեզվական միավորներին, որոնք պարունակում են խոսողի համար հուզական նշանակություն ունեցող աղբյուրներ: Այս դեպքում որպես հուզայնության կարգի դրսևորումներ դիտարկվում են բոլոր այն միավորները, որոնք օժտված են հուզական-գուգորդական կապերով /Сидоренко, 2013: 93/: Հոգելեզվաբանական հետազոտությունների արդյունքում առաջ է քաշվել լեզվական միավորների պոտենցիալ հուզականության գաղափարը, համաձայն որի «տեսականորեն ցանկացած բառ (ավելի լայն՝ լեզվի ցանկացած իմաստակիր միավոր) կարող է դառնալ հուզական լիցքի կրող» /Гридин, 1983: 115/: Հուզայնության կարգի հոգելեզվաբանական ուսումնասիրության առանձնահատկությունը գիտափորձերի պարբերական կիրառումն է:

Ուսումնասիրելով հուզայնության կարգի վերաբերյալ տարբեր ուղղությունների ներկայացուցիչների կողմից կատարված հետազոտությունները՝ հանգում ենք այն մտքին, որ վերոհիշյալ մոտեցումները սահմանափակ են և ամբողջական պատկերացում չեն տալիս հուզայնության կարգի մասին: Դա պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ այս ուղղությունների կողմնակիցները սահմանափակվում են կամ լեզվաբանական միավորների և կարգերի ուսումնասիրությամբ, կամ հոգելեզվաբանական վերլուծությամբ: Բացի այդ, հուզայնության նկարագրության համար կիրառվող մեթոդները, որպես կանոն, միակողմանի են, քանի որ դրանք հաշվի չեն առնում մյուս մեթոդներով կատարված աշխատանքների արդյունքները:

Այդ պատճառով մենք առաջարկում ենք կիրառել համակցված մեթոդիկա, որն իր մեջ ներառում է հույզերն արտահայտող և անվանող բառային և դարձվածաբանական միավորների, ինչպես նաև այդ միավորների միջև հարացուցային (մասնավորապես հոմանիշային) կապերի վերլուծություն (մարդակենտրոն, ճանաչողական, իմաստաբանական մոտեցումներ): Իսկ հույզերի ֆիզիոլոգիական և ոչ խոսքային դրսևորումների վերլուծությունը հնարավոր է իրագործել գրական ստեղծագործություններում այդ հույզերի դրսևորումների դիտարկման, ինչպես նաև սոցիոլոգիական հարցումների իրականացման դեպքում, որն իր մեջ կներառի նաև ասոցիատիվ գիտափորձ (հոգելեզվաբանական մոտեցում): Հարկ է նշել, որ էմոտիոլոգիայի շրջանակներում իրականացվող աշխատանքներում շատ կարևոր է նաև հաշվի առնել տվյալ էթնիկական խմբի մտածելակերպի առանձնահատկությունները՝ ազգային հոգեբանության և բնավորության բնորոշ գծերը, կենցաղային և ազգամշակութային առանձնահատկությունները: Այդ պատճառով կարող ենք վստահորեն ասել, որ հուզայնության կարգի ուսումնասիրությունը պահանջում է բազմակողմանի մոտեցում՝ տարատեսակ մեթոդների կիրառությամբ: Միայն այդ դեպքում հնարավոր է ստանալ ամբողջական պատկեր հուզայնության կարգի վերաբերյալ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Апресян В. Ю. Эмоции: современные американские исследования // *Семиотика и информатика*, вып. 34. М., 1994.
2. Балли Ш. Французская стилистика. М., 1961.
3. Бюлер К. Теория языка. М.: Прогресс, 1993.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1997.
5. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. М.: Языки славянской культуры, 2001.
6. Гридин В.Н. Семантика эмоционально-экспрессивных средств языка // *Психолингвистические проблемы семантики* / АН СССР, Ин-т языкознания. М.: Наука, 1983.

7. Гринев-Гриневиц С.В., Сорокина Э.А., Скопюк Т.Г. Основы антрополингвистики. М.: Компания Спутник +, 2005.
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001.
9. Ионова С.В. Лингвистика эмоций: основные проблемы, результаты и перспективы // *Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности*. Сб. науч. труд. Волгоград: ВГПУ, ЦОП Центр, 2004.
10. Калимуллина Л. А. Семантическое поле эмотивности в русском языке: диахронический аспект (с привлечением материала славянских языков): монография. Уфа: РИО Баш ГУ, 2006.
11. Кубрякова Е. С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус // *Изв. РАН СЛЯ*, т. 53 , № 2, 1994.
12. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова: вопросы теории. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 2000.
13. Сидоренко А.С. Основные направления в исследовании сущности и объема категории эмотивности // *Вестник ПГУ, Серия А*, № 10, 2013.
14. Тарасова О.Д. Основные направления исследования эмоций в лингвистике // *Вестник МГОУ, Серия 3*, 2015.
15. Телия В.Н. Эмотивность и стилистические функции коннотации // *Коннотативные аспекты семантики номинативных единиц*. М.: Наука, 1986.
16. Филимонова О.Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций. Санкт-Петербург: Книжный дом, 2007.
17. Шаховский В.И. Эмотивный компонент значения и методы его описания: учебное пособие к спецкурсу. Волгоград: Изд. ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1983.
18. Шаховский В.И., Сорокин Ю.А., Томашева И.В. Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы (межкультурное понимание и лингвоэкология). Волгоград – Саратов, 1998.
19. Шаховский В.И. О лингвистике эмоций // *Язык и эмоции*. Сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, 1995.
20. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975 // Электронный ресурс: http://plr.iling-ran.ru/upload/book_files/roman_yakobson.pdf
21. Aitchison J. Cognitive clouds and semantic shadows // *Language and Communication*, 5. Oxford, 1985.
22. Foolen Ad The expressive function of language: Towards a cognitive semantic approach // *The language of emotions: Conceptualization, expression, and theoretical foundation* / Niemeier S. & Dirven R. (eds.) Amsterdam: Benjamins, 1997.
23. Goleman D. The emotional intelligence. Why it can matter more than IQ? Bentam Books, 1997.

Г. ТОНОЯН – Основные направления изучения категории эмотивности в современной эмотиологии. – В статье рассматриваются основные направления изучения одной из самых актуальных проблем современной эмотиологии (лингвистики эмоций) – категории эмотивности. Представлены способы и методы изучения эмоций с позиции когнитивизма, антропоцентризма, психолингвистики, семантики и коммуникативной лингвистики. Автор статьи затрагивает вопросы формирования эмотиологии и основные проблемы современных исследований лингвистики эмоций, как одной из передовых направлений традиционного языкознания. В статье разграничиваются понятия *эмоциональность* и *эмотивность*, а также делается вывод о важности применения комплексного подхода при изучении категории эмотивности.

Ключевые слова: эмотиология, лингвистика эмоций, эмоциональность, эмотивность, эмотивный компонент значения слова, эмотив

G. TONOYAN – Main Approaches to the Study of the Category of Emotivity in Modern Emotionology. – This paper is devoted to the consideration of the questions connected with the definition of the category of *emotiveness*. It focuses on different methods applied to the study of emotions from communicative, anthropocentric, psycholinguistic, semantic and cognitive standpoints. The paper touches upon the emergence and some contemporary problems of emotionology. The author analyzes various approaches to studying the category of *emotivity* and states the difference between the terms *emotionalness* and *emotivity*.

Key words: emotionology, linguistics of emotions, emotionalness, emotivity, emotive component of word meaning, emotive

**DEVELOPMENT OF CULTURAL AWARENESS
IN IRANIAN ENGLISH CLASSES**

The development of cultural awareness in Iranian high school English classes has been one of the major problems of language learning in Iran. Actually most of our students do not have any clear knowledge about the culture of the people whose language they learn. The fact that as time passes the intercultural communication between this generation of students and the English language communities will become weaker and weaker in future. Their ability to express themselves in the English language fluently after studying English at school for six years seems not to be satisfactory. It seems that it is partly due to the textbooks used, and partly to the kinds of instruction, procedures and techniques used for teaching English as a foreign language at high schools. In this paper the researcher has taken an analytic look at the course objectives and English language textbooks written for the high school students by carefully analyzing the content of high school English textbooks prepared and published by the Ministry of Education in Iran.

Key words: *EFL learning, cultural awareness, high school textbooks, culture, Iranian English classes*

Carefully analyzing the English language textbooks in Iran demonstrates that the foreign language culture is totally ignored in them, and there are not any relevant topic about the culture and costumes of English speaking communities, or any comparison of cultures. Although High School English books are expected to teach the language and the culture at the same time which are different from the learners' native language and the culture of their own, in Iran no foreign language culture or tradition is explicitly discussed in the English language textbooks or implicitly reviewed in the pictures, which any language learner is naturally eager to know.

In any pages of these books you only find proofs of irrelevant, contradicting and even culturally meaningless images which only represent Iranian culture if any. The pictures presented in these books are irrelevant with regard to the presentation of culture which is crucial in any language learning environment. So, for a new language learner who is eager to learn about the people and their culture along with learning their language, these books appear to be boring and tiresome. No reference to English Speaking countries was found, nor was a picture exclusively dealing with cross-cultural comparison. High school textbooks developed in Iran seem to

fail to meet the standards normally used in the preparation of materials of this type. Incorporating the cultural and social aspects of language in these books is an important issue which seems to have been neglected. Since textbooks have very great role in any teaching and learning settings and students usually willingly and uncritically absorb knowledge represented by their textbooks, this study is going to investigate a discourse analysis of cultural factors which are implicitly or explicitly mentioned in the pictures presented in Iranian High School books.

Rather than the problem of textbooks, the other major problem is that of the procedures and techniques teachers use to achieve the goals they have in mind. Some of them can use their creativity to change the existing materials of the textbooks into communication tasks and give their students enough practice in different skills. Although during the recent years there have been many changes in English syllabuses at high schools, these changes have not always yielded positive results.

The researcher wishes to see whether it is possible to present the culture of English speaking countries in the content of Iranian high school English textbooks to develop cultural awareness to help improve intercultural communication skill of EFL learners in Iran. The present high school English textbooks and the procedures and techniques used for teaching them cannot help learner to overcome their communication problems in English.

With regard to the aforementioned problems due to the textbooks and the teaching techniques and procedures, the researchers are determined to take an analytic look at high school textbooks and highlight the problems related to both the content of materials and the techniques used in teaching them. The problem here seems to be bidirectional. First, the textbooks themselves should be written in a way that may encourage students and motivate them to engage in the learning activities, and teachers should use new methods, techniques and strategies to prepare their students to take part actively in learning situation in order to achieve the goal; i.e. communication.

In Iran, the educational system of the country has gone under major qualitative and quantitative changes since the Islamic Revolution of 1979. In this country, general education is free and parents are obliged to enroll their six-year-old children at schools. It comprises 6 years of primary school, 3 years of Middle high school, and 3 years of secondary high school.

Here, the educational policies are decided primarily by the central government. All of the decisions made by the central government are passed down through provincial organizations for implementation at lower levels which have less authority in decision-making. All major educational policies concerning the school systems, the curriculum standards, the compilation of textbooks, the examination system and so on, are under the jurisdiction of the Ministry of Education (ME).

In Iran, English is taught as a foreign language (EFL) and is practiced within a context-restricted environment where language learning is shaped largely by classroom practices, including the use of particular textbooks and the teacher's management of classroom work, without substantial support from social contexts outside the classroom. Educational policies for all classes in government schools are decided primarily by the central government. All of the decisions made by the central government are passed down through provincial organizations for implementation at lower levels which have less or no authority in decision-making. All major educational policies concerning the school systems, the curriculum standards, the compilation of textbooks, the examination system and so on, are under the jurisdiction of the Ministry of Education.

Students' aural and oral skills are not emphasized in Iranian prescribed EFL textbooks Jahangard (2007). They are not tested in the university entrance examination, as well as in the final exams during the three years of senior high school and one year of pre-university education. Teachers, even if they are familiar with the foreign language culture, cannot make use of any intercultural communications in government schools. Actually they put much less emphasis, if any, on oral drills, pronunciation, listening and speaking abilities than on reading, writing, grammar and vocabulary. Of course, there is no place for foreign language culture and intercultural communication in Iranian English language textbooks. The main focus is to make students pass tests and exams, and because productive abilities of students are not tested, most teachers then skip the oral drills in the prescribed books.

Similarly, according to Namaghi (2006), there are sociopolitical forces which help determine teachers' work in Iran. First, since teachers cannot choose a textbook which is in line with their students' needs, their input is controlled by the prescribed curriculum. Second, the output is controlled by the mandated national testing scheme so that teachers cannot develop tests which have positive wash back on teaching and learning. Third, since a higher score is culturally equal to higher achievement, the process of teaching and learning is controlled by grade pressures from students, parents and school principals. As a result, Namaghi argues, teachers become mere implementers of prescribed initiatives and schemes without recourse to their own professional knowledge and experience. With such background information on Iran's pedagogic culture, this study seeks to find out how these textbooks can be modified by comparing the behaviors of these students with those of the learners who attend private institutes and learn English in classroom settings and through textbooks and methods which are not directly controlled by the government. More specifically, the paper seeks to explore whether it is possible for teachers to teach the western culture by using modern methods of language teaching while they have to use the prescribed textbooks.

The Iranian national curriculum for teaching English runs to more than 150 pages in the Persian language. "Students' acquaintance with other cultures" and

“using the English language for training experts up to high levels” have been claimed as the two main goals of the curriculum /Sarab, 2006/.

Teaching four language skills has also been emphasized as one of the main aims of the national curriculum. However, careful analysis of the curriculum document suggests that its main concern is about reading comprehension and grammar. It is the case because each skill is defined in the framework of reading. Furthermore, the bulk of the document is devoted to a presentation of reading strategies and how to teach this skill as well as teaching grammar.

Formal education in any society is based upon various influences and policies. However, there exist some essential sources of impact, which play a vital role in determining the prospect of social foreign literacy, and academic and non-academic communities. Communicative competence, which is tangible to eradicate the borders of differences and challenges, requires enhancing through not only linguistic gain but also more importantly intercultural awareness.

Learning a foreign or second language is not simply mastering an object of academic study, but more appropriately focused on learning a means of communication. Communication in its deep conceptualization in the real and given situations is never out of context- even if it might seem as fatigue communication- and because culture is a part of context, communication is seldom culture-free. Thus, it is today increasingly recognized that language learning and learning about target cultures cannot realistically be separated /Kramsch, 1993; Valdes, 1986/.

Based on my own experience teaching at different levels from high school to university, I argue that external pressures, especially the use of particular testing instruments, affect how teachers use these textbooks in Iran. The highly standardized national tests force both teachers and learners to focus only on structural or formal grammatical features of English because these are the ones that are required to perform well in the exams. The immediate implication of this study concerns the need to use textbooks which address the needs of the students. However, it is also necessary to go ‘up’ to the level of policy-making.

Because of the huge impact of testing on teaching in the classroom, there must be a serious reviewing of the Iranian curriculum in English language teaching in order to broaden the skills required for students to learn in school. In this case, a close collaboration between the language curriculum developers and testing authorities is very important: it will help ensure the incorporation of communicative skills into the curriculum and the standardized (national) examinations. In the process, the communicative potential of English language teaching in Iran and in Iranian schools in other countries will be greatly enhanced /Ghorbani, 2007/.

Even Iranian students at the university level lack the necessary skills to be able to use English communicatively /Farhady, Jafarpoor & Birjandi, 1994/. Here, English language textbooks are very critical because they are the sole source of language input for the students. The quality of paper, binding and printing of these textbooks may be excellent, but they seriously lack variety in communicative tasks

and information gap activities. However, English teachers at Iranian private English language institutes use other teaching materials and methods (e.g., Interchange Third Edition series, a revised edition of New Interchange, under the rubric of CDA.). Thus, this can partly explain why Iranian language learners at such institutes are generally more proficient in using English communicatively than their peers in high schools. So what is it in these prescribed textbooks that highly constrain the learning of English?

Culture has always been with human being communities even before language was invented. Therefore this study is intended to carefully review the content of Iranian high school English books and analyze the pictures to see whether they meet the needs of modern world, and to see whether using methods of teaching the English language as a foreign language is possible here or not. As we have seen, there is no real possibility of real communication in English in a monolingual classroom. Learners must 'pretend' that they need to communicate in English. However, we can reduce the artificiality by looking at the features mentioned above. We can easily reduce teacher intervention, we can use more authentic materials, we can encourage a wider variety of language use, we can create more natural communicative purposes.

The materials chosen for a textbook should satisfy the students' needs and interests and motivate them to get involved in classroom activities and in the learning process. The researchers' findings showed that most of the reading texts included in English textbooks are not suitable for their age and do not motivate the students. To find out how the students feel about their course book materials, a questionnaire was prepared and distributed among students in three high school levels both for girls and boys in two high schools in Iran. The results of the research proved the researchers' viewpoints.

Not all students have the same motivation or purpose for learning English. Some of them look at English just as a course that should be passed. These students have low motivation to participate in class, and they simply try to get a passing mark to get rid of the course. Other students attend the classes to learn some special points to be successful in the University Entrance Examination so they pay attention to special parts of the book. To be successful in this kind of examination, only a good grasp of vocabulary, some grammatical points, and reading comprehension are sufficient, so the students pay little attention to speaking, listening and writing skills. It is a hard task for the teacher to motivate these students to get involved in classroom activities while most of them are top students. Only a few students are highly motivated to learn English as a means of communication. The high school textbooks' exercises and activities do not satisfy most of the students with different motivations for learning English. The result of the study done by the researcher proves this point. For example, only 21% of girls and 28% of boys believe that their English textbooks are excellent in helping them

learn English. Or only 12% of the girls and 9% of the boys believe that the reading texts have been organized according to the difficulty level.

The texts chosen for reading should be authentic or authentic like, not too difficult for the learners, suitable for the teaching goals and usable in the series of activities, lending themselves as a resource of information and ideas. They should also have currency of topics, situations and contexts. Some of the reading texts chosen in high school books lack currency.

The reading parts of the high school English textbooks have not been organized according to level of difficulty or background knowledge of the learners. The first lesson of grade one is more difficult than the other two lessons and it has so many new vocabulary items and expressions. The type of activities and exercises included in the comprehension part are not enough to really develop reading skill in the students because for developing this skill all the techniques related to it such as predicting the content of a text, scanning, skimming, intensive reading, extensive reading and guessing the meaning of unknown words can be dealt with.

REFERENCE

1. Aliakbari M. The place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level // *9th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference*, vol. 21, № 9. Korea: Namseoul University, 2004.
2. Birjandy P., Noroozi M. & Mahmoodi Gh. English Book 1. Tehran: Textbook Publishing Company of Iran, 2012.
3. Birjandy P., Noroozi M. & Mahmoodi Gh. English Book 2. Tehran: Textbook Publishing Company of Iran, 2012.
4. Birjandy P., Noroozi M. & Mahmoodi Gh. English Book 3. Tehran: Textbook Publishing Company of Iran, 2012.
5. Brown H. D. The optimal distance model of second language acquisition // *TESOL Quarterly*, vol. 14, № 2, 1980.
6. Ghorbani M.R. ELT in Iranian high school in Iran, Malaysia, and Japan // *Reflections of how test influences use of prescribed textbooks*. Malaysia: University of Patra, 2007.
7. Khajavi Y. & Abbasian R. English language teaching, national identity and globalization in Iran: The case of public schools // *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 2011.
8. Kramsch C. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 2001.
9. Nikou F.R. & Soleimani F. The Manifestation of Culture in Iranian and Turkish High School English Text Books // *Academic Research*, 2, 2012.
10. Prator C.H. Cornerstones of method and names for the profession // M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a second or foreign language*, 1991.

11. Rajabi S., Ketabi S. Aspects of Cultural Elements in Prominent English Textbooks for EFL Setting // *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 2012.
12. Richards J.C., Platt J. & Platt H. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. London: Longman, 1992.
13. Robinson P.C. ESP Today: A Practitioner's Guide. Prentice Hall, 1991.

Հ. ԱՍԼԱՆԱԲԱԴԻ – Մշակութային իրազեկության զարգացումը Իրանի ավագ դպրոցի անգլերենի դասընթացում. – Իրանի ավագ դպրոցների անգլերենի դասընթացում մշակութային իրազեկության զարգացումը լեզվի ուսումնասիրման խնդիրներից մեկն է: Աշակերտների մեծամասնությունն հստակ գիտելիքներ չունի ուսումնասիրվող լեզվի ժողովրդի մշակույթի վերբերյալ: Ժամանակի ընթացքում ապագա սերունդների աշակերտների և անգլախոս հանրության միջև միջմշակութային հաղորդակցությունը ավելի ու ավելի կթուլանա: Դպրոցում վեց տարի անգլերեն ուսանելուց հետո աշակերտների անգլերեն հաղորդակցվելու կարողությունը կարծես թե բավարար չէ մասամբ ավագ դպրոցներում անգլերենի որպես օտար լեզվի դասագրքերի, մասամբ էլ դասավանդման գործընթացի և մեթոդների պատճառով:

Սույն հոդվածում ուսումնասիրության են ենթարկվում դասընթացի նպատակները և ավագ դպրոցի աշակերտների համար նախատեսված անգլերենի դասագրքերը՝ մանրակրկտորեն վերլուծելով Իրանի կրթության նախարարության կողմից և հրատարակված ավագ դպրոցների անգլերենի դասագրքերի բովանդակությունը:

Բանալի բառեր. անգլերենը որպես օտար լեզու, մշակութային իրազեկություն, ավագ դպրոցի անգլերենի դասագրքեր, մշակույթ, անգլերենի դասընթացներ Իրանում

Х. АСЛАНАБАДИ – Развитие культурной компетенции на занятиях по английскому языку в старшей школе Ирана. – Проблема овладения культурной компетенцией на занятиях по английскому языку в старшей школе Ирана является одной из насущных и сложных проблем системы образования в стране. Это является результатом того, что учащиеся школ не имеют необходимых знаний о традициях, культуре и образе жизни народа страны изучаемого языка. С этой точки зрения, проведен анализ учебников и учебных пособий, используемых в старшей школе Ирана, на основе которого предлагаются пути решения этой проблемы.

Ключевые слова: английский как иностранный язык, культурная осведомленность, учебники английского старшей школы, культура, преподавание английского в Иране

Nune HAYRAPETYAN
Yerevan State University

TEACHING LISTENING: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Listening skills are essential for learning languages since they enable students to acquire insights and information, and to achieve success in communicating with others. Life within and outside classroom offers many listening opportunities, but some students fail to seize them because they may concentrate on what they want to say themselves rather than on what a speaker is saying. Listening can be crucial in some situations and it is important that EFL learners develop their listening skills. The aim of this article is to highlight the problems that may interfere with listening comprehension and to suggest some solutions to them.

To facilitate listening tasks and improve the learners' listening skills the teachers should enhance their positive attitude, train them to be responsive and listen for the speaker's purpose, evaluate the supporting materials and look for non-verbal clues.

Not all the tips mentioned above can be followed and not all the problems can be overcome. But if the teacher provides the students with suitable listening materials, background and linguistic knowledge, it will enable them to develop their listening skills and help with EFL comprehension and acquisition.

Key words: *accurate hearing, listening stages, top-down processing skills, bottom-up processing skills, feedback, listening activities, language comprehension/acquisition*

It is well-known that English is Lingua Franca of our days. Everyone needs to learn the English language in order to get in touch on an international level. Speaking English helps us to communicate with people from countries all over the world as it is the language of politics and diplomacy, science and technology, business and trade. In fact, as it is so dominant in international communication, we find more information regarding nearly every subject if we can speak this language.

Communication requires integration of all language skills: speaking, listening, reading and writing, of which listening is of primary importance as it is one of the fundamental skills in language acquisition.

It's no wonder that in recent years the language teaching profession has placed a concentrated emphasis on listening, as it is considered to be a major component in language learning and teaching. Naturally, there are obstacles that make listening, which is a general purpose in most learning situations, difficult, as it is more than merely hearing words. As G.Buck states, "listening is a complex process in which the listener takes the incoming data, an acoustic signal, and interprets it based on a wide variety of linguistic and non-linguistic knowledge", i.e. listening is the ability to identify and understand what others are saying /Buck, 2001: 10/. This involves understanding a speaker's accent or pronunciation, his grammar and his vocabulary, and grasping his meaning. An effective listener is capable of doing these four things, but a beginner finds it very difficult as he/ she can have no control over the

structural and lexical range of the speaker to whom he/she is listening. Nevertheless, any listener can learn to focus on significant content items if he/she learns to listen selectively.

In listening comprehension, a good listener will not listen to all the words of the listening task. They may skip any part of it and just focus on the information that they need for their answer. Listening word by word or listening for detail, as they think, is very important to get the main idea. Once they try to comprehend every single word, there is little chance for them to discover the key words which give them clues to understand the listening texts. In our first language, we skim over parts of the message and pay attention to relevant parts only. Thus sentences are not processed word by word and the focus is placed on the ideas behind these words and how these ideas are linked together to draw conclusions /Brown, 1992/.

Some teachers think that listening is the easiest skill to teach, whereas most students think it is the most difficult to improve. This contradiction tells us that there are some things about teaching listening that need to be explored. Perhaps those who say it is “the easiest to teach” mean that it does not require much painstaking lesson preparation and all they need to do is play the tapes and test the students’ comprehension /Yagang, 2001/. But is there nothing more to teaching listening than testing? We must find out all we can about how listening can be improved and what activities are useful to this end and then use this knowledge and these activities in our own classrooms.

Listening is a special aspect in language learning. It can be categorized according to the goals: listening for enjoyment, for information, for persuasion, for perception and for comprehension.

We can divide listening for comprehension into three stages;

1. listening and making no response (following a written text, informal teacher talk);
2. listening and making short responses (obeying instructions-physical movement, building models, picture dictation. etc.), true-false exercises, etc.;
3. listening and making longer responses (repetition and dictation, paraphrasing, answering questions, answering comprehension questions on texts, predictions, filling gaps, summarising, etc.).

The purposes that a listening activity should pursue are providing:

1. general information (understanding of the main points);
2. specific information (understanding of the particular items);
4. cultural interest (generally informing about the target language culture);
5. information about people's attitudes and opinions;
6. the organization of ideas;
7. sequence of events;
8. lexical items(words expressing noise/movement);
9. structural items (their use and meaning);
10. functional items (their form and use).

There are several basic processes at work in listening. These do not necessarily occur sequentially; they may occur simultaneously, in rapid succession, or backward and forward as needed. The listener is not usually conscious of performing these steps, nor of switching back and forth between them. The listener:

1. determines a reason for listening;
2. takes the raw speech and deposits it in short-term memory;
3. attempts to organize the information by identifying the type of speech event (conversation, lecture, radio ad) and the function of the message (persuade, inform, request);
4. predicts information expected to be included in the message;
5. recalls background information (schemata) to help interpret the message;
6. assigns a meaning to the message;
7. checks that the message has been understood;
8. determines the information to be held in long-term memory;
9. deletes the original form of the message that had been received into short-term memory (Brown, 1994).

Each of these steps influences the techniques and activities a teacher might choose to incorporate into instruction in order to assist learners in learning to listen as well as listening to learn.

At the same time, two types of cognitive processing also occur: bottom-up and top-down processing.

Bottom-up processing involves piecing together the message from the individual sounds, whereas top-down processing involves prior knowledge possessed by the listener. "According to the bottom-up model, listeners build understanding by starting with the smallest units of the acoustic message: individual sounds, or phonemes. These are then combined into words, which, in turn, together make up phrases, clauses, and sentences. Finally, individual sentences combine to create ideas and concepts and relationships between them" /Flowerdew and Miller, 2005: 27-28/.

In other words, the overall message is built up from phonetic units, which are placed together like building blocks and constructed into words, phrases and sentences. The listener stores the incoming sounds in the order they are heard and uses clues from within the text, such as his/her lexical knowledge, knowledge of syntactic structure, and linguistic features such as stress, pauses, and enunciation to recreate the meaning of what is heard and predict what will follow.

Top-down processes on the other hand utilize "knowledge that a listener brings to a text" to actively build a 'conceptual framework' for comprehending the text and construct meaning. "Top-down listening infers meaning from contextual clues and from making links between the spoken message and various types of prior knowledge which listeners hold inside their heads".

Contextual clues refer to the listener's situational knowledge, for example, knowledge of the speaker or setting, while prior knowledge refers to the mental

frameworks readers have for different topics. In other words, top-down processing is concerned with how listeners use knowledge they already possess, often referred to as schemata, to reconstruct meaning from what they hear.

Hedge lists three types of schemata used in top-down processing, namely content schemata, formal schemata, and script. Content schemata can refer to general world knowledge, sociocultural knowledge of the topic. Formal schemata refers to the rigid structure of some speech events, such as religious events or academic lectures. Finally, script refers to interactions where the speech follows a set pattern to some extent /Hedge, 2000: 234-240/.

Both top-down and bottom-up processes are seen to be simultaneous, working together in an interactive model. Both linguistic information within the text and prior knowledge are used by the listener to form an understanding of what was heard. This has implications for foreign language listening instruction in that both top-down and bottom-up processes will need to be taught if learners are to become competent listeners. The listening process is divided into 3 stages:

1) pre – listening where the context is established. The teacher creates motivation and students do some activities with the purpose of preparing them for what they will hear;

2) in – while listening, where learners do the mentioned tasks or find answers. There are two kinds of material and procedure. On the one hand, extensive reading helps students to acquire vocabulary and grammar and it usually takes place outside the classroom. They do it for pleasure, so that their knowledge of the language improves and it makes students better readers.

On the other hand, intensive listening is what students usually learn in the classroom, through activities such as answering questions, following a route on a map, making notes, etc.

3) post – listening, the part where students have the opportunity to check their answers about they have been listening to, to give feedback and consolidate what they have learnt. It is useful for teachers because it helps to analyze particular difficulties the students could have with listening activity /Bueno and McLaren, 2006: 45-47/.

Difficulties of listening in language teaching.

A great number of students believe that listening is the most difficult skill and they start to panic when they hear the word “listening”. But on the other hand students, who learn from what they hear, usually achieve better results at listening. Underwood argues that students whose mother tongue contains similar or the same intonation and stress pattern have fewer problems in comparison with students whose mother tongue is based on different rhythms /Underwood, 1989/.

The first thing that learners have to develop is an ability that will enable them to identify the topic of the conversation and help them to find a relevant reaction.

Secondly, learners should also develop an ability to predict the development of the topic as this ability will help them to prepare a suitable response in advance.

Thirdly, they ought to recognize and also indicate when they do not understand enough to make a relevant response. Learners have to learn how to cope with problems of the topic clarification by using expressions such as "excuse me", "pardon" or "Sorry, I do not understand" or simply by repeating the speaker's words to show that they are having problems /Anderson and Lynch, 1998: 104-105/.

Foreign language learners need to pay special attention to a number of special characteristics of spoken language, because they strongly influence the processing of speech, and can even block the comprehension if they are not attended to. In other words, they can make the listening process difficult. These factors are:

Clustering. In written language we are conditioned to attend to the sentences as the basic unit of organization. In spoken language, due to memory limitations, we need to help students to pick out manageable clusters of words; sometimes foreign language learners will try to retain overly long constituents (a whole sentence or even several sentences), or they will err in the other direction in trying to attend to every word in an utterance.

Redundancy. Spoken language, unlike most written languages, has a good deal of redundancy. When we're in a conversation, we can notice the rephrasing, repetitions, elaborations, and little insertions of "I mean" and "you know". Such redundancy helps the hearer to process meaning by offering more time and extra information. Learners can train themselves to profit from such redundancy by first becoming aware that not every new sentence or phrase will necessarily contain new information and by looking for the signals of redundancy.

Performance variables. In spoken language, except for planned discourse (speeches, lectures, etc.), hesitations, false starts, pauses, and corrections are common, whereas they can easily interfere with comprehension in foreign language learners.

Colloquial language learners who have been exposed to standard written English and/or textbook language sometimes find it surprising and difficult to deal with colloquial language which appears in both monologues and dialogues.

Rate of delivery. Every language learner initially thinks that native speakers speak too fast! Actually, the number and length of pauses used by a speaker is more crucial to comprehension than sheer speed /Richards, 1983: 219/.

Stress, rhythm, and intonation. The prosodic features of the English language are very important for comprehension. As English is a stress-timed language, English speech can be a terror for some learners as mouthfuls of syllables come spilling out between stress points. Also, intonation patterns are very significant not just for interpreting straightforward elements such as questions, statements, and emphasis but for understanding more subtle messages like sarcasm, endearment, insult, solicitation, praise, etc.

Interaction. Unless a language learner's objective is exclusively to master some specialized skill like monitoring radio broadcasts or attending lectures, interaction will play a large role in listening comprehension. Students need to

understand that good listeners (in conversation) are good responders. They know how to negotiate meaning (to give feedback, to ask for clarification, to maintain a topic) so that the process of comprehending can be complete rather than be interrupted by insufficient interaction.

Each of the above aspects makes listening difficult and not all the students can cope with it. The teacher should help them by making this work easier and more interesting. He/she can help students become effective listeners by making them aware of the different kinds of listening, the different purposes for listening, and the qualities of good listeners /Wolvin and Coakley, 1992/.

This is possible on condition that the teacher will take into consideration the factors which can ensure success in developing students' skills in listening: linguistic material for listening; the content of the material suggested for listening and comprehension; conditions in which the material is presented.

Comprehension of the text by the ear can be ensured when the teacher uses the material which has already been assimilated by students. However this does not completely eliminate the difficulties in listening. Students need practice in listening and comprehension in the target language to be able to overcome three kinds of difficulties: phonetic, lexical, and grammatical.

Phonetic difficulties appear because the phonic systems of English and Armenian differ greatly. The hearer often interprets the sounds of a foreign language as if they were of his own language which usually results in misunderstanding.

Lexical difficulties are closely connected with the phonetic ones. Students often misunderstand words because they hear them wrong. For example: There is a ship. There is a sheep. It is a worm. It is warm.

Grammatical difficulties are mostly connected with the analytic structure of the English language, and with the extensive use of infinitive and participle constructions. Besides, English is rich in grammatical homonyms, for example: to work-work; to answer-answer; -ed as the suffix of the Past Indefinite and the Past Participle.

This is difficult for students when they aud.

The content of the material also influences comprehension. The following factors should be taken into consideration when selecting the material for listening:

a. the topic of communication: whether it is within the ability of the students to understand, and what difficulties students will come across,

b. the type of communication: whether it is a description or a narration. Description as a type of communication is less emotional and interesting, that is why it is difficult for the teacher to arouse students' interest in listening to such a text. Narration is more interesting for listening. Consequently, this type of communication should be used for listening comprehension.

The context and students' readiness (intellectual and situational) to understand it is very important. The way the narrative progresses plays a great role: whether

the passage is taken from the beginning of a story, the nucleus of the story, the progress of the action or, finally, the end of the story. The title of the story may be helpful in comprehending the main idea of the text, too. The simpler the narrative progresses, the better it is for developing students' skills in listening.

c. form of communication: whether the text is a dialogue or a monologue. The latter is easier for the learners, therefore, it is preferable for developing students' ability to listen.

d. the number of times of presenting the material for listening: whether the students should listen to the text once, twice, three times or more. Students should be taught to listen to the text once and this must become a habit. However, they sometimes can grasp only 50% of the information and even less, so a second presentation may be helpful. In case the students cannot grasp most of the information, practice proves that manifold repetitions when hearing do not help much. It is necessary to help students in comprehension by using a feedback established through a dialogue between the teacher and the class which takes as much time as it is required for the repetitive presentation of the material.

The presence or the absence of the speaker plays an important role in listening. The most favorable condition is when students can see the speaker as is the case when the teacher speaks to them in a foreign language. The most unfavorable condition for listening is listening and comprehending a dialogue, when students cannot see the speakers and do not take part in the conversation /Machackova, 2009/.

The voice of the speaker also influences students' comprehension. Students who get used to the teacher's voice can easily understand him, but often they cannot understand other people speaking the same language. Consequently, in teaching listening comprehension the teacher should bear in mind all the difficulties students encounter when listening in a foreign language.

These difficulties are of two types:

1. coming from the listeners;
2. caused by the listening material.

The first problem students have involves:

- a) making prediction what the speaker talks about;
- b) guessing unknown words or phrases;
- c) recognizing points.

The second problem involves:

- a) unfamiliar topics;
- b) different accents;
- c) authentic material;
- d) colloquial words;
- e) speed of speech.

Solutions to the problems.

To facilitate listening tasks and improve the learners' listening skills the teachers should let them:

1. adopt a positive attitude;
2. be responsive;
3. shut out distractions;
4. listen for the speaker's purpose;
5. look for the signals of what is to come;
6. look for summaries of what has gone before;
7. evaluate the supporting materials;
8. look for non-verbal clues.

Not all the tips mentioned above can be followed and not all the problems can be overcome. Certain features of the message and the speaker, for instance, are inevitable. But this does not mean that the teacher can do nothing about them. She/he can at least provide the students with suitable listening materials, background and linguistic knowledge, enabling skills, pleasant classroom conditions, and useful exercises to help them discover effective listening strategies. Here are a few helpful ideas suggested by Ur:

1. Grade listening materials according to the students' level, and provide authentic materials rather than idealized, filtered samples. It is true that natural speech is hard to grade and it is difficult for students to identify the different voices and cope with frequent overlaps.

2. Design task-oriented exercises to engage the students' interest and help them learn listening skills subconsciously. Listening exercises are most effective if they are constructed round tasks expressing agreement or disagreement, taking notes, marking a picture or diagram according to instructions, and answering questions.

3. Provide students with different kinds of input, such as lectures, radio news, films, announcements, everyday conversation, English songs, and so on. Select short, simple listening texts with little redundancy for lower-level students and complicated authentic materials with more redundancy for advanced learners. Provide background knowledge and linguistic knowledge, such as complex sentence structures and colloquial words and expressions, as needed /Ur, 1984: 25/.

It may very well happen that during one lesson the teacher may serve as a psychologist, an actor or a singer. Teaching songs is, of course, both pleasant and effective. But to achieve better results in comprehension the teacher is

- a) to prepare the learners before they listen to anything;
- b) to show them pictures of characters from the song;
- c) to use actions as much as possible to accompany songs so that the listeners can participate . This will help build their confidence, and give them extra clues to the meaning of the words they are listening to.

d) to use the same song again and again. Listening is a difficult skill so building the learners' confidence is vital at all stages of language learning. If they recognize the words they will be much more motivated. This is valid not only from a language point of view but also from a logical point of view. Listening to a song you know and like is always an enjoyable experience.

Using songs and chants in class gives the students a chance to listen and reproduce the language they hear. They are working on the sounds, rhythm and intonation and can have a chance of sounding natural.

Songs can be the first step which can be followed by more sophisticated material which will include hesitations, rephrasing, and a variety of accents. The language needs to be comprehensible and the level of difficulty can be controlled by the selection of the task /Yagang, 1994/.

Use of authentic material, such as workplace training videos, audio tapes of actual workplace exchanges, and TV and radio broadcasts also becomes very helpful for listening. Opportunities to develop both top-down and bottom-up processing skills should be offered. As mentioned above, top-down oriented activities encourage the learners to discuss what they already know about a topic, and bottom-up practice activities give confidence in accurate hearing and comprehension of the components of the language (sounds, words, intonation, grammatical structures).

The development of listening strategies should be encouraged as well.

Predicting, asking for clarification, and using non-verbal cues are examples of strategies that increase chances for successful listening. For example, using video can help learners develop cognitive strategies. As they view a segment with the sound off, learners can be asked to make predictions about what is happening by answering questions about setting, action, and interaction; viewing the segment again with the sound on allows them to confirm or modify their hypothesis /Rubin, 1995/.

Activities should teach, not test. Teachers should avoid using activities that tend to focus on memory rather than on the process of listening or that simply give practice rather than help learners develop listening ability.

The teacher can facilitate the development of listening ability by creating listening lessons that guide the learner through three stages: pre-listening, the listening task, and post-listening.

The pre-listening activity should establish the purpose of the listening activity and activate the schemata by encouraging the learners to think about and discuss what they already know about the content of the listening text. This activity can also provide the background needed for them to understand the text, and it can focus attention on what to listen for. The post-listening activity should help the listener to evaluate success in carrying out the task and to integrate listening with the other language skills. The teacher should encourage practice outside the classroom whenever possible which can suggest effective solution to listening problems.

Thus the role of the process of listening is crucial for developing listening comprehension skills. It is through listening that many students are exposed to new language necessary for overall progress in their foreign language. If learners cannot comprehend the input they are exposed to in the classroom, they may experience great difficulty in learning the language, as listening can have an impact on the development of speaking, reading and writing skills.

Assisting learners in the development of listening comprehension is a challenge. It is a challenge that demands both the teacher's and the learner's attention because of the critical role that listening plays, not only in communication, but also in the acquisition of language. Knowledge of the listening process and factors that affect listening enable teachers to select or create listening texts and activities that meet the needs of their adult EFL learners. Teachers, then, must weave these listening activities into the curriculum to create a balance that mirrors the real-world integration of listening with speaking, reading, and writing.

REFERENCE

1. Anderson A., Lynch T. Listening. London: Oxford University Press, 1988.
2. Brown H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. 2nd ed. UK: Addison-Wesley Longman, Inc., 2001.
3. Buck G. Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
4. Bueno A., McLaren N., Madrid D. TEFL in Secondary Education: Workbook. Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 2006.
5. Flowerdew J., Miller L. Second Language Listening. Theory and Practice. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
6. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
7. Machackova E. Teaching Listening. Brno: Masaryk University, 2009.
8. Richards J. Listening comprehension: Approach, design, procedure // *TESOL Quarterly*, 17(2), 1983.
9. Underwood M. Teaching Listening. New York: Longman, 1989.
10. Ur P. Teaching of English as a second or foreign language. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
11. Wolvin A., Coakley C. A survey of the status of listening training in some Fortune 500 Corporations // *Communication Education*, 40, 1992.
12. Yagang F. Listening problems and solutions // T. Kral (ed.) Washington, DC: English Language Programs Divisions, USA, 1994.

Ն. ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ – Լսելով ընկալելու հմտություններ. խնդիրներ և լուծումներ. – Լսելով ընկալելու հմտությունները կարևոր դեր են խաղում օտար լեզու սովորողների բանավոր խոսքի զարգացման գործընթացում: Դրանք թույլ են տալիս ճիշտ ընկալել խոսքը և արդյունավետ հաղորդակցվել: Այդ հմտությունները զարգացնելու համար ուսանողներին բազմաթիվ հնարավորություններ են ընձեռնվում և պայմաններ ստեղծվում, ինչպես լսարանում, այնպես էլ լսարանից դուրս: Սույն հոդվածում անդրադարձ է կատարվում ունկնդրման հմտությունները զարգացնելու ժամանակ որոշ խնդիրներին և առաջարկվում են դրանց լուծումները:

Բանալի բառեր. ուշադիր ունկնդրում, ունկնդրման փուլեր, «վարից վեր» սկզբունք, «վերից վար» սկզբունք, հետադարձ կապ, ունկնդրման վարժանքներ, լեզվի ընկալում և յուրացում

Н. АЙРАПЕТЯН – Обучение слушанию: задачи и их решение. – Развитие навыков слушания имеет большое значение, так как слушание дает возможность реализовывать образовательные и развивающие цели как в информационном, так и в коммуникативном плане, а также эффективно использовать их в обыденной жизни и в профессиональной сфере. В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с обучением слушанию, и предлагаются некоторые пути их решения, как, например, тренинги в условиях аудитории и вне ее.

Ключевые слова: внимательное слушание, этапы процесса слушания, нисходящий процесс слушания, восходящий процесс слушания, обратная связь, тренинги, восприятие и усвоение языка

GAYANE HOVHANNISYAN
ARSHALUIS PETROSYAN

Yerevan State University

DEVELOPING LEARNERS' ORAL PROFICIENCY IN VARIOUS COMMUNICATIVE CONTEXTS

Communicating in a foreign language is a real challenge to most Armenian learners. There are two types of learners: those who do not attempt to speak because they are afraid of making mistakes and those who are daring enough to communicate despite plenty of errors. Another challenge is that the speaking skill is largely used in academic and occupational spheres. Consequently, the goal of the teacher is to help the students to master the art of everyday conversation on a par with the technical language. How to develop the speaking skill in both types of learners and for both purposes will be the focus of this paper.

Key words: *speaking, communication, interaction, mistakes, role-plays, simulations, group discussions, debates, problem-solving tasks, presentations*

Speaking a foreign language is perceived as a tough challenge by most Armenian learners. The students fall into two distinct groups according to their intercommunicative skills. Those in the first group do not even attempt to speak because they are afraid of making mistakes while those in the second group are daring enough to communicate despite plenty of grammatical and lexical errors. The verbal skill is used in two different modes: in everyday conversation and the academic and occupational spheres. Thus the instructor's objective is to help students specializing in various fields of knowledge to master the art of conversation on a par with their technical language. How to develop and polish the speaking skill in both types of learners and for both purposes will be the focus of this paper. The paper relies on the empirical observation of the undergraduate students at the faculties of Economics and International Relations, Yerevan State University. Most of the students already have the preliminary knowledge of English equivalent to the levels B1-B2 of the Common European Framework of Reference for Languages.

Inseparable components of interpersonal communication are a speaker, a context and a listener. For an effective communication to take place, it is necessary that the speaker's message relate to the topic or situation; on the other hand, the message must have the power to influence the listener's actions. In fact, the key idea behind communicative competence, including its linguistic, sociolinguistic and pragmatic aspects, is that effective communication can occur beyond the mere production of grammatically correct sentences. It is the ability to adapt the available language resources to each particular social context, i.e. modify the grammatical

and lexical forms to deliver the intended message. In contrast, learners with fine knowledge of the language do not necessarily demonstrate communicative competence and hence fail to get their message across. What foreign language instructors should suggest to their students is that it is perfectly possible to participate in a social interaction effectively if they develop communicative competence and confidence to express themselves in public. And many individuals today interact with each other, negotiate, collaborate and get things done even with limited knowledge of the language.

Communicative approach to speaking

Why is the speaking skill the least appealing of the four language skills? Many learners tend to think that one reason is that oral communication takes place in real time, i.e. the listener will just not wait until the interlocutor constructs his/her speech attempting to choose the right word or apply the correct grammar rules. Another commonly accepted reason is that while speaking one does not have an opportunity to turn to reference books, nor can s/he edit what has already been said.

Meanwhile, oral interaction is more casual and less rule-bound than written discourse. It is supplemented and aided by non-verbal behaviours such as facial expressions, gestures and intonations, which also convey meanings. A few mistakes will not impede conversation, especially as the listener has an opportunity to verify the idea or ask for clarification.

In the past, the instruction of the speaking skill focused on learning conversational formulas and then using them to carry on classroom dialogues. In addition, learners memorized ready-made textbook dialogues illustrating the practical usage of each language function and recited them in order to develop speaking habits. In this case, however, they did not have an opportunity to reflect on their own personalities. Speaking is not only a productive but also an interactive skill. Therefore, today's teaching methods emphasize learners' engaging in actual conversation, i.e. learning by interacting with each other. The so-called *communicative language teaching* enables learners to use the language in various communicative contexts, such as role-plays, information gaps, storytelling, presentations, to name just a few. Although created in the language classroom, these interactive activities resemble real-life interactions, where people work together to reach common goals or influence each other in some ways.

To start with, we shall overview how to encourage learners to participate in oral interaction either if they are unsociable personalities or if they lack confidence for the fear of errors and misunderstanding. One of the first steps is to encourage the students to express themselves verbally no matter what mistakes they may make. It is the responsibility of the instructor to reassure his/her learners that mistakes and misunderstanding can be normal part of conversation regardless of the interlocutors' language proficiency. No language production is flawless. People

make mistakes even in the native language. Motivate the students to view their own mistakes as friends, rather than enemies. In fact, “trial and error” learning is one way we can improve our language skills. This kind of “permissive” approach to speaking can also help to “break the ice”.

However, it is wrong to think we cannot change what has already been said. In the communication process the participants can signal each other if the message is unclear, and so it is perfectly fine for them to correct their own mistakes during the conversation by rephrasing or explaining their ideas. Teach the students to *negotiate for meaning*, i.e. clarify their own understanding and confirm that their interlocutor has understood their meaning. That is what people normally do in a genuine conversation. Given the strategies for clarification and verification, students will gradually gain confidence and fluency in handling various communication situations and make progress.

The second step is to create near-authentic contexts for learners. This means the teacher should use L1 as little as possible in class. Use of the target language should be encouraged at all times to “nourish” the students’ mind and arouse an authentic feel for the language sounds, intonations, structures, phrases. Interaction invariably involves both production and comprehension. Hence, although speaking itself is a productive language skill, receptive skills (listening and reading) can be successfully exercised to improve oral production. Reading helps to increase vocabulary and acquire linguistic competence, an intrinsic awareness of what is right or wrong. In turn, by listening to naturally-spoken English, learners pick up essential communication, comprehension and verbal skills, as well as a number of situational clues that assist in grasping the message.

For instance, one effective way to achieve both fluency and accuracy in speaking is to listen to dialogues based on real-life situations and then practise reading these dialogues out loud in pairs. Students act them out, play their parts trying to convey meanings not only by words but also through emotions. When they feel their character deeply, the language used to portray it becomes an intrinsic part of them. Today, rather than having students memorize ready-made dialogues with a predetermined ending, we also engage them in real conversations or collaborative discussions about familiar topics with a more proficient and confident peer. In this process they may want to produce spontaneous ideas. In a small class, the instructor has an opportunity to get engaged as an interlocutor too; thus, s/he can prompt the learners’ speech act by “supplementing” or “completing” their ideas as it occurs in a natural conversation, where even native speakers may run out of words. Moreover, as part of real-life conversation, the teacher can reword the learners’ incorrect words or grammatical structures, using expressions like “You mean...”, “I wonder how...”, “So you want to...” and others as appropriate to each particular situation. In this way the instructor has an opportunity to refine students’ oral production without the formal “correction of mistakes”. The conversation flows naturally, with the interlocutors taking turns. The teacher participating in

such an interaction urges the student by “filling in the gaps” and, simultaneously, adding his/her own share of ideas to keep up the dialogue. It is also a constructive idea to allow students taking the first steps in speaking to play it safe by sticking to simple and familiar grammatical structures and vocabulary.

As compared with timid speakers, enthusiastic ones communicate fluently ignoring rules of grammar, pronunciation and insufficiency of lexical resource. How should mistakes be approached at this stage? Although many students do want to be corrected, there still exists the risk that they will lose their motivation because of overzealous correction. The above described strategy of the teacher participating in the interaction and “echoing” the speaker has proved effective in this case too. In addition, we have come up with another unobtrusive method. What we suggest is to merely signal the mistake to the speakers by showing them a yellow card (or of any other colour as previously agreed) and let them address their own mistakes. However, this method can only be used if the students are making careless mistakes – ones that have been addressed or corrected again and again. Still another method practised by most instructors is to make notes of the serious and repetitive errors to discuss later, thus avoiding the interruption of the speech act.

Getting back to creating near-authentic atmosphere during the lesson, it should be emphasized that, in order to assimilate classroom speaking activities to the real-life contexts, it is vital to practise both interactional and transactional speeches. The former type implies communication for social purposes (such as establishing relationship, getting to know each other, etc.) and is more spontaneous and unpredictable than the latter, which aims at getting things done, like in the fixed context of calling a taxi /Nunan 2003: 56/.

In a non-English-speaking country like Armenia, EFL learners have limited scope for practising their speaking skill outside the classroom. Thus, real conversations about everyday topics make up this deficiency by replicating the appropriate language settings: for ordering coffee, shopping, making an appointment, holding or attending an interview, asking for directions, getting more information, explaining how to do things, and many others. As students become actively engaged in conversation, more phrases and formulas that foster the communication process should be added: phrases to show interest, describe a process, express opinions, signal agreement and make suggestions. As students progress, the spontaneous talks will pass into more complex communication activities that establish realistic social contexts for sharing and debating ideas. The most constructive and dynamic of these are simulations and role-plays, group discussions and debates, problem-solving tasks and collaborative conversations, individual and group presentations and speeches. All of them are valuable aids to language learning and teaching. Further, we shall present some practical methods for performing these activities. Admittedly, the preparation may be time-consuming and laborious, but it is worth the efforts.

Interactive activities

Among interactive activities, the students' favourites are **simulations** and **role-plays**. A whole situation is simulated and dramatized in the classroom, and the participants assume different predetermined roles, which urge them to get as involved in the interaction as possible and contribute to the success of the whole undertaking. The situations resemble real-world situations and invite the participation of the entire class.

Role-playing is an aspect of simulation. It helps to bring the language to life and to give the learners some experience of its use as a means of communication. In a role-play participants follow a thoroughly prepared script – a specific plot and given vocabulary. However, they do not have to be restricted to the initial plot and vocabulary. In fact, role-playing may encourage initiative and creativity as long as the “unexpected” utterances do not impede other players' understanding or prevent the latter from responding adequately.

One of the teaching methodologies we apply is the “decision dramas” by the expert in the field B. Radin /Radin, 2000/. The topic, usually a controversial one, the corresponding vocabulary and background information about the topic are introduced to the class. Depending on the level of the students, this can be done beforehand or at the very lesson the role-play is planned for. Then the students choose the roles themselves. As a case in point, in a General English class there can be one main character – the decision maker, and several supporting characters, such as family, friends, teachers, advisors, employers, who give advice. Each participant must realize the consequences of his/her advice. At the same time, it is vital that students adapt their register to their respective roles. In this way, they can also “practise the socio-linguistic aspects of language use” /Radin, 2000/.

After all participants have performed their part by giving one or more pieces of advice, the decision-maker is invited to leave the classroom and make up his mind. In the meantime, the rest of the class can discuss what decision they expect and why. Then the main character announces his decision and gives the reasons for his choice. Throughout the game, the teacher should guide the communicative process, for example, help to find appropriate words. Grammatical mistakes should only be corrected and discussed after the role-play.

There is now a large body of varied supplementary readers at different levels of difficulty that can be source of role-playing material. A skillful instructor only has to match the problem situation accurately to the needs of his/her group.

The related activity, **simulation**, is more advanced. Here, the scenario is constructed spontaneously based on the learners' own creativity, viewpoints and vocabulary; how the situation will develop depends on their choice of how to act and what to say, what decisions to make and which solutions to discard.

Simulations have proved particularly effective for ESP classes. Many adults will be learning the language for occupational purposes, and in some occupations it

is used in fairly specific settings. In commerce, for instance, we have several salesman-customer situations of planning and promotion in which various people have to negotiate; in politics there are election campaigns and candidate-voters situations; in diplomacy there are summits, talks between delegates, and so on. Acting out the professional situations presuppose some awareness with the profession itself, and the role-playing may in certain circumstances be a way of getting more familiar with it as well as with the language, the two being woven together.

As a case in point, simulation of business case analyses is ideal for a Business English class. Case studies occur in any genuine business setting. Participants study a real business problem, evaluate the initial situation, brainstorm, discuss and debate the merits of each proposed solution, and make decisions. In this way, economics students also demonstrate their basic familiarity with their major and their intuitive awareness of its specifics.

Two other useful activities to enhance the speaking skill are **group discussions** and **debates**. They are also great for taking some of the pressure off the teacher and for allowing learners to develop their confidence.

Group discussions range between brainstorming, exchanging opinions, problem-solving and other activities, where participants deliberate in groups of 4-6 on a topic of general interest and then share their ideas with the class. The following technique will help to incline the students in favour of the activity and ensure its success. First, the students are divided into groups and then brainstorm ideas on the topic of their choice (each group has a different topic). The “secretary” of each group jots down the ideas. After 5 minutes of brainstorming group members have another 10 minutes to discuss these ideas. Thus, given some time to formulate their thoughts and opinions in English, they get relaxed and unimpeded in their speaking attempts. Each group is now considered to be an expert in the particular topic. The elected spokesman from each group then reports the group’s collective thoughts to the class, after which classmates ask questions to elicit more reasons and details from the members of the respective team. To prevent some students from dominating and others from tacit consent, the teacher should encourage every participant to answer at least three questions.

A simpler alternative to small group discussions is pair-work, where the students in each pair interview one another on a topic of their choice. Collaborative conversations, too, allow scope for each student to have discussions with diverse partners about topics and short readings (funny stories are most popular). A complicated option is the discussion of case studies (for students of Business English), which we shall touch upon later.

At the upper-intermediate and advanced levels, university students at the above-mentioned faculties also enjoy a more challenging activity than discussions. **Debating** is a thought-provoking game through which participants not only learn to exchange views but also polish their ability to analyze controversial topics, express

agreement or disagreement, contest others' opinions (which are often prevailing or popular) and stand their ground. Certainly, it is easier to express views on one side of the subject (either the advantages or disadvantages). Therefore, it is rational to divide the class into two teams based on their true preferences. Some advanced students may, however, prefer to take a bigger challenge and assume speaking in favour of the opposite belief, regardless of their true feelings. After the teams have prepared their arguments, they will choose a representative (or a leader), who will be the first to present the respective team's position on the issue in question.

Lastly, **class presentations** and **speeches** can be performed individually or in groups of 2-4, depending on the topic and the participants' preferences. For a class presentation, each student or group chooses a topic of interest (general or professional), analyzes it carefully as a home assignment, plans and outlines a speech. In a group presentation, the participants elaborate a scenario outlining the part of each member in their common presentation. In the IT age students are equipped with such audio-visual aids as laptop computers, as well as Power Point and Prezi presentation software programs, which not only allow them to prepare interesting reports and facilitate comprehension, but also motivate the class. In addition, this software programs simplify the performance of timid learners by giving them prompts as to what to speak about. As each group or an individual finish the speech, the entire class is involved in questioning the speakers. As in previous tasks, everyone is encouraged to ask a question. It has to be admitted that group work, be it discussion, presentation or competition, appeals strongly even to the most vulnerable and lazy learners. In a group, they feel safe, relaxed and responsible, and the desire to contribute to the common goal urges them to take risks and eventually overcome their fears and lack of confidence.

For the future political scientists, diplomats and sociologists the ability of speaking in public – at conferences, during negotiations or political campaigns, on TV, etc. – is crucial. Thus class presentations and speeches serve the double role: to improve the speaking skill, on the one hand, and teach presentation techniques and rhetoric, on the other.

Communication activities have proved to be enjoyable and successful at different age and proficiency levels. Most importantly, participants get so motivated and absorbed in the playful atmosphere that they cease to think of these activities as of classroom exercise. Thus the speaking skills are more acquired by them than learnt.

Depending on the level of the group, all the above-mentioned tasks can be teacher-aided (guided) at first, i.e. each participant has different instructions, printed on different slips of paper so that the players cannot see each other's instructions. In this way, they have information which is different from that of their interlocutor's, just as in most real communication outside the classroom. Later on the students learn to work independently (free conversations).

Finally, it should be mentioned that interactive textbooks also provide learners with different instructions as to what to do or say; however, the obvious drawback the teacher faces when working with the textbook activities is the unavailability of roles for all participants.

Conclusion

As a final point, the ability to speak is not only the desirable end and the major goal of learning a foreign language. It is also a crucial part of the language learning process. The teacher should encourage the students to use every chance to speak the target language – both in the classroom and outside it. In the 21st century they have an abundance of resources: from English-language books, magazines, movies and TV shows to people from other countries whom they meet in social networks. As a famous proverb has it, practice makes perfect.

REFERENCES

1. Nunan D. (ed.) Practical English Language Teaching. New York, NY: McGraw-Hill Companies, Inc., 2003.
2. McLaughlin S. F. Introduction to Language Development, 2nd Edition. Delmar: Cengage Learning, 2006.
3. Dobson J. M. Effective Techniques for English Conversation Groups. Newbury House Publishers, 1992.
4. McCallum G. P. 101 Word games. New York, NY: Oxford University Press, 1980.
5. Radin, B. Decision Dramas. Real Language for Real Life. Studio City, CA: JAG Publications, 2000.
6. Lee W. R. Language Teaching Games and Contests. Oxford: Oxford University Press, 1997.
7. Practical Ways to Improve Your Fluency in English. Kaplan University Writing Center // URL: https://kucampus.kaplan.edu/DocumentStore/Docs11/pdf/WC/Practical_Ways_to_Improve_Your_Fluency_in_English.pdf (Retrieved February 28, 2016)
8. Strategies for Developing Speaking Skills. NCLRC. The Essentials of Language Teaching // URL: <http://www.nclrc.org/essentials/speaking/stratspeak.htm> (Retrieved February 20, 2016)
9. Budden J. Error Correction. British Council/ BBC Teaching English // URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/error-correction> (Retrieved March 3, 2016)

Գ. ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ, Ա. ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ – Բանավոր խոսքի կատարելագործում տարբեր կոմունիկատիվ իրավիճակներում. – Օտար լեզվով հաղորդակցվելը հաճախ համարվում է դժվար առաջադրանք: Կա սովորողների երկու խումբ. նրանք, ովքեր վախենալով սխալներից չեն փորձում անգամ խոսել, մյուսները հաղորդակցվում են առանց վախի՝ չնայած բազմաթիվ սխալների: Այդուհանդերձ, հաղորդակցվելու հմտությունը անհրաժեշտ է ամենօրյա խոսքում, գիտական և մասնագիտական ոլորտներում: Դասավանդողի նպատակն է օգնել ուսանողներին յուրացնել և կատարելագործել շփվելու ունակությունը և մասնագիտական նպատակներով լեզուն օգտագործելու հմտությունը հավասարապես: Տվյալ հոդվածում քննարկվում են հաղորդակցվելու հմտությունների զարգացման մեթոդները, որոնք կնպաստեն նշված նպատակների իրականացմանը:

Բանալի բառեր. հաղորդակցում, շփում, փոխգործողություն, սխալ, դերախաղ, սիմուլյացիա, խմբակային քննարկում, բանավեճ, խնդրի լուծում, խնդրո առարկայի ներկայացում

Г. ОВАНЕСЯН, А. ПЕТРОСЯН – Совершенствование навыков устной речи в различных коммуникативных ситуациях. – Обучение говорению на иностранном языке часто считается трудной задачей. Существуют два типа обучаемых: одни, боясь ошибок, даже не пытаются говорить, другие общаются смело, несмотря на многочисленные ошибки. Умение говорить используется как в каждодневных беседах, так и в научной и профессиональной сферах. Таким образом, целью преподавателя является помочь студентам, специализирующимся в различных областях знания, освоить и усовершенствовать искусство общения наравне с умением использовать язык в профессиональных целях. В данной статье рассматриваются способы развития умение говорения в обоих типах обучаемых для достижения данных целей.

Ключевые слова: говорение, общение, взаимодействие, ошибка, ролевая игра, симуляция, групповое обсуждение, дискуссия, решение проблем, презентация

Naira MKHITARYAN

Armenian State Pedagogical University

Ruzanna GARGALOYAN

Yerevan State University

THE USE OF FOREIGN LANGUAGES AND COMPUTER GRAPHICS IN THE ARTISTIC PROJECT

The paper touches upon the role of computer technologies in developing individual's creative abilities. Computer graphics is a new branch of art and a working tool in the hands of a painter-decorator. Taking into consideration the fact that the language of computer graphic programs is not Armenian, the importance of learning foreign languages is quite obvious.

Key words: *computer graphics, computer design, combination, graphic programs, aesthetic education, art education, animation, composition, information technology*

The new requirements of social life highlight the possibilities of computer information technologies and software features which become a prerequisite to develop artistic interests, solve profession-related problems and display an active creative approach. The knowledge of computer and communicative technologies develops individual's abilities, provides opportunities for creative activities. The reforms require new approaches, which accomplish the individual's overall formation of the aesthetic perception, which can be triggered by using computers, thus arousing a unique interest towards artistic and graphic objects. The application of graphic programs is vital for the development of aesthetic and artistic interests, creative activities, inventions, spatial views, imagination, uniqueness, self-independence, thinking and abilities.

Computer technologies are considered to be a new branch of art, which is not only a tool, but also a means of developing aesthetic interests, that refer to the creation of works of art, Web design, 3D computer graphics, 3DMax, animation, Corel Draw, Photoshop, Rhino, etc., through software.

To study the peculiarities of the artistic interests of an individual in the process of computer graphic programs it is becoming vital to estimate the value of their criteria and accept the formation process of an individual's artistic perception of the world as a necessary condition for the fulfillment of artistic education, using computer graphic programmes.

The advantages of computer graphic programmes compared with traditional graphic possibilities have their specific peculiarities, such as the process of work with cameras and lighting equipments while creating a graphic picture, the presentation of materialization of the object, which requires not only a practical research, but also active, creative and imaginative approaches. Lighting sources and cameras are independent objects of the creation and finding a proper position for

them to be changed or replaced is impossible without the development of the individual's spatial and creative imagination /Васильева, 2002/.

The computer technologies required to solve creative problems, including artistic elements, give the possibility to choose numerous quantities of versions of juxtaposition of visual objects, the diversity of functions and the possibility for a miniature model. The image of the object on the screen depends on the possibility of the providing programme. In computer graphics the individual always changes the position, size and symmetry of the details of the object and does scaling according to the size of other objects, while creating the miniature model.

Based on the above mentioned criteria, new premises are proposed to develop the individual's spatial thinking, which are implemented through computer graphic programs. The use of computer technologies provides the opportunity to think over the spatial modifications in mind, then to transverse them on the screen in a very short period of time. Thus, premises are created to develop the individual's visual perception, productive conception and spatial thinking. In the course of creative process the productive usage of the actions done with the help of memory-contrast gives the best choice in a short period of time, highlighting the individual's memory. The capability of reproducing mental work, flexibility, high speed of performance, precision and integrity of perception are of utmost importance /Давыдов, 1996/.

While creating 2D and 3D models computer graphic models help the individual approach the task in an imaginative way dealing with the separate parts of a complex object, with their proper mini models, which are suitable for the peculiarities of the programmes and their practical possibilities.

3D Studio Max programme has its different uses in various miniature models, the marking of simple objects or their components, which are given in the programming memory. The latter also provides the definite sequence of the combination of some forms. It is also of utmost importance for the user to keep in mind that he/she can change the size, form and colour of the object in his/her memory to find the most productive way to show contrast, later analyzing and choosing the best within a very short period of time. The individual's good memory, reproduction of mental work and flexibility, high rate of performance are the most important factors in this respect.

The peculiarities of a 3D graphic perception are expressed

- within the peculiarities of conventional specifications that 3D express, the position, the axis, etc., the projection of objects in different programmes is not identical, e.g., in Corel Draw program it is a spacious rectangular,
- as 3D Studio Max geometric programmes, with sketches of different colours and objects,
- the formation of 3D objects through the constant frame of the perception of the view,
- in conventional objects the possibilities observing real scenes as the result

of solving the task. The special effects and the functions included in the programme provide a visual illusion, which helps to widen the bulk of creative imagination, which would be impossible with ordinary means.

In the process of drawing it will be easy to carry out, to check, redraw the given plan in a very short period of time and to get unpredictable results using different functions and programme possibilities. On the other hand during the period of creation the peculiar possibilities of materialization of presentation, the special means of lighting, the large possible amount of miniature models may distract the person from the real task /Əhlişadlı, 2008/.

To define an individual's capabilities of aesthetic education and development, it is of utmost importance to understand certain characteristics of formation of aesthetic interests, to carry out creative artistic activities, taking into account the student's background knowledge and creative orientation, which will undoubtedly have their influence on the stages of creative procedure and specifications, expressing individual's graphic activities. So this makes it possible to analyze the peculiarities of graphic activities in different stages of creative procedure by developing traditional methods and computer technologies.

It must be taken into account that working with computer technologies has a very negative influence not only on physical but also on mental health. Computer technologies as a means of realizing creative graphic, must not hamper the individual, but provide practical competence to work with graphic tools. For different types of iconography, the freedom of choice provides the chance to apply and comprehensively develop creative abilities /Васильева, 2002/.

In order to decide possibilities of an individual's aesthetic education and development, a few characteristics of the development of the artistic interests must be uncovered, a creative artistic-designing activity must be taken up – taking into account the student's profession-related background knowledge, the creative tendency, which would be reflected on the phases of creative activities and specifications, expressing the individual's graphic activity. Thus, the analysis of the peculiarities of graphic activity in the different phases of creative work becomes a must, with the help of the development of the means of traditional and computer technologies.

New information technologies give the possibility to visually present not only separate objects but also the logical relation set between the problems. Thus, in contrast with the written text, the presentation of the information images gives us the possibility to perceive its real content, concentrating our attention, influencing the perception in a more active and emotive way, as well as to use the mechanism of visual memory. Furthermore, compared with textual information, the images contain greater information. The given characteristics of the object are reflected in it, which are easy to remember and useful for concentrating the attention.

In the process of creating a graphic image special attention must be paid to some characteristics of presentation of the information image. The results of the

research carried out by experimental researchers have approved, that literal description, is always less productive, than the presentation of the image of the object. The method of iconography contains more information, than that of phonic description. Elementary thinking is based on descriptive thinking, which has a great significance in the scope of the individual's creative activities. Computer technologies come up as a means of making information become available. The use of computer technologies helps to create an interobjective communication system, which promotes the quest of required creation, the solution to colour-related problems, and the materialization of the projects. The application of computer technologies is used as a means of special graphic knowledge, accomplishment system of skills in computer graphic environment. The students' attitude towards learning and in the course of handling stable images become the most important tendency and individual inspiration in virtual environment, which has mediated cumulative means of iconography, the characteristics of the latter are represented to the users. This contains a great moral, creation of information, maintenance, for the purpose of gradual replenishment. And this is typical only to computer graphics, as a means of formation of learners' aesthetic education, which in its turn provides its advantages and differences in contrast with other images. The latter cannot be modified, as they counteract the symmetricalness of artistic content and aesthetically replenished creation /Волкова, 1997/.

The artistic perception of modern society requires a greater attention to computer technologies, as its development not only brings forward changes in the content of education, but also influences the individual's way of thinking, serves as a productive way of forming individual's mental abilities and developing aesthetic education /Ջիլավյան, 2008/.

The use of computer technologies for developing individual's creative abilities is doubtless for creative activities. Computer graphics comes forward as a new branch of art, and on the other hand, a working tool in the hands of a painter-decorator. Computer technologies have an immediate impact on the development of the individual's creative abilities. The new information and computer technologies serve the development of the individual's overall outlook perception providing him with opportunities to self-establishment, self-expression, the development of profession-related abilities, for accumulation of appropriate knowledge in the sphere of designing activities /Мальгин, 2000/.

Corel Draw is the most well-known package of graphic programs, which is considered to be a vector graphic touchstone. It contains simple and attainable tools for appropriate perception, drawing tools, which are very convenient for making different rough drafts, industrial decorations and architectural drawings, drawings of objects, prototypes, brands, packaging, advertisement posters, labels, artistic projects.

Corel Draw vector programme is easier to develop knowledge, skills, and abilities in the sphere of computer graphics. For the perception of work-related

bases Adobe Photoshop, Adobe Illustration graphic applications give the chance to create iconography, to prepare advertising plan prototypes of miniature models for printing.

The creation of a graphic image requires great skills. The computer gives the opportunity to experiment a great number of different combinations, to accelerate the reposition process of the elements in a short period of time. The use of computer graphic means is very important from the viewpoint of perceptive knowledge, which helps to think over the material in a comprehensive way and analyze it critically /Катханова, 2001/.

The existence of graphic images refers to the practical possibilities of computer graphic programmes, as well as, the creation of different types and genres of images, which deal with the learner's aesthetic attitude while searching for the artistic image. One of the most difficult aspects concerns the painting experiment while transferring it into the virtual environment, which is known from the sphere of fine arts. This is considered to be a kind of a very strong applicable experiment, that even the aesthetic skills, gained in computer environment, influence the computer palette and the use of tools. Along with it the same components done with a computer, the tools of computer technologies must be applied. They help the development of learners' aesthetic values and affect the ways of expressiveness in the image. When the expressive means are used only in the fields typical to applied arts, a lot of artistic problems in the aesthetic and artistic sense are not sufficiently solved in the sphere of computer graphics. The learner's attitude towards the expressive means in the course of study and dealing with stable images becomes one of the most important directions and individual inspiration in virtual environment, which has mediated and cumulative ways, the characteristics of which are presented for the users. This point contains a great idea – creation of information, maintenance, transferring for the purpose of gradual replenishment.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գրիգորյան Ն.Գ. Բազմաչափանիշային մոտեցման հիման վրա ուսանողների գիտելիքների գնահատման մեթոդիկան համակարգչային գրաֆիկայում, թեկն. ատենախոսության սեղմագիր, Երևան, 2010:
2. Մուկոյան Հ.Ս. Սովորողների գեղարվեստական հետաքրքրությունների ձևավորումը համակարգչային դիզայնի ուսուցման գործընթացում, թեկն. ատենախոսության սեղմագիր, Երևան, 2010:
3. Ջիլավյան Ա.Գ. Դպրոցականների գեղագիտական ընկալման ձևավորումը կինոարվեստի ֆակուլտատիվ պարապմունքների միջոցով, թեկն. ատենախոսության սեղմագիր, Երևան, 2008:
4. Васильева И.А. Психологические аспекты применения информационных технологий // *Вопросы психологии*, 2002, № 3.

5. Волкова Н.В. Компьютерное обучение на основе гуманистического подхода. Дисс. ... канд. пед. наук. СПб, 1997.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
7. Джонассон Д. Компьютеры как инструмент познания: изучение с помощью технологии, а не из технологии // *Информатика и образование*, 1996, № 4.
8. Зазнобина Л.С. Банк визуальной информации как научно-педагогическая задача // *Информатика и образование*, 1996, № 4.
9. Катханова Ю.Ф. Нодельман Л.Я. Содержание и технология обучения компьютерной графике студентов ХГФ // *Современные технологии обучения художественно-графическим дисциплинам*. Сб. научных трудов, вып. 2. М.: Прометей, 2001.
10. Малыгина Е. Развитие художественно-эстетического вкуса студентов // *Педагогика*, 2000, № 4.

Ն. ՄԻԻԹԱՐՅԱՆ, Ռ. ԳԱՐԳԱԼՈՅԱՆ – *Օտար լեզուների և համակարգչային գրաֆիկական ծրագրերի կիրառումը գեղարվեստական նախագծման մեջ*. – Համակարգչային գրաֆիկական ծրագրերի կիրառումն անհրաժեշտ է անհատի գեղարվեստական, գեղագիտական հետաքրքրությունների բարձրացման և արդյունավետ աշխատելու համար: Ժամանակակից տեխնոլոգիաները մեծացնում են ստեղծագործական գործունեության, հորինվածքների, տարածական պատկերացման, երևակայության, յուրօրինակության, ինքնուրույնության, մտածողության և ունակությունների զարգացման մակարդակը: Հաշվի առնելով, որ համակարգչային գրաֆիկական ծրագրերը հայերեն չեն կարևորվում է օտար լեզուների իմացության և կիրառման դերը նման ծրագրային աշխատանքներում:

Բանալի բաներ. համակարգչային գրաֆիկա, համակարգչային դիզայն, ներդաշնակություն, գրաֆիկական ծրագրեր, գեղագիտական դաստիարակություն, գեղարվեստական կրթություն, անիմացիոն համակարգում, հորինվածք, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ

Н. МХИТАРЯН, Р. ГАРГАЛОЯН – *Использование иностранного языка и программ компьютерной графики в области художественного планирования*. – Использование компьютерных графических программ необходимо для повышения уровня эстетической и художественной культуры личности, а также эффективности его работы. Современные технологии способствуют развитию творческих способностей индивида, пространственного представления, воображения, а также самостоятельности навыков. Учитывая, что армянский не является языком программ компьютерной графики, важнейшую роль в этом играет знание иностранных языков.

Ключевые слова: компьютерная графика, компьютерный дизайн, эстетическое воспитание, графические программы, художественное образование, анимация, композиция, информационные технологии

Satenik SAROYAN
Yerevan State University

HOW TO TEACH VOCABULARY EFFECTIVELY

The present paper discusses some methods of teaching vocabulary. Vocabulary is an indispensable part of any language. It serves as a means of conveying information when communicating. Wrong use of the vocabulary may result in misunderstanding. The use of contemporary methods alongside with the traditional ones can create a student-oriented classroom. Good knowledge of vocabulary plays a great role in developing professional skills and motivates students to participate in classroom discussions. The teacher manages to organize an effective classroom, when he or she considers the individual needs of students in a given group.

Key words: *vocabulary instruction, test on vocabulary, dictionary definitions, teamwork, newly acquired vocabulary, complete description of words, analytical ability, language proficiency*

Along with constant changes taking place in our world, there has been a change in teaching methods and techniques in every subject. Effective vocabulary instruction is an important challenge for many teachers of English. The need for teaching English effectively is an incentive for teachers to rethink and develop new teaching methods. Teachers nowadays have to apply different strategies and new approaches to meet students' needs and to organize effective classroom. It should be noted, that these new strategies and approaches are sometimes coupled with old methods to reach the desired effect. Considering new approaches teachers also need to preserve old methods, by applying them differently, in a new light.

Vocabulary is an indispensable part of language through which we convey our thoughts, ideas, feelings, experiences: it serves as a means of conveying information. An individual's vocabulary is the word stock belonging to that particular person, showing his or her knowledge, literacy, etc. One accumulates vocabulary not only through learning definitions or studying in class but also through reading, songs, communicating, etc. Mastering the bulk of the vocabulary, one's speech becomes correct and fluent. Moreover, good knowledge of vocabulary (here go synonyms, antonyms, high-flown words, idioms, expressions) helps to construct good narratives.

For mastering the language one needs to have good stock of vocabulary. When learning English, students always need to learn vocabulary in a systematic way. According to Carter, books devoted to practical approaches to vocabulary teaching do not duly recognize the issues in vocabulary learning and are based on untested assumptions /Carter, 1998: 98/. It can be inferred that the vocabulary learning process or the teaching process of vocabulary should be organized according to practical rather than theoretical considerations.

While emphasizing the importance of vocabulary instruction and evaluating the newest methods and changes in this sphere, it should also be noted, that for some period, there has been certain neglect for the importance of teaching vocabulary: more attention was paid to grammar. However, this tendency has met much criticism /Meara, 1980; 1984; Wilkins, 1972; 1974, Lewis, 2000 and others/. According to some researchers teaching vocabulary is more important than teaching grammar. As Lewis mentions, “when there is no grammar very little can be conveyed, but when there is no vocabulary nothing is conveyed” /Lewis, 2000: 111/. At the same time other researches have been trying to emphasize that learning vocabulary is as important as learning grammar /Wilkins, 1972; 1974; Larsen-Freeman, 1986; Nunan, 1998/. We also agree with this statement, considering that though good knowledge of grammar is important, lack of lexical knowledge can hinder communication, because “communication breaks down when people do not use the right words” /Allen, 1983: 5/. Without vocabulary it is difficult to communicate, wrong use of vocabulary may bring to misunderstanding and failure in communication. On the contrary, one single word is often capable of expressing complete thoughts or meaningful ideas. It is, thus, important to enrich the vocabulary and make its level as advanced as possible.

As was mentioned above, teaching English entails teaching vocabulary. Alongside with different strategies, the most traditional and effective method of teaching vocabulary remains the method of dictionary definitions. This method suggests that either the teacher gives the students the definitions or the students themselves have to look the new words up in a dictionary. Although this method is sometimes considered to be tiresome and time-taking and many new trends try to minimize its efficiency stating that it is not actual any longer, it should be noted, that this method is persistently serving as an efficient means in several aspects. Firstly, dictionary definitions (either given by the teacher or looked up by the learner) give the student a clear understanding of not only the concept that the given word denotes, but also a complete description of that word. Such descriptions may usually include pronunciation, part of speech, word combinations composed of that word, examples, synonyms, antonyms, idioms, expressions, derivatives, sometimes the origin of the word, etc. These factors give us enough ground to believe that the efficacy of this traditional method is more than invaluable. Even considering the fact that students may forget these words, we should bear in mind that the general description is usually saved in the memory. Secondly, as our teaching practice shows, the seemingly boring detailed descriptions/definitions of words in dictionaries usually endow students with analytical ability, which is so important in comprehending and translating unknown texts. Due to this analytical ability, students often “guess” the meanings of new words in context without having a dictionary at hand. And finally, learners, who have been writing definitions, as well as synonyms, antonyms, derivatives, word combinations, examples, idioms in their vocabularies

(copybooks) during their early studies, develop language proficiency and acquire skills for the correct use of dictionaries. From this perspective, teachers have an important task to fulfill: to make students get used to working with vocabularies and dictionaries.

It should be noted, that nowadays many students classically have difficulty in looking up new words in dictionaries, especially when one word has a number of definitions, each having different, sometimes antonymous meanings. This difficulty often results in misunderstanding, causing errors in translation. For example, students frequently look up words in a dictionary, without taking into consideration the given context they are going to translate. A more global problem is when the context is considered, however, the equivalent is not chosen correctly in translation by the student. This is due to poor knowledge of grammar: when the student is unable to differentiate which part of speech the word to be looked up in the dictionary belongs to. When the target word in the given sentence appears as a verb but the student chooses the adjectival or noun meaning in translation. Hence, we should emphasize the importance of having good knowledge of grammar (that very often help those who do not look up a word in the dictionary). In order to avoid such inappropriate situations, teachers should try to facilitate the vocabulary learning process by selecting words arising out of the specific needs of the given group of students. For example, teachers can choose a specific word-stock for each lesson and for each unit/theme and give to their students enlisted in a paper (in a handout) or by writing them on the blackboard, with a simultaneous discussion of each word. The discussion may be accompanied by certain activities: the teacher asks the students to fulfil the following tasks:

- make combinations with the given word,
- give the derivative,
- use in sentences of your own,
- give synonyms/antonyms,
- give a definition, etc.

The abovementioned tasks are effective, as they help students to study new words from different aspects and to fix them in their memories. Besides, with the help of these assignments the teacher motivates all the students in the group to get involved in the learning process.

To fix the vocabulary in the student's mind the teacher chooses a special group of words and asks the students to compose a small text. This is an effective method for revising the active vocabulary. This task can be assigned either to the whole group to be done individually by each student or a teamwork can be organized (by dividing students into groups and asking them to compose texts within their team). For example, students of the Department of Diplomacy (International Relations) can be given the following group of words (or word combinations) to compose a news report: *escalation of the conflict, puppet*

government, to make concessions, shuttle diplomacy, to restart talks, to head a delegation, high-level talks, to break a deadlock, truce, a four-day visit, a thaw in relations, withdrawal of troops, international affairs, etc.

Our practice shows, that fulfilling this kind of task students have an opportunity to revise the vocabulary and, at the same time, to improve their professional knowledge. Being given such a set of words, students subconsciously recall either historical events or events from the current international situation and compose texts of similar content. Moreover, the frequency of such assignments motivates students to be informed from the news media, television, radio and the internet, in order to be able to keep pace with other students in the group and to participate in debates regularly held by the teacher.

Another effective strategy that can be used in teaching vocabulary and keeping it active in the students' memory is to ask them to listen to news programs in the mother tongue (news on television, radio, the Internet) and try to translate them on the spot. Our observations show that students meet this challenge quite successfully as they realize the active use of their newly-acquired vocabulary.

It goes without saying that one of the most traditional methods of revising and fixing the vocabulary is test on vocabulary. Generally, test on vocabulary can take different forms. It can be organized either on a translation principle (the teacher gives the Armenian equivalents and students write the English variant) or through exercises (multiple choice, gap filling, word formation, etc.). This kind of vocabulary testing usually takes the form of a written task. However, the newly-acquired vocabulary can also be tested and revised orally, by regularly asking words from the active vocabulary.

A quite interactive method of refreshing the newly-acquired vocabulary is to write a sentence on the blackboard that the teacher composes of the words from the active vocabulary. After writing the sentence on the blackboard, the teacher asks the students to paraphrase the underlined parts using synonyms or definitions. It should be noted, that paraphrasing is not only an excellent means of revising the vocabulary, but it also improves the analytical skills of students. The teacher chooses a text containing the active vocabulary, underlines special parts in it, asking students to express the same in other words.

In order to make students more interested in the vocabulary learning process and to involve more and more students, teachers may organize an activity (game). This is a method used in classroom that can motivate students: the teacher divides the classroom into groups (two or three, depending on the number of students) and calls one student from each row to the blackboard. The blackboard is divided respectively into columns. The teacher writes a word on the top of the blackboard and asks students from each row to write a word with the last letter of it, exclusively from the newly-acquired vocabulary. Then each row continues in

succession and the one that suggests words not from the active vocabulary loses the game. The usage of this method in classroom serves as a way of “refreshing” and should not last more than 5 or 10 minutes.

We may come to the conclusion, that vocabulary teaching or vocabulary testing usually differs not only from teacher to teacher, but also from class to class. That is, teachers should not be led by one and the same method in all classrooms, as they meet different challenges working with different groups of students. This is because the needs, abilities and knowledge of students differ and this fact should be taken into consideration by the teacher. This entails that by applying even the most effective or time-tested method, the teacher is not absolutely sure to guarantee perfect results in the classroom. It is, thus, necessary to check the knowledge of students and to decide the vocabulary level of that special group and to choose what special needs they have. When the teacher takes into account the individual needs of students, classroom management (by the teacher) and acquisition of knowledge (on the part of the student) reach their maximum. The learning process becomes smooth and useful, students become more motivated. This kind of approach can create a student-oriented classroom, which is an essential precondition both in the teaching and learning processes.

REFERENCES

1. Allen V. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
2. Carter R. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*, 2nd ed. London, 1998.
3. Larsen-Freeman D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
4. Lewis M. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 2000.
5. Meara P. Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning // *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 13 (4), 1980.
6. Meara P. The Study of Lexis in Interlanguage // A. Davies, C. Cripser & A.P.R. Howatt (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
7. Nunan D. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York, 1998.
8. Wilkins D. *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold, 1972.
9. Wilkins D. *Second-Language Learning and Teaching*. London, 1974.

Ս. ՍԱՐՈՅԱՆ – Լսարանում բառապաշարի մատուցման որոշ մեթոդների շուրջ. – Սույն հոդվածում քննության են առնվում բառապաշարի ուսուցման նպատակով լսարանում կիրառվող մեթոդներն ու դրանց արդյունավետությունը: Լինելով լեզվի կարևորագույն մասերից մեկը՝ բառապաշարը հանդես է գալիս որպես հաղորդակցման ապահովմանն ուղղված անհրաժեշտ նախապայման: Ուսանողակենտրոն լսարան ապահովելու և ուսանողներին խթանելու նպատակով անհրաժեշտ է կիրառել ինչպես նորագույն, այնպես էլ ավանդական մոտեցումներ, որոնք համադրելով՝ դասախոսը կարող է բարձրացնել դասավանդման արդյունավետությունը և բավարարել ուսանողների պահանջները:

Բանալի բառեր. բառապաշարի ուսուցում, բառապաշարի ստուգում /թեստավորում/, բառարանային սահմանումներ, խմբային աշխատանք, նոր ձևեր բերված բառապաշար, վերլուծելու կարողություն, լեզվական հմտություն

С. САРОЯН – О методах эффективного обучения лексике. – В данной статье рассматривается вопрос преподавания лексики, в частности, методы ее обучения. Отмечается важность приобретения богатого словарного запаса как в процессе изучения языка, так и для успешной коммуникации. Для эффективного обучения лексике следует учитывать особые потребности каждой группы и каждого студента. Подобный индивидуальный подход способствует созданию необходимых условий, в которых при применении как современных, так и традиционных методов повышается эффективность обучения.

Ключевые слова: обучение лексике, лексический тест, словарные дефиниции, новый лексикон, групповая работа, индивидуальный подход, аналитические способности, языковая компетенция

Araksya STEPANYAN
Università Statale di Jerevan

LA TRADUZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

I temi trattati in questo articolo sono il ruolo e le funzioni della traduzione nella didattica e nell'apprendimento delle lingue straniere. Nello studio sono riportate diverse proposte didattiche di traduzione aventi l'obiettivo di sviluppare le competenze traduttive degli studenti, di favorire al processo di apprendimento e di acquisizione delle lingue straniere, ed infine, grazie ad un approccio didattico apposito e con l'uso efficace della traduzione, potenziare la comunicazione interlinguistica e interculturale risolvendo varie problematiche legate a queste.

Parole chiavi: didattica di traduzione, comunicazione interculturale, abilità traduttiva, flessibilità della lingua, analisi socio-culturale, traduzione diacronica, messaggio comunicativo, madrelingua

Negli ultimi anni si osserva un forte impulso della riflessione e della ricerca sul tema della didattica di traduzione e della formazione dei traduttori sia nel mondo accademico che nel mondo professionale.

Questo studio si rivolge ai docenti impegnati ad insegnare lingue straniere e a preparare i futuri traduttori e mira a evidenziare soprattutto alcuni importanti aspetti didattici del tradurre e dell'insegnamento di questa abilità, essenziale per potenziare la comunicazione interlinguistica e interculturale che si realizza nella traduzione. L'auspicio è quello di contribuire a migliorare la comprensione del fenomeno traduttivo, di rivalutare il ruolo della traduzione nell'apprendimento e nell'acquisizione delle lingue straniere.

La traduzione è una delle chiavi verso la conoscenza ed è importante il suo ruolo anche nell'apprendimento delle lingue in quanto risolve problemi di carattere sia linguistico che extralinguistico. Tradurre vuol dire costruire ponti tra le lingue e le culture diverse. La traduzione è il fondamento della linguistica. Che cosa è un dizionario se non la concentrazione di innumerevoli traduzioni?

Nello studio sono delineati suggerimenti didattici del tradurre con delle proposte a carattere teorico-metodologico che affrontano la tematica del ruolo e dell'uso efficace del tradurre nella formazione universitaria dei traduttori in una prospettiva multidisciplinare. L'assunto di base è che un percorso formativo debba prevedere, oltre all'attività pratica del tradurre, una fase di riflessione sul processo, in cui gli studenti acquistino consapevolezza della natura, dei problemi che pone la traduzione e anche dei procedimenti necessari per affrontarli. Partendo dal concetto di competenza traduttiva vengono presentate metodologie atte a svolgere un compito di grande complessità come è la traduzione.

L'esperienza pedagogica propone e crea metodi e strumenti didattici sempre più efficaci fondati sulla traduzione del testo. La traduzione è una abilità che investe tutti i livelli della lingua: da quello fonetico a quello morfologico-sintattico, stilistico e socio-culturale.

Lo studente ovvero il futuro traduttore deve essere consapevole degli squilibri tra lingua e cultura di partenza e lingua e cultura di arrivo, per poi ristabilire un equilibrio tra le due attraverso interventi di compensazione /Pierini,2001: 11-16/.

Nel suo saggio sulla didattica della traduzione P. Pierini pone in luce la rilevanza della tipologia dei testi ai fini della traduzione e illustra tre concetti fondamentali per il tradurre; *cultura, tipo di testo e convenzione testuale*, e mostra come l'analisi comparativa di testi paralleli possa essere un efficace strumento didattico per insegnare a tradurre /Titone, 2001: 12-13/. E' importante nella didattica di traduzione rendere gli studenti consapevoli non solo della dimensione linguistica, ma anche di quella socioculturale della traduzione. P. Pierini ritiene essenziale la metodologia mirante a sviluppare nei futuri traduttori abilità procedurali generali: individuare e definire i problemi traduttivi, acquisire familiarità con le strategie di base e modularle in rapporto al compito traduttivo.

Nel mondo multilingue e multiculturale di oggi che si precipita verso la globalizzazione, si sottolinea ancora di più l'esigenza di formare traduttori qualificati in possesso di una preparazione superiore di livello universitario /Arcaini, 1999: 35-36/.

Come impostare un percorso formativo alla metodologia dell'insegnamento, allo sviluppo delle tecniche di traduzione, all'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche?

L'obiettivo principale della didattica di traduzione è quello di sviluppare *la competenza traduttiva* e di favorire all'*apprendimento* delle lingue straniere. Per fare ciò è necessario comprendere la natura profonda della traduzione.

In glottodidattica la parola "traduzione" indica due realtà: da un lato, essa definisce una delle abilità linguistiche, assai complessa perché integra ricezione e produzione e può essere svolta per iscritto oppure oralmente; dall'altro lato la traduzione è anche una tecnica glottodidattica, cioè un'attività utilizzata per acquisire e apprendere una lingua.

Come sviluppare allora le abilità di traduzione degli studenti universitari e allo stesso tempo favorire all'apprendimento?

Tradizionalmente nella didattica delle lingue straniere la traduzione è considerata una tecnica controproducente perché può abituare lo studente a tradurre dalla madrelingua alla lingua straniera anziché a generare testi direttamente in questa lingua: in risultato è stato svalutato il ruolo della traduzione nella didattica. Indubbiamente, l'uso della traduzione nella didattica ha i suoi pro e contro: per i formalisti che hanno fatto per secoli l'uso della traduzione nella didattica delle lingue straniere e continuano spesso a fare in quelle classiche, è perverso, va contro il «verso naturale» perché, secondo loro, ha come scopo quello di esercitare la

morfosintassi e il lessico, anziché quello di sviluppare la sensibilità e la flessibilità nell'uso della lingua. Si deve accettare che è controproducente imporre agli studenti che non hanno ancora strumenti linguistici e culturali sufficienti una delle abilità più difficile di uso della lingua, un'abilità che si basa su una semiosi complessa e deve vedersela con il fattore culturale; è controproducente ai fini della comunicazione abituare gli studenti a produrre lingua straniera traducendo dalla madrelingua, disabituata alle strategie di aggiramento dell'ostacolo (carenze lessicali, strutture morfosintattiche complesse) fondamentali per comunicare /Balboni, 2013: 154-155/.

Tenendo presenti queste considerazioni, si deve ammettere però che nella didattica delle lingue l'uso della traduzione registra risultati positivi e rimane una delle abilità da sviluppare, in particolare con studenti di livello intermedio alto o avanzato.

Chiariamo quali sono **gli obiettivi** dell'uso della traduzione nella didattica delle lingue? Gli obiettivi dell'uso della traduzione sono molteplici e tutti importanti: la traduzione

- a. serve a far riflettere, a produrre **metacompetenza**;
- b. è uno strumento per **l'apprendimento** coinvolgendo vari livelli linguistico-culturali;
- c. sviluppa i processi **controllati** e non quelli **automatici** in termini psicolinguistici;
- d. mira **all'analisi** dei testi, alla **riproduzione** di testi, anche se ne producono;
- e. non è uno strumento di **azione** pragmatica, sociale e culturale bensì uno strumento di **analisi e comparazione** socio-pragmatico-culturale e di riflessione interculturale;
- f. è un processo di **creazione e di ricreazione** in cui lo studente mette non solo le sue conoscenze preacquisite, ma anche la sua formazione culturale e la sua esperienza personale.

Tra gli obiettivi di uso della traduzione non si può considerare la verifica e la valutazione perché la traduzione è probabilmente la più non-comparabile delle attività didattiche, troppe sono le variabili, troppo alto il ruolo della componente personale. Certo, dalla traduzione possono emergere carenze lessicali, morfosintattiche, ortografiche - ma per valutare accuratamente queste dimensioni esistono tecniche che richiedono molto meno sforzo e tempo e sono molto più accurate. Verificare tali elementi usando la traduzione non ha senso: sono più i danni che i risultati.

Tradurre è un'attività faticosa, difficile e perciò **la motivazione** tra gli studenti deve essere forte e viene chiarito dall'insegnante.

Per motivare il lavoro traduttivo è necessario che questo

- a. venga condotto su testi psicologicamente rilevanti: testi che possono interessare allo studente è perciò vanno scelti accuratamente;

b. sia e venga percepito come compito fattibile, realizzabile, per rispondere ai parametri dell'attrattiva dell'input e della fattibilità del compito;

c. sia una forma di piacere di lavoro sulla lingua, di riflessione sulle proprie competenze, di gara tra persone, coppie, gruppi per trovare soluzioni migliori, di cooperazione per giungere ad un testo conclusivo condiviso da tutti come la miglior traduzione possibile;

d. venga posto soprattutto come sfida con se stessi, per cui la traduzione va presentata come la più alta, complessa, sofisticata sfida possibile.

La motivazione tra gli studenti deve essere forte, perché la traduzione richiede tempo e sforzo sia di realizzazione (possono essere necessari tempi differenziati da parte di ogni studente, che quindi deve lavorare anche a casa, ricorrendo a dizionari, internet e quant'altro) sia di correzione, intesa come commento in classe, come ricerca delle soluzioni migliori tra quelle proposte dagli studenti, come creazione di un testo condiviso cioè frutto del lavoro di tutti. In questo caso l'attività di traduzione si valorizza di più, non ha senso solo glottodidattico e viene accettata dagli studenti.

Quanto agli *strumenti*, il loro uso deve essere compatibile con le procedure di percezione e comprensione degli studenti e non vanno usati nella fase della globalità proprio per non interferire con il processo. Dizionari, grammatiche di riferimento, banche date su internet ecc. vanno usati solo dopo aver scorso il testo da tradurre e, se possibile, anche dopo aver schizzato una prima traduzione in cui le parti non comprese rimangono in bianco per evidenziare in tal modo le lacune, ai fini dell'autovautazione delle proprie capacità.

La traduzione come abilità ai livelli elementare ed intermedio è intesa come esercizio di lettura, di comprensione, di analisi, di scrittura e di riproduzione del testo originale che attiva varie competenze linguistiche ed enciclopediche, uno strumento che consente molteplici attività, stimola l'interesse e la creatività. Nella fase avanzata si devono fondare le basi di abilità specifiche per analisi e per la traduzione del testo letterario e delle riflessioni stilistiche che aiutano a migliorare anche la scrittura.

Nella didattica la traduzione può essere effettuata secondo diverse *modalità*:

a. la traduzione scritta dalla lingua straniera o classica alla madrelingua

La direzione traduttiva dalla lingua straniera alla madrelingua non solo è quella tradizionale, ma è anche quella naturale, cioè si parte da ciò che si sa meno, la lingua non nativa, per dare un prodotto in ciò che si sa meglio, la madrelingua. Questo tipo di traduzione concentra l'attenzione sia sulla lingua di partenza, quella straniera o classica, sia sulla qualità della lingua d'arrivo, contribuendo così all'educazione linguistica complessiva che è una delle grandi potenzialità della traduzione; agire contemporaneamente su entrambe le lingue, le culture.

L'obiettivo primario del lavoro con questa modalità traduttiva è il lavoro sul *lessico*, nell'accezione più vasta dalla connotazione, fondamentale nei testi letterari, alla precisione terminologica di quelli microlinguistici; dalla scelta dei registri,

almeno alla quantità di impliciti culturali che sono impigliati in ogni parola. Oltre all'attenzione lessicale è possibile un lavoro meno evidente, ma non per questo meno importante, sulla sintassi del periodo, soprattutto nella ricollocazione delle subordinate in posizioni diverse da quelle dell'originale e nella trasformazione della struttura paratattica che preferiscono la coordinazione.

b. la traduzione orale da testi scritti nella lingua straniera o classica alla madrelingua

Sul piano dell'apprendimento questa tecnica non è molto utile per chi la esegue il livello di stress è molto alto, quindi si attivano i meccanismi di difesa noti come «filtro affettivo», in quanto richiede molta concentrazione e questa tende a sparire. Tuttavia qualche esercitazione di questo tipo, può essere una sfida motivante e, se la traduzione orale viene registrata, l'efficacia della tecnica aumenta radicalmente in quanto diventa possibile coinvolgere tutti gli studenti nell'analisi sia del modo in cui è stato compreso il testo di partenza sia della qualità del testo d'arrivo, in termini anzitutto pragmatici cioè se la traduzione ha riportato correttamente tutti i significati e poi anche formali. In questo senso l'analisi delle incertezze, degli enunciati saltati, degli errori diviene un momento fondamentale e, se condotto collettivamente, non demotiva chi ha eseguito materialmente la traduzione.

c. la traduzione dalla madrelingua alla lingua straniera o classica

E' la forma classica della traduzione nell'approccio formalistico e nell'approccio grammatico-traduttivo, spesso fatta su frasi decontestualizzate o assolutamente prive di significato pragmatico.

La traduzione orale dalla madrelingua alla lingua straniera o classica è estremamente difficile ma può essere una sfida che si fa una o due volte l'anno e può essere utile se si usa il registratore e poi si rivedono insieme le realizzazioni.

Mentre la traduzione verso la madrelingua focalizza l'attenzione sul lessico e sulla sua qualità, la traduzione verso la lingua straniera o classica fa emergere soprattutto le difficoltà morfosintattiche e, laddove si tratta di lessico, si limita a distinguere tra lessico conosciuto e lessico ignorato, da recuperare sul dizionario ed è proprio l'uso del dizionario che viene rafforzato da questa attività di traduzione, se si investe tempo nel discutere insieme alcuni casi di traduzione eccellente ed altri di traduzione scadente o errata, chiedendo agli studenti di spiegare ad alta voce i percorsi che sono stati seguiti nel dizionario per giungere alla traduzione.

In questo tipo di traduzione la scelta del testo è di particolare delicatezza: la tradizionale traduzione in lingua non nativa di *testi letterari* non trova spesso giustificazione testuale in quanto il testo letterario è quello linguisticamente più complesso e richiede un'analisi letteraria prima della traduzione e presuppone competenze altissime nella lingua d'arrivo.

d. la modalità di retrotraduzione

Il meccanismo è semplice: si prende un testo in madrelingua nella traduzione in lingua straniera e si chiede agli studenti di tradurlo in madrelingua, dopo di che

si confronta il testo ottenuto con quello di partenza e si riflette sulle discordanze - il che talvolta consente di scoprire superficialità o errori nelle traduzioni anche dei professionisti, con una buona occasione per riflettere sulla traduzione.

E' possibile anche il percorso inverso, con un testo originale straniero o classico presentato nella traduzione madrelinguae ritradotto verso la lingua d'origine - ma questa variante della retrotraduzione è molto più complessa, come tutte le traduzioni verso la lingua non nativa; l'analisi della propria traduzione può essere deludente e quindi demotivante, in quanto la padronanza della lingua d'arrivo è limitata e non può reggere il confronto con il testo tradotto da un professionista di madrelingua.

Il principale pregio della retrotraduzione è psicodidattico, in quanto il compito si presenta come una sfida dello studente con se stesso, con un testo, non con un insegnante-giudice;

e. la traduzione da una lingua non nativa a un' altra lingua non nativa (straniera o classica)

Nelle università dove si studiano due lingue straniere e le lingue classiche è motivante anche la traduzione tra le lingue studiate se c'è un alto livello di padronanza delle lingue. Lo scopo di questa variante della traduzione non è tanto o solo linguistico, ma soprattutto metodologico: allo studente diventa evidente che la traduzione è un passaggio psicolinguistico da comprensione a produzione;

f. la modalità della traduzione diacronica

E' un'attività che ha uno scopo utilitaristico, in quanto rende più facilmente leggibili testi scritti in una varietà antica di una lingua, ed uno formativo: far riflettere sull'evoluzione della lingua.

La struttura della traduzione diacronica è semplice in quanto prevede di riportare alla lingua contemporanea, nel registro adeguato, un testo scritto in varietà classiche della lingua. Questa attività è indubbiamente positiva nel corso della storia della lingua e non riguarda l'acquisizione linguistica ma la riflessione sulla diacronia delle lingue;

g. la traduzione di dialoghi di film stranieri

Si parte dalla versione di una breve scena in dvd con i sottotitoli nella lingua originale, in modo da agevolare la comprensione perché il focus dell'attività è infatti la traduzione, non la comprensione; fatta la traduzione, si rivede la scena con sottotitoli in lingua nativa e si confrontano le traduzioni; il passaggio successivo consiste nel confronto con il doppiaggio in lingua nativa, in cui c'è il problema della lunghezza del labiale, dei riferimenti culturali propri del mondo straniero da rendere comprensibili allo spettatore delle battute non traducibili e del turpiloquio, che vanno ricreati in madrelingua;

h. la traduzione di canzoni straniere

Mentre nel doppiaggio il primo problema riguarda l'equilibrio tra il testo originale ed il movimento labiale dell'attore straniero, la traduzione di canzoni deve produrre un testo che si adagi nel numero di sillabe permesso dalla struttura di

accenti richiesta dal ritmo e sull'accentuazione musicale, ritmo e accentuazione di cui gli studenti sono pienamente padroni vista la loro consuetudine con testi cantati.

Questa attività, molto motivante, funziona bene se condotta in piccoli gruppi, che possono anche lavorare per e-mail, , lasciando all'attività in aula la fase di confronto tra le varie traduzioni, in modo da giungere a una versione condivisa da cantare insieme;

i. La traduzione di pubblicità

La pubblicità è un testo particolare da un lato per il suo uso spesso eccessivo di figure retoriche, di scarti linguistici, di un linguaggio specifico, dall'altro lato per l'altissima presenza di elementi socio-culturali e sono testi complessi ma corti e sintetici. Nella percezione dello studente la traduzione di pubblicità si presenta come un compito facile e fattibile, breve e stimolante, ma in realtà è un lavoro difficilissimo perché richiede conoscenze di carattere etno-socio-culturali e competenze linguistiche adatte /Desideri, D'Angelo, 2011/.

Le considerazioni riportate in questo articolo sottolineano la rilevanza della traduzione nella didattica e nell'apprendimento delle lingue straniere.

Nella didattica di traduzione *l'uso dei testi letterari* è importante ed efficace per la ricchezza che la poesia, la narrativa offrono agli studenti. Ma non sempre docente vi ricorre, sia per le difficoltà che essi possono presentare allo studente che si è appena familiarizzato con la nuova lingua, sia per la complessità di analisi dei testi letterari. Spesso la letteratura è relegata agli ultimi stadi accademici, quando sono state acquisite sufficienti competenze linguistiche, quindi si ritiene che lo studente sia in possesso di tutte le abilità necessarie per comprendere, anche le raffinatezze del testo letterario. Questo dipende dal fatto che si considera la letteratura una categoria di testi della lingua particolarmente elaborata. Dobbiamo notare, però che nella glottodidattica attuale la letteratura è considerato un buon supporto per la spiegazione linguistica e, che con una giusta scelta del testo letterario, fin dal livello elementare, la letteratura può essere introdotta nella didattica con notevole successo.

Sempre dobbiamo tenere in considerazione che noi abbiamo a che fare con lo studente universitario, che ama mettere in gioco non solo ciò che ha imparato nel corso, ma anche quanto fa parte della sua formazione culturale e della sua esperienza personale.

L'uso del testo letterario nella didattica di traduzione è particolarmente utile perché gratifica lo studente sotto molti aspetti: attraverso le attività di lettura, di comprensione, di discussione, di elaborazione, di scrittura e di traduzione sente di aver superato difficoltà non presenti nei testi adattati, accresce sensibilmente il suo bagaglio linguistico, lo costringe a sciogliere enigmi della lingua. Il testo letterario offre agli studenti qualcosa da immaginare, lo fa pensare, quindi discutere ed eventualmente, scrivere: lo arricchisce come persona.

Bisogna notare che oggi, nonostante la preferenza degli studenti di imparare la lingua per comunicare, comunque c'è un notevole interesse per i testi letterari. Ma è

soprattutto il compito del docente riuscire a proporre il brano letterario non come lingua aulica e inutile, ma come lingua viva, addirittura atualizzabile per migliorare la conoscenza. Come insegnare un testo letterario a una lezione di lingua? Come far amare il testo e il suo veicolo linguistico e retorico? Come farlo apprezzare e farlo conoscere a fondo? Come non scivolare subito in discussioni di attualità o di interesse personale o generale prima di aver potuto apprezzare tutte le risorse e le ricchezze che la poesia o il brano di prosa ci offrano? Come far capire e conoscere la lingua attraverso la letteratura e la traduzione? Come suscitare amore per la letteratura? Per ottenere risultato buono, il docente dovrà porsi il problema di come scegliere il materiale. Per questo occorrerà seguire alcuni criteri, valutando caso per caso gli obiettivi e i metodi che lo accompagneranno nelle lezioni. Ecco alcune indicazioni importanti sulla del material:

- Considerare il livello linguistico del testo, cioè il livello lessicale e sintattico, tenendo tuttavia presente che testi linguisticamente facili possono essere letteralmente assai complessi e viceversa.
- Il livello culturale e le aspettative degli studenti possono differire molto: sarebbe bene perciò scegliere testi che rispondano agli interessi degli studenti.
- La lunghezza del testo è importante: non si deve essere eccessivi in quella .
- Dare preferenza ai classici, ai testi letterari ma non solo. E' importante che i testi siano funzionali, comprensibili.

L'uso dei testi letterari ai livelli avanzati si valorizza molto. Nella didattica e nell'apprendimento delle lingue si può proporre varie attività traduttive usando testi letterari.

Una delle attività più diffuse è *la parafrasi*, considerato *un atto di traduzione* che si realizza producendo un testo in prosa con lo stesso significato del testo di partenza, da cui si differenzia sul piano lessicale e sul piano morfosintattico, soprattutto a causa dell'eliminazione del discorso diretto. La parafrasi ha una duplice natura: da un lato c'è una dimensione cognitiva, quasi sempre trascurata nell'università e che invece può avere un valore formativo, cognitivo rilevante, dall'altro c'è la dimensione linguistica, che consiste nella trasformazione lessicale e morfosintattica di un testo.

Sul piano linguistico, la parafrasi viene spesso praticata per la trasposizione in prosa di testi poetici, o per la riscrittura senza discorsi diretti di testi narrativi in prosa. Questo tipo di attività può servire per l'analisi semantica nel caso dei testi poetici e può essere un esercizio morfosintattico e lessicale nei testi di prosa.

In realtà qualche attività di parafrasi può essere utile per gli studenti come strumento per l'esercizio morfosintattico e lessicale, i due ambiti in cui si deve agire per trasformare un testo. E tuttavia possibile provocare una riflessione sulla natura della parafrasi, con studenti che abbiano una buona padronanza linguistica.

La parafrasi potrebbe essere un'attività di verifica del significato del testo poetico, un punto di partenza per una corretta ricodificazione del messaggio poetico.

Per il testo poetico, ad esempio, è essenziale l'aspetto metrico. A questo proposito è una attività valida *la traduzione metrica* che mira a riprodurre la metrica del testo originale fornendo una traduzione letterale che si concentra sull'aspetto formale ma trascura l'organicità del testo. In questo caso l'obiettivo dell'attività è quello di aiutare a familiarizzarsi gli studenti con le concezioni metriche, con i suoni e la musicalità del testo poetico, cioè individuare gli aspetti fonetici di esso.

Un'altra attività traduttiva mirata alla comprensione è la *traduzione letterale*. Ma questa strategia traduttiva va utilizzata con accuratezza perché può alterare e distorcere il senso e la sintassi dell'originale.

Per i livelli non avanzati potrebbe essere utile *la trasformazione della poesia in prosa*. Questa attività traduttiva è una manipolazione dell'analisi del testo verso la comprensione del tema.

In didattica è praticata molto l'attività traduttiva chiamata *interpretazione*. In questa categoria rientrano le versioni in cui viene conservata la sostanza del testo di partenza, ma viene cambiata la forma.

Può essere considerata un'attività traduttiva anche *il commento* fatto attraverso la creatività, le esperienze individuali e il contatto stretto con il testo originale.

Tutte le attività proposte presuppongono una trasposizione lessicale e socioculturale da un codice ad un altro, attraverso una comprensione approfondita, un'analisi e una riflessione del testo portando all'identificazione completa del messaggio comunicativo del testo originale. Come vediamo, diverse strategie della traduzione possono facilitare l'apprendimento della lingua straniera e a questo proposito si possono prevedere diversi esercizi di traduzione nella didattica.

Credo che questo studio sia un piccolo contributo al campo di ricerca dell'argomento in quanto coinvolge anche varie problematiche sulla comunicazione interculturale, sulla psicologia del tradurre e sulla storia e teoria della traduzione nella didattica delle lingue, sui componenti psicologici nella formazione dell'interprete e traduttore, un'analisi su recenti studi e proposte relativi al ruolo e alle funzioni della traduzione nella didattica delle lingue.

BIBLIOGRAFIA

1. Arcaini E. (a cura di) La traduzione, // Quaderni di "Libri e Riviste d'Italia", 43, 1999.
2. Ardissimo E., Stroppa S. La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività, Perugia: Guezza, 2009.
3. Balboni P. Didattica dell'italiano a stranieri, ed. Bonacci, Roma, 1994.

4. Balboni P. Fare educazione linguistica, ed.UTET, Torino, 2013.
5. Balboni P. Le sfide di Babele, ed. UTET, Torino, 2012.
6. Borneto C.S. (a cura di) C'era una volta il metodo.Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere, ed. Carocci, Milana, 2002.
7. Pierini P. (a cura di) Lo sviluppo della competenza traduttiva: orietamenti, problemi e proposte, ed. Bulzoni, 2001.
8. Popovic A. La scienza della traduzione: aspetti metodologici, la comunicazione traduttiva, ed. HOEPLI, Milano, 2010.

Ա. ՄՏԵՓԱՆՅԱՆ – Թարգմանությունը օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում. – Սույն հոդվածը քննության է առնում թարգմանության դերն ու գործառույթները օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում: Հոդվածում տեղ են գտել թարգմանության միջոցով դիդակտիկ տարրեր առաջարկներ, որոնք նպատակ ունեն ուսանողների մոտ զարգացնել թարգմանական հմտություններ և նպաստել օտար լեզուներ սովորելու և յուրացնելու գործընթացի բարելավմանը, ինչպես նաև միջմշակութային և միջլեզվային հաղորդակցության բազմաբնույթ խնդիրների լուծմանը՝ դիդակտիկ ճիշտ մոտեցման և թարգմանության արդյունավետ կիրառման շնորհիվ:

Բանալի բառեր. թարգմանության դիդակտիկա, միջմշակութային հաղորդակցություն, թարգմանական հմտություն, լեզվի ճկունություն, հանրամշակութային վերլուծություն, տարածամասնակյա թարգմանություն, հաղորդակցական միտք, մայրենի լեզու

A. STEPANYAN – Translation in Foreign Language Teaching. – The present paper examines the role of translation in foreign language teaching. It observes various didactic methods of using translation to develop students' translation skills and improve the foreign language teaching/learning process, as well as solve various problems of cross-cultural and cross-linguistic communication through the appropriate didactic approach and efficient use of translation.

Key words: didactics of translation, cross-cultural communication, translation skills, flexibility of the language, socio-cultural analysis, consecutive translation, communicative message, mother tongue

Լուիզա ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ
Լուսինե ԲԱԳՈՒՄՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴ- ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴԵԼԻՍ

Վերջին տարիներին կարևորվում է թարգմանության գործնական կիրառությունը օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ թարգմանության գործընթացը կարող է կիրառվել որպես մանկավարժական գործիք: Կատարված հետազոտության արդյունքում պարզվել է, որ թարգմանական գործունեություններն օգնել են ուսանողներին այս կամ այն չափով զարգացնելու իրենց լեզվական տարբեր հմտությունները՝ խոսելու, լսելու, կարդալու, գրելու, ինչպես նաև բարելավելու բառապաշարը և քերականությունը:

Բանալի բառեր. մեթոդաբանություն, թարգմանություն, միջմշակութային հաղորդակցություն, լեզվի ուսուցում, թարգմանական մեթոդ, ուսուցանման միջոց, մանկավարժական գործիք, լեզվական հմտություններ

Թարգմանության կիրառությունը օտար լեզվի ուսուցման մեջ միշտ էլ եղել է լեզվաբանների և թարգմանաբանների տարաձայնությունների առարկա, որի հիմքում այն մոտեցումն է, արդյոք արդյունավետ է օտար լեզվի ուսուցումը թարգմանության լույսի ներքո: Յայսօր թարգմանության կիրառությունը լեզվի դասավանդման մեջ անտեսվում էր և համարվում էր անտեղի օտար լեզվի ընկալման մեջ, քանզի ավանդական լեզվաբանության մեջ թարգմանությունը մեծամասամբ համարվում է իմաստի մեխանիկական փոխանցում մեկ լեզվից մեկ այլ լեզու /Brown, 2002/: Հաճախ թարգմանությունը մեթոդաբանական տեսանկյունից դիտվում էր որպես ժամանակատար, հոգնեցուցիչ և ոչ պիտանի գործընթաց: Այս առումով թարգմանությունը տարբեր ընկալումներ ունի լեզվաբանների, մանկավարժների և ուսուցիչների կողմից: Օտար լեզվի ուսուցման մեջ դրա կիրառությունն անհամաձայնության և քննադատության մեծ ալիք էր բարձրացնում: Այս անհամաձայնությունների պատճառն այն էր, որ տարիներ շարունակ մի շարք ուսումնասիրություններ են անց կացվել, որոնք կամ կտրականապես ժխտել են, կամ էլ մեծ կարևորություն են հատկացրել թարգմանության կիրառմանը օտար լեզուների դասավանդման մեջ: Ոմանք կարծում էին, որ արդյունավետ, հուսալի և նպատակահարմար չէ թարգմանության կիրառությունը լեզվի ուսուցման մեջ: Նմանատիպ սահմանափակումները նույնիսկ հանգեցրին այն գաղափարին, որ պետք է խուսափել թարգմանության կիրառությունից օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում:

Մարվկյաերը ամփոփ ներկայացնում է այն պատճառները, թե ինչու նպատակահարմար չէ թարգմանության կիրառությունը /Malmkjaer, 1998: 6/.

1. Թարգմանությունն անկախ է և արմատապես տարբերվում է այն չորս հմտություններից (կարդալու, գրելու, խոսելու և լսելու), որոնցով բնութագրվում է լեզվի տիրապետումը:

2. Թարգմանությունն այնքան ժամանակ է խլում, որ դրա փոխարեն կարելի է նույն ժամանակահատվածում սովորեցնել վերոնշյալ չորս հմտությունները:
3. Թարգմանությունն անբնական է:
4. Թարգմանությունը մոլորեցնում է ուսանողներին և կանխում է նրանց մտածելը օտար լեզվով:
5. Թարգմանությունը լեզվական հմտություններն ստուգելու վատ մեթոդ է:
6. Թարգմանությունն արգելքներ (միջամտություն) է ստեղծում:
7. Թարգմանությունը միայն հարմար է թարգմանիչներին վերապատրաստելու համար:

Դաֆֆը ներկայացնում է այլ պատճառներ, թե ինչու են ուսուցիչները դեմ թարգմանությանը օտար լեզվի դասավանդման մեջ: Հետազոտողն ընդգծում է, որ թարգմանությունը տեքստային է և սահմանափակվում է միայն երկու հմտություններով՝ կարդալու և գրելու: Այն հաղորդակցական գործունեություն չէ, քանի որ չի ներառում բանավոր հաղորդակցություն: Ավելին, այստեղ պահանջվում է մայրենի լեզվի կիրառություն, ինչը լեզվի դասավանդման գործընթացում ցանկալի չէ /Duff, 1994/:

Ըստ Դաֆֆի՝ թարգմանությունը տեղի է ունենում ամենուր և մշտապես: Ուսանողները թարգմանում են լսարանում մյուս ուսանողների համար, թարգմանում են ցուցանակներ իրենց միջավայրում, ցուցումներ, նամակներ ընկերների և բարեկամների համար: Բացի այդ նրանք մտովի թարգմանում են իրենց մտքերը մայրենի լեզվից անգլերեն /Duff, 1994/:

Այդուհանդերձ, վերջին տասնամյակներում մեծ հետաքրքրություն է առաջացել թարգմանության գործնական կիրառության նկատմամբ օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ թարգմանության գործընթացը կարող է կիրառվել մանկավարժական նպատակների համար այլ ավանդական օտար լեզուների դասավանդման մեթոդների հետ զուգընթաց: Ըստ Մակդոնաֆի՝ /McDonough, 2002: 409/ ուսուցման հիմքում պետք է դիտարկել ինչպես կարդալու հմտությունը, քերականական ու լսողական վարժությունները, այնպես էլ թարգմանությունը:

Թարգմանությունը կիրառելի է հատկապես կարդալու հմտությունը զարգացնելու համար: Մինչ թարգմանությունն սկսելը պետք է ուշադիր կարդալ և մանրամասն վերլուծել տեքստը բովանդակությունը հասկանալու համար, գտնելու համար ինչ, ինչպես և ինչու հարցերի պատասխանները /Leonardi, 2009: 143/: Տեքստի մանրագնի վերլուծությունը զարգացնում է ուսանողների կարդալու և հասկանալու ունակությունը և խթանում է բառապաշարի զարգացմանը: Թարգմանությունը կարող է նաև օգնել զարգացնելու գրավոր խոսքի հմտությունները, քանի որ այն անցում է մի լեզվից մյուսին: Լեոնարդին պնդում է, որ լավ թարգմանությունը պետք է բնագրի նման բնական լինի, վերստեղծի բնօրինակ տեքստի և՛ ոճը, և՛ բովանդակությունը, ու, միևնույն ժամանակ, համապատասխան լինի թիրախ լեզվի կանոններին /Leonardi, 2010/: Քանի որ թարգմանությունը համարվում է հաղորդակցական գործըն-

թաց, այն հաղորդակցություն է ուսուցչի և աշակերտի միջև: Սովորողներին խրախուսում են քննարկել թարգմանության ճիշտ և սխալ կողմերը, ինչպես նաև թարգմանության հետ կապված խնդիրները /Leonardi, 2009: 145/: Մի կողմից, ուսանողները ներգրավվում են թարգմանության քննարկմանը, որն օգնում է նրանց զարգացնելու իրենց խոսելու հմտությունը, մյուս կողմից, նրանք խոսում են և՛ ուսուցչի, և՛ այլ ուսանողների հետ, և նրանց լսելու միջոցով զարգացնում նաև իրենց լսողական հմտությունը:

Սույն ուսումնասիրությունը տարիների դասավանդման պրակտիկայի արդյունք է և առաջ է քաշում այն դրույթը, որ թարգմանությունը բարելավում է օտար լեզուների ուսումնասիրության հմտությունները: Աշխատանքը նպատակադրված է ապացուցել, որ թարգմանությունը ճշգրիտ մեթոդ է լեզվի բարելավման համար /Malmkjær, 1998: 1/: Հաճախ ուսումնասիրողներն ընդգծում են, որ թարգմանությունը սահմանափակվում է միայն տեքստային մակարդակով, որտեղ կիրառվում են միմիայն երկու հմտություններ՝ կարդալու և գրելու, այս առիթով մի շարք լեզվաբանական և մեթոդաբանական ուսումնասիրություններ են կատարվել, որոնք վերականգնել են թարգմանության տեղն ու դերը լեզվի դասավանդման գործընթացում: Այս կապակցությամբ Շաֆները պնդում է, որ թարգմանությունը և դրան առնչվող վարժությունները խթանում են հետևյալ հմտությունների զարգացումը, այսպես.

- ա. Թարգմանությունը բարելավում է խոսքային ճարակությունը,
- բ. Թարգմանությունն ընդլայնում է օտար լեզվի բառապաշարը,
- գ. Թարգմանությունը զարգացնում է ոճական առանձնահատկությունների ճշգրիտ ընկալումը,
- դ. Թարգմանությունը բարելավում է լեզվի մեխանիզմի ընկալման հմտությունները,
- ե. Թարգմանությունն ամրապնդում է օտար լեզվի կառուցվածքային առանձնահատկությունների իմացությունը հետագա ակտիվ կիրառության համար:

Թարգմանությունն օտար լեզվի ընկալման գործընթացում հանդես է գալիս որպես «մանկավարժական մեթոդ», որը քաջալերում է զարգացնել լսելու, գրելու, խոսելու, կարդալու ունակությունները, ինչպես նաև բառապաշարն ու քերականությունը: Այս մեթոդի հիմնական նպատակն է ուսանողի մոտ զարգացնել թիրախ լեզվով հաղորդակցվելու հմտությունները: Այսպես, Ռոսսը պնդում է, որ թարգմանության գործընթացը պետք է դիտարկվի որպես հինգերորդ հմտություն և ամենակարևորը՝ այն պետք է դիտարկվի որպես սոցիալական գործընթաց, քանի որ այն խթանում է միջմշակութային հաղորդակցության զարգացումը: Վերջինս օգտակար մեխանիզմ է օտար լեզուների արդյունավետ դասավանդման համար: Թարգմանությունը նաև զարգացնում է թիրախ և աղբյուր լեզուների իրազեկությունը, որն առանցքային նշանակություն ունի օտար լեզվի դասավանդման մեջ, քանի որ այն վեր է հանում երկու լեզուների միջև եղած պոտենցիալ տարբերություններն ու նմանությունները: Այսպիսով, սովորողներից պահանջվում է հատուկ ռազմավարություն

լեզվական տարրերը ճշգրտելու և ընդհանուր սխալներն ուղղելու համար: Այս առումով անհրաժեշտ է դիտարկել Պերկինսի դրույթն այն մասին, որ աղբյուր և թիրախ լեզուների քերականական կառույցների միջլեզվական ներթափանցումը չեզոքացնելու համար դասավանդողը պետք է վերլուծի և պարզաբանի աղբյուր լեզվի կառույցների ձևերը, այնուհետև այն փոխանցի թիրախ լեզու, որպեսզի ուսանողը յուրացնի միջլեզվական թարգմանության խնդիրները:

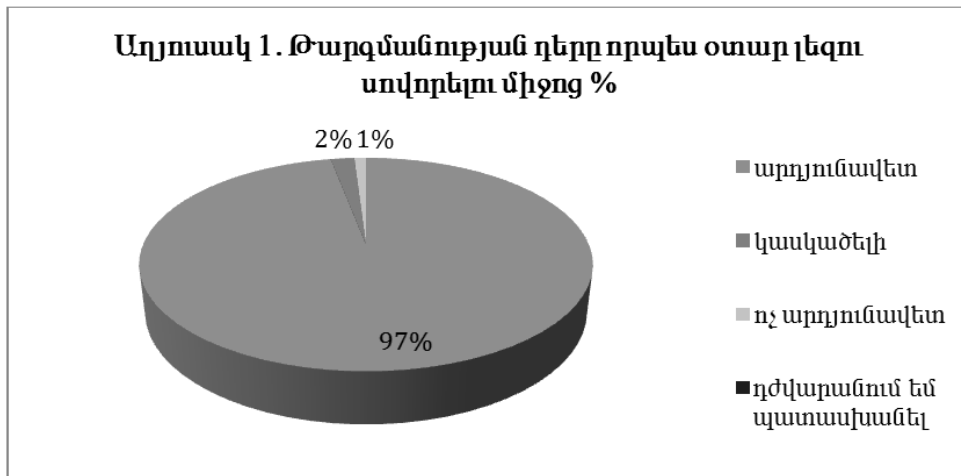
Հետազոտողներ Նոլասկոն և Արթուրը /Nolasco, Arthur, 1995/ առաջարկում են, որ թարգմանական գործունեությունը պետք է համապատասխանի հետևյալ չափանիշներին.

1. Լեզուն նպատակային կիրառություն ունի:
2. Թարգմանական գործունեությունը հաղորդակցության ցանկություն է առաջացնում:
3. Թարգմանական գործունեությունը խրախուսում է ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը և նոր գաղափարների առաջացմանը:
4. Ուսանողներն այս դեպքում կենտրոնացած են նրա վրա, թե ինչ են ասում, այլ ոչ թե ինչպես են ասում:
5. Ուսանողներն աշխատում են ինքնուրույն:
6. Ուսանողներն են որոշում ինչ ասել կամ գրել:

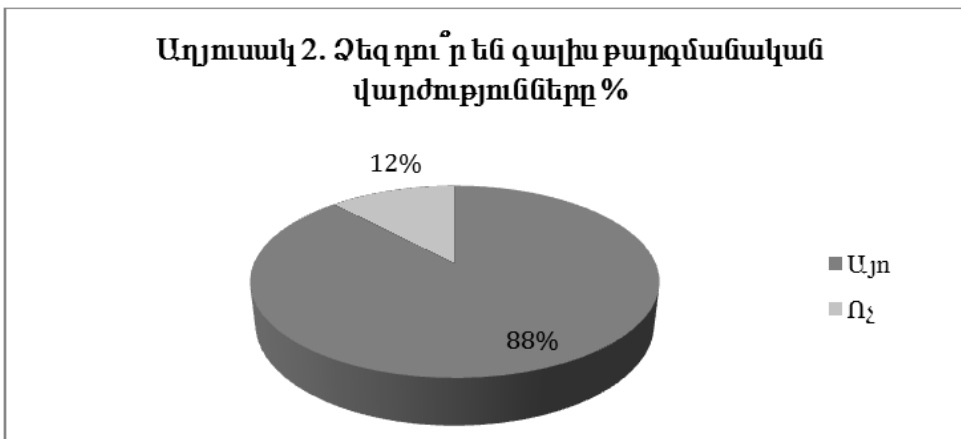
Ավելին, թարգմանական գործունեությունը պետք է առանձին կիրառվի, բայց դրանով հանդերձ ընդգրկված լինի լեզվի ուսուցման դասընթացի հատուկ բաժնում:

Այս հետազոտության շրջանակներում կատարել ենք հարցում առ այն, արդյոք թարգմանական գործունեությունն օգնել է ուսանողներին զարգացնելու իրենց լեզվական հմտությունները: Հարկ է նշել, որ այս հետազոտությունը հիմնվում է Ինգա Դաջիլինեի տեսական և մեթոդաբանական ուսումնասիրության վրա (2011-2012թթ.), որը կատարվել է Կաունասի տեխնոլոգիայի համալսարանում: Սույն հետազոտությունն անց է կացվել Երևանի պետական համալսարանի ռոմանագերմանական բանասիրության ֆակուլտետի թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի անգլիական բաժնի 3-րդ և 4-րդ կուրսի ուսանողների շրջանում (80 ուսանող), որոնք իրենց համալսարանական ուսումնառության սկզբից ևեթ լեզվական բոլոր հմտությունների զարգացումը զուգակցել են թարգմանական տարատեսակ վարժություններով՝ թե՛ գրավոր, թե՛ բանավոր: Հարցաշարում ընդգրկված էին հիմնականում այո/ոչ պատասխանով հարցեր և բազմակի ընտրությամբ հարցեր: Ստացված տվյալներն ամփոփվել են, որոնց արդյունքները կներկայացվեն ստորև:

Ուսումնառության ընթացքում ուսանողներին պարբերաբար տրվում են թարգմանական վարժություններ զարգացնելու համար կարդալու, գրելու, խոսելու և լսելու լեզվական հմտությունները: Ըստ Դա.Ֆ.Ֆի՝ ճիշտ ընտրված թարգմանական վարժությունների կիրառմամբ կատարելագործվում են լեզվական այս բոլոր հմտությունների և զարգանում օտար լեզուն սովորելու համար անհրաժեշտ երեք որակներ՝ ճշգրտություն, հստակություն և ճկունություն /Duff, 1994/:

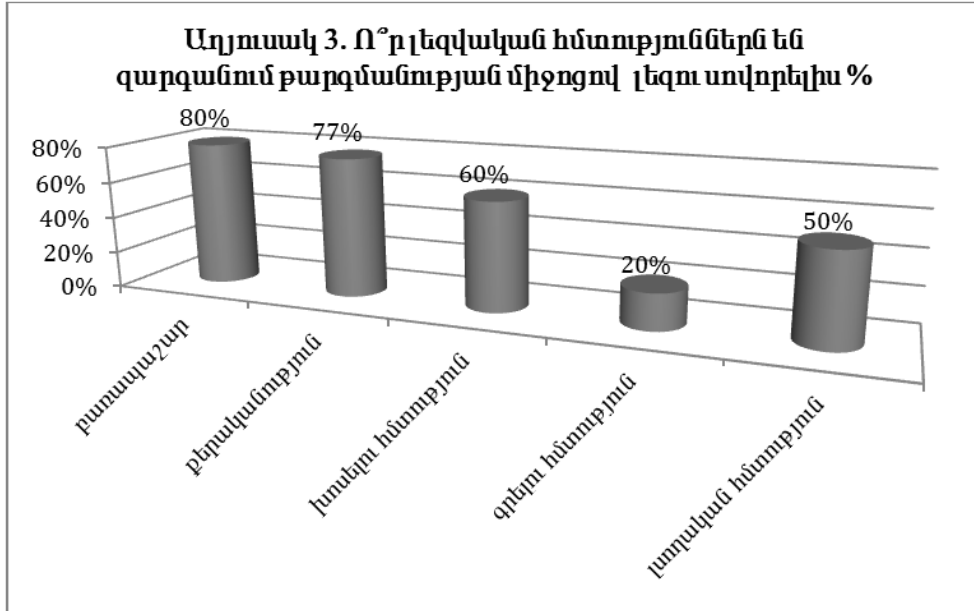


Ուսանողներին տրված առաջին հարցն այն մասին էր, թե ինչ դեր ունի թարգմանությունը որպես օտար լեզու սովորելու միջոց: Ինչպես կարելի է նկատել աղյուսակից, հարցվողների 97%-ը գտնում է, որ թարգմանությունը արդյունավետ գործիք է օտար լեզու սովորելիս, 2%-ը կասկածի տակ է դնում դրա թարգմանության արդյունավետությունը օտար լեզու սովորելիս, և միայն 1%-ն է կարծում, որ այն արդյունավետ չէ օտար լեզու սովորելիս առաջադիմության հասնելու համար: Արդյունքը բավականին ոգևորող է, քանի որ մեր թիրախային խմբում գրեթե բոլորը դրական կարծիք են հայտնել մեր ուսումնասիրության օբյեկտի վերաբերյալ:

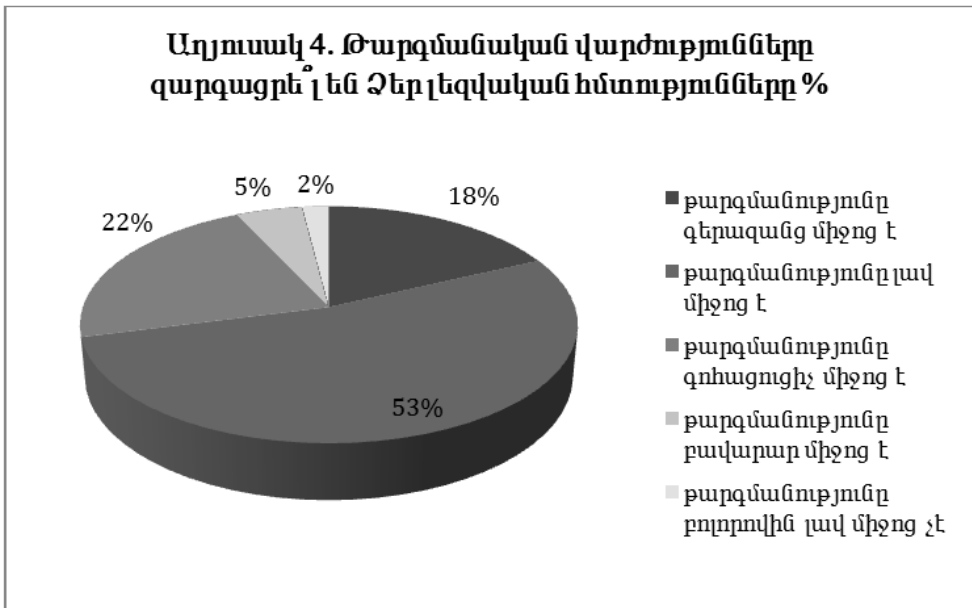


Մինչ հարցման մասնակիցների ճնշող մեծամասնությունը կարծում է, որ թարգմանությունը արդյունավետ միջոց է օտար լեզու սովորելու գործընթացում, նրանցից 88%-ն է դրանք հաճելի համարում (հարց 2, տե՛ս Հավելված): Ուսանողների 12%-ը դրանք հաճելի չի համարում, սակայն գտնում է, որ թարգմանությունն արդյունավետ սովորելու գործիք է իրենց ընթացիկ ուսումնառության գործընթացում:

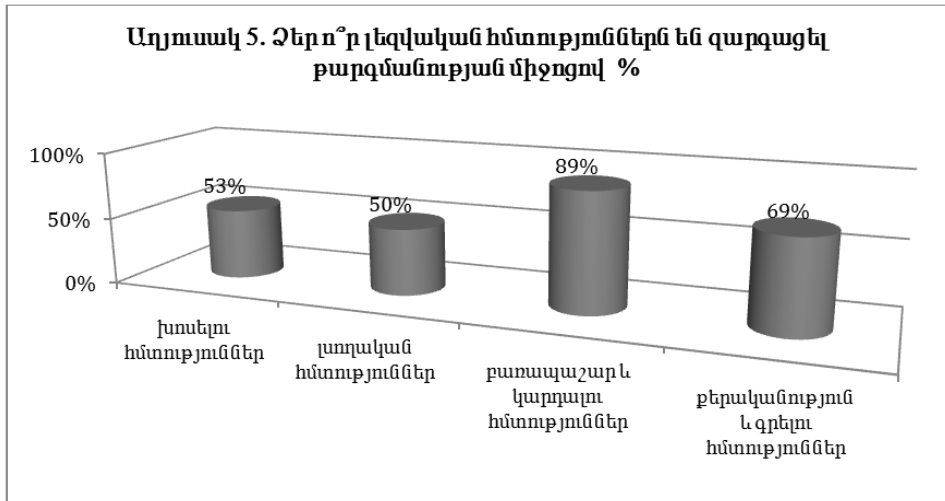
Այն հարցին, թե այլ մեթոդներով ավելի արագ առաջադիմություն կունենալին օտար լեզու սովորելիս (հարց 3, տե՛ս Հավելված), հարցվողների 43%-ը բացասական է պատասխանել, իսկ 57%-ը՝ դրական: Այսպիսով, գրեթե կեսը գտնում է, որ թարգմանությունը արդյունավետ մեթոդ է:



Քննելով ուսումնասիրության տվյալները՝ հարցվողներին տրված հարցին, թե թարգմանության միջոցով որ լեզվական հմտություններն են ավելի շատ զարգանում, մենք ունենք հետևյալ պատկերը. նրանց 80%-ը գտնում է, որ թարգմանությունը հրաշալի միջոց է զարգացնելու համար բառապաշարն ու կարդալու հմտությունը, 77%-ի կարծիքով թարգմանության միջոցով հնարավոր է զարգացնել քերականության իմացությունը, 60%-ն այս մեթոդը համապատասխան հնարավորություն է համարում զարգացնելու խոսելու հմտությունները, իսկ 50%-ը համարում է, որ թարգմանական վարժություններն օգնում են իրենց զարգացնելու լսողական հմտությունները. հավանաբար այս խմբին են պատկանում այն ուսանողները, որոնք շատ են զբաղվում բանավոր թարգմանությամբ, քանի որ վերոհիշյալ բաժնում մեծապես կիրառվում է բանավոր թարգմանության երկու տարատեսակների (համաժամանակյա և հետևողական) կիրառությունը: Թարգմանական այս հմտությունների ուսուցման շրջանակներում ուսանողներին տրվում են parrotting և shadowing կոչվող վարժությունները, որոնց ընթացքում ուսանողներից պահանջվում է լսել և նույնությամբ կրկնել կամ լսել և միաժամանակ արագորեն կրկնել սկզբնաղբյուր լեզվի նյութը: Ի մի բերելով այս հարցի արդյունքները՝ կարելի է փաստել, որ հարցվողների միայն 20%-ն է գտնում, որ թարգմանության միջոցով կարելի է զարգացնել գրավոր խոսքի հմտությունները:



Աղյուսակ 4-ից ակնհայտ է դառնում, թե թարգմանական գործունեության միջոցով որքանով են ուսանողները պատրաստված լեզվի իմացության բարձր մակարդակի: Մեծ տոկոս (53%) է կազմում այն խումբը, որոնք գտնում են, որ թարգմանությունը լավ միջոց է լեզվի իմացությունը բարձրացնելու համար: Շատ փոքր տոկոս են կազմում այն ուսանողները, ովքեր թարգմանությունը համարում են բավարար միջոց կամ բոլորովին անբավարար միջոց (համապատասխանաբար 5% և 2%):



Աղյուսակ 5-ից մենք մենք կարող ենք տեսնել ուսանողների հմտությունների զարգացման գործընթացը: Համապատասխանաբար 89%-ի մոտ նկատելի է բառապաշարի և կարդալու հմտությունների, 69%-ի մոտ՝ քերա-

կանության և գրելու հմտությունների, 53%-ի դեպքում՝ խոսելու հմտությունների և 50%-ի մոտ՝ լսողական հմտությունների կատարելագործում: Ահա ուսանողների ցուցաբերած առաջադիմությունը օտար լեզու սովորելու գործընթացում:

Վերջապես, այն հարցին, արդյո՞ք պետք է թարգմանական վարժություններ օգտագործել լեզվի ուսուցման դասերին, հարցվողներից բոլորը հայտնել են իրենց դրական կարծիքը:

Այսպիսով, կարելի է եզրակացնել, որ թարգմանությունը շարունակում է մնալ վիճելի հարց որպես օտար լեզվի ուսուցման մեթոդ լեզվաբանների, մեթոդաբանների և ուսուցիչների շրջանում: Այնուամենայնիվ, սույն հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ թարգմանական գործունեությունն արդյունավետ մանկավարժական գործիք է ծառայում:

Հավելված

Հարցաշար

- (1) Ի՞նչ դեր ունի թարգմանությունը որպես օտար լեզու սովորելու միջոց:
 - ա) արդյունավետ
 - բ) կասկածելի
 - գ) ոչ արդյունավետ
 - դ) դժվարանում են պատասխանել
- (2) Ձեզ դո՞ր են գալիս թարգմանական վարժությունները:
 - ա) այո
 - բ) ոչ
- (3) Կարծում ե՞ք այլ մեթոդներով ավելի արագ առաջադիմություն կունենալի թ օտար լեզու սովորելիս:
 - ա) այո
 - բ) ոչ
- (4) Ըստ Ձեզ՝ ո՞ր լեզվական հմտություններն են ամենաշատը զարգանում թարգմանության միջոցով լեզու սովորելիս:
 - ա) կարդալու հմտություն և բառապաշար
 - բ) քերականություն
 - գ) խոսելու հմտություն
 - դ) գրելու հմտություն
 - ե) լսողական հմտություն
- (5) Արդյո՞ք թարգմանական վարժությունները զարգացրել են Ձեր լեզվական հմտությունները:
 - ա) թարգմանությունը գերազանց միջոց է
 - բ) թարգմանությունը լավ միջոց է
 - գ) թարգմանությունը գոհացուցիչ միջոց է
 - դ) թարգմանությունը բավարար միջոց է

- ե) թարգմանությունը բոլորովին լավ միջոց չէ
- (6) Թարգմանությունն օգնել է ինձ զարգացնել.
 - ա) խոսելու հմտությունները
 - բ) լսողական հմտությունները
 - գ) բառապաշարը և կարդալու հմտությունները
 - դ) քերականությունը և գրելու հմտությունները
- (7) Արդյո՞ք պետք է թարգմանական վարժություններ օգտագործել լեզվի ուսուցման դասերին:
 - ա) այո
 - բ) ոչ

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. 4th ed. New York, 2002.
2. Duff A. Translation: Resource Books for Teachers. Oxford: Oxford University Press, 1994.
3. Dagilicene I. Translation as a Learning Method in English Language Teaching // *Studies about Languages*, 2012, no 21 // <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.21.1469>
4. Leonardi V. Teaching Business English through Translation // *Journal of Language & Translation*, 10 (1), 2009 // URL: http://www.unish.org/unish/DOWN/PDF/5_1_Leonardi_rev_and_finalD.pdf
5. Leonardi V. The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition – From Theory to Practice. Bern: International Academic Publishes, 2010.
6. Leonardi V. Pedagogical Translation as a Naturally Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning. *AnnaliOnline di Lettere-Ferrara*, vol. 1–2, 2011 // URL: <http://eprints.unife.it/annali/lettere/2011voll1-2/leonardi.pdf>
7. Malmkjaer K. Translation and Language Teaching. Manchester: StJerome, 1998.
8. McDonough J. The Teacher as Language Learner: Worlds of Differences? *ELT Journal* vol. 56, no 4, 2002 // URL: http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/elt_journal/2002/octubre/560404
9. Nolasco R., Arthur L. Large Classes. Hemel Hempstead: Phoenix ELT, 1995.

Լ. ԿԱՏՔԱՐՅԱՆ, Լ. ԲԱԳՄՅԱՆ – *Перевод как метод обучения в преподавании английского языка.* – Данная статья рассматривает вопрос практического применения перевода при обучении английскому языку. Результаты исследования показывают, что процесс перевода в значительной степени может быть использован в качестве педагогического инструмента: переводческая деятельность играет важную роль в развитии, приобретении и закреплении разных языковых навыков учащихся, таких как говорение, слушание, чтение, письмо, а также словарный запас и грамматика.

Ключевые слова: методология, перевод, межкультурная коммуникация, преподавание языка, метод перевода, средства обучения, педагогический инструмент, языковые навыки

L. GASPARYAN, L. BAGUMYAN – *Translation as a Learning Method in English Language Teaching.* – The present paper touches upon the practical use of translation in the English language teaching and presents the results of the research carried out in at the faculty of Romance and Germanic Philology of Yerevan State University. The study shows that translation process can largely be used as a pedagogical tool: translation activities are very important in helping learners to acquire, develop and strengthen their language skills: speaking, listening, reading, writing, as well as vocabulary and grammar

Key words: methodology, translation, crosscultural communication, language teaching, translation method, learning tool, pedagogical tool, language skills

ԱՆՆԱ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան

ԻՏԱԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆՂՄԱՆ ՈՐՈՇ ԱՐԴԻ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ՇՈՒՐՁ

Տվյալ հոդվածում քննարկվում են իտալերենի դասավանդման արդի մեթոդները՝ առանձնացնելով հաղորդակցական մեթոդը և նոր տեխնոլոգիաները: Ուսուցման գործընթացում կիրառվող վարժությունների տեսակներն ուղղված են գրավոր և բանավոր խոսքի ձևավորմանն ու հարստացմանը, հաղորդակցական հմտությունների զարգացմանը և դասավանդման արդյունավետության բարձրացմանը: Նշվում է, որ իտալերենի ուսուցումը ավելի արդյունավետ, մատչելի և հետաքրքիր է դառնում նոր տեխնոլոգիաների ընձեռած բազում հնարավորությունների միջոցով:

Բանալի քառեր. *օտար լեզվի ուսուցում, դասավանդման արդի մեթոդներ, հաղորդակցական մեթոդ, հաղորդակցական հմտությունների զարգացում, նոր տեխնոլոգիաներ*

Արդի աշխարհում ընթացող քաղաքական, մշակութային, տնտեսական տարբեր փոփոխությունները, նոր գաղափարների և տեսակետների յուրացումը մեծապես նպաստում են օտար լեզուների ուսուցմանը: Լեզվի իմացությունը գործնական առումով մեծ անհրաժեշտություն է, և այսօր խոսքն արդեն առնվազն երկու կամ երեք օտար լեզուների իմացության մասին է: Օտար լեզու սովորելու շարժառիթները տարբեր են. լեզուն ծառայում է որպես շփման, շրջակա իրականության վերաբերյալ տեղեկատվության ընդունման և փոխանցման միջոց: Օտար լեզվի ուսումնասիրությունը հնարավորություն է ընձեռում ծանոթանալու այլալեզու երկրի մշակույթին, պատմությանը, ընդարձակելու մտահորիզոնը:

Վերջին տարիներին ամբողջ աշխարհում իտալերենի ուսուցումը մեծ տարածում ունի: Իտալերենը ամենաշատ ուսումնասիրվող լեզուն է՝ անգլերենից, ֆրանսերենից, իսպաներենից հետո /Gasperetti, 2014/: Իտալերենի ուսուցման տարածումը պայմանավորված է մի շարք գործոններով՝ քաղաքական, պատմական, տնտեսական, մշակութային: Ինչպես հայտնի է, իտալերենը համարվում է արվեստի, երաժշտության, գրականության, ճարտարապետության, քանդակագործության լեզու:

Իտալացի լեզվաբան Դանիելա Կավալերոն, ամփոփելով իտալերենի դասավանդման երկար տարիների իր փորձը, գրում է. «Երբ խոսք է լինում լեզու սովորելու մասին, անհրաժեշտ է կարևորել նաև մշակույթը, նույնիսկ եթե քերականությունը մեզ օգնում է սովորելու լեզվի կառուցվածքը, միևնույն է մշակույթի իմացությունը մեզ օգնում է առավել արդյունավետ շփվել տարբեր ազգերի հետ, ծանոթանալ նրանց պատմությանը՝ այդ ազգերին բնորոշ առանձնահատկություններին»: Մշակույթին տեղյակ լինելը ինտեգրվելու

անհրաժեշտ պայման է, իսկ լեզուն միջոց՝ տվյալ երկրում հաստատվելու /Cavallero, 2009: 12-14/:

Իտալիան շատ հայտնի է իր փառավոր անցյալով՝ Հռոմեական հզոր կայսրությանը և Վերածննդի դարաշրջանով, ինչը ճանապարհ բացեց նոր գաղափարների, հայտնագործությունների և արվեստի զարգացման համար: Ուստի պետք է նկատի ունենալ այս ամենը և ուսանողին ծանոթացնել Իտալիայի ժամանակակից կյանքին, արվեստին, մարդկանց առօրյային, ապրելակերպին, երկրի տարբեր շրջանների առանձնահատկություններին: Իտալերեն ուսումնասիրող ուսանողը այս ամենին պետք է տեղեկանա հենց իտալերեն:

Տարիներ շարունակ իտալերենի դասավանդման մեջ կիրառվել են թե՛ ավանդական, և թե՛ արդի մեթոդներ: Գժվար է տարանջատել անցյալի և արդի մեթոդները, քանի որ յուրաքանչյուրն իր հերթին ունի և՛ դրական, և՛ բացասական որոշ բնութագրեր: Ավանդական մեթոդների միջոցով ուսանողն առավելապես հարստացնում է տեսական գիտելիքները, իսկ արդի մեթոդները նպաստում են, որ նա արագ, մատչելի, հետաքրքիր կերպով գործնականորեն սովորի լեզուն: Անցյալի և նոր մեթոդները պետք է նպաստեն ուսանողի գիտելիքների հարստացմանը, իսկ կարողությունները վերածեն հմտությունների: /Balboni, Santipolo, 2003/:

Այս հոդվածում կներկայացնենք իտալերենի ուսուցման որոշ արդի մեթոդներ՝ առանձնացնելով հաղորդակցական մեթոդը՝ իբրև ուսուցման արդյունավետ միջոց և նոր տեխնոլոգիաները՝ որպես իտալերենի դասավանդման արդի մեթոդ:

Վ. Լ. Լիթլվուդի «Լեզվի հաղորդակցական ուսուցումը» մենագրությունը նվիրված է հաղորդակցական մոտեցման կիրառման տեսական ու գործնական խնդիրներին: Ինչպես նշում է հեղինակը, այսպես կոչված հաղորդակցական շարժումը սկզբնավորվել է 1970-ականների սկզբներին: Հաղորդակցական մոտեցման տեսանկյունից ուսուցման նպատակը սովորողի հաղորդակցական ունակության ձևավորումն է: Այս մեթոդը մեծապես տարածված է իտալերենի ուսուցման գործընթացում: Գրա հիմնական առանձնահատկությունն այն է, որ լեզուն սովորում են՝ հիմնվելով բանավոր խոսքի վրա՝ ըստ տարբեր իրավիճակների /Littlewood, 1983/:

Ըստ Լիթլվուդի՝ հաղորդակցական մոտեցմանը բնորոշ է նաև լեզվի գործառական և կառուցվածքային կողմերի միավորումը: Սա նոր մոտեցում է ոչ միայն տեսական, այլև մեթոդաբանական առումով: Նկատի ունենալով, որ հաղորդակցական մեթոդը ինչ-որ չափով հաջողությամբ համադրում է ոչ միայն տարբեր մեթոդների սկզբունքները, այլև մանկավարժական, դիդակտիկ, լեզվաբանական, հոգեբանական և մեթոդական տարբեր հայեցակետերը, անհրաժեշտություն է առաջանում թվարկելու արևմտյան գիտական հանրության ընդունած հաղորդակցական մոտեցման սկզբունքները.

1. Հնարավորինս գործածել ուսուցանվող տվյալ օտար լեզուն, ինչպես որ այն իրական ենթատեքստում օգտագործվում է, օրինակ՝ առաջարկվում է

համացանցից քաղել մարզամշակութային նյութեր: Այսինքն՝ ուսուցանվող լեզուն պիտի լինի աժմեական:

2. Հաղորդակցական իրազեկության մի մասը խոսողի կամ լսողի մտադրության պարզաբանումն է: Օրինակ՝ ուսանողները վերլուծում են նյութը, քննարկում և հայտնում իրենց կարծիքը:

3. Ուսուցանվող լեզուն ոչ թե ուսումնասիրության առարկա է, այլ հաղորդակցության միջոց:

4. Մի գործառույթը կարող է ունենալ լեզվական տարբեր ձևեր:

5. Ուսանողները պետք է լեզուն գործածեն խոսքային մակարդակում: Նրանք պետք է սովորեն կապակցել և համաձայնեցնել նախադասությունները և համախմբող, հարակցող լեզվական ունակություններ ունենան:

6. Խաղերը կարևոր են, որովհետև ունեն որոշակի ընդհանուր գծեր իրական հաղորդակցական իրադրությունների հետ: Դա ունի հաղորդակցական նպատակ: Ըստ այս սկզբունքի՝ ուսանողը լեզվական խաղ է խաղում:

7. Ուսանողին պետք է հնարավորություն տրվի արտահայտելու իր մտքերն ու կարծիքները:

8. Կարևոր է ոչ թե խոսքի ճշտությունը, այլ սահունությունը, այսինքն՝ սխալները հաղորդակցական տարբեր մակարդակներում ներելի են: Հետաքրքիրն այն է, որ ուսանողի սխալը կարող են «չնկատել» ոչ միայն ուսանողները, այլև դասախոսը:

9. Դասախոսի ամենակարևոր խնդիրը հաղորդակցությանը նպաստող իրադրությունների ստեղծումն է: Օրինակ՝ հանձնարարվում է հորինել մի փոքրիկ պատմվածք կամ կատարել մի առաջադրանք:

10. Հաղորդակցությունը նպաստում է համագործակցությանը: Դա հնարավորություն է ստեղծում, որ ուսանողները բանակցեն:

11. Արտահայտություններն իմաստավորելիս կարևորվում է հաղորդակցական իրադրության սոցիալական ենթատեքստը:

12. Հաղորդակցական իրազեկության կարևոր մաս է լեզվական ձևերը համապատասխանորեն օգտագործել սովորելը:

13. Հաղորդակցական գործունեության ժամանակ դասախոսը հանդես է գալիս որպես խորհրդատու:

14. Հաղորդակցվելիս դասախոսը կանգնում է ոչ միայն *ինչ*, այլև *ինչպես* ասելու ընտրության առջև:

15. Ուսուցանվող քերականությունը և բառապաշարը ընտրվում են ըստ գործառույթի, իրադրական ենթատեքստի և խոսակիցների դերերի:

16. Ուսանողները պետք է յուրացնեն լեզուն՝ իբրև այն կրողներ:

Այսպիսով, կարելի է պնդել, որ հաղորդակցական մոտեցումը ներկայացնում է արդի մեթոդաբանական նոր հայեցակետ /տես՝ Դավոյան, 2005: 234-235/:

Հաղորդակցական կարողություններ ու հմտություններ դրսևորելը նպաստում է, որ ուսանողը կարողանա՝

1. լսել, ընկալել և համարժեք վերաբերմունք դրսևորել,

2. բանավիճել, բանավոր և գրավոր տրամաբանված խոսք կառուցել,

3. ըստ նշանակության և տեղին օգտագործել սովորած եզրույթները, հասկացությունները և արտահայտությունները,

4. հասկանալ և ճիշտ օգտագործել հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցները,

5. օգտվել հաղորդակցման արդի տեխնիկական միջոցներից:

Ինչպես նշվեց վերևում, հաղորդակցական մոտեցումը ինչ-որ չափով հաջողությամբ համադրում է ոչ միայն տարբեր մեթոդների համապատասխանող սկզբունքները, այլև մանկավարժական, դիդակտիկ, լեզվաբանական, հոգեբանական և մեթոդական տարբեր տեսակետներ: Սկզբունքային նշանակություն ունի այն, որ ուսանողները հնարավորինս պետք է օգտագործեն ուսումնասիրվող լեզուն՝ իտալերենը: Ուսանողները պետք է յուրացնեն լեզուն՝ իբրև դրա կրողներ /Littlewood, 1983/:

Ըստ Լարսեն-Ֆրիմանի, դասախոսն օգնական է, ընկեր, խորհրդատու, նա պետք է ավելի շատ լսի, քան խոսի: Դասախոսը պետք է կազմի հետաքրքիր առաջադրանքներ, հաղորդակցական խաղեր, վարժություններ, կազմակերպի որևէ քննարկում՝ ուսանողի ճանաչողական ակտիվությունը բարձրացնելու և նրան կրթական գործընթացում ներգրավելու համար /Larsen-Freeman, 1986/: Այդպիսի առաջադրանքների դեպքում ուսանողները ակտիվորեն գրուցում են, քննարկում, բանավիճում: Նրանք ավելի պատասխանատու են իրենց ուսուցման գործընթացում: Մեծ ուշադրություն է դարձվում խմբակային ուսուցմանը: Խմբով աշխատելիս ուսանողներն ավելի հեշտ են յուրացնում ուսումնական նյութը, զարգացնում են ինքնուրույն աշխատանքի՝ իրենց հմտությունները, ինչպես նաև բացահայտվում են ուսանողի անհատական հնարավորությունները: Ուսանողը պետք է կարողանա իր ընկերներից լսել, նրանց հետ գրուցել, քննարկումներ կատարել: Ուսանողի և դասախոսի գործը հիմնված է համագործակցության վրա: Այս մեթոդի համար առաջնայինը հաղորդակցական ունակությունների զարգացումն է, ոչ թե լեզվի ուսուցումը քերականական մակարդակով: Լեզվի ուսուցման գործում մեծ կարևորություն ունեն նաև նոր տեխնոլոգիաները:

Վերջին տարիների նորագույն տեխնոլոգիաների շնորհիվ ստեղծվեցին լեզուների ուսուցման արդիական մեթոդներ: Բազմազան ծրագրերն ու համացանցը փոխում են գիտելիքներ ձեռք բերելու ուղիներն ու մեր հնարավորությունները: Դասավանդման և ուսուցման նորարարական եղանակները վերափոխում են նաև լսարանում դաս անցկացնելու գործելակերպը: Ավելին, տեխնոլոգիաներն ուսանողներին նոր պահանջներ են առաջադրում. հիմնական կարողություններից բացի, նրանք պետք է ունենան 21-րդ դարում պահանջվող բոլոր հմտությունները՝ համագործակցության, հաղորդակցման և տեղեկատվական կառավարման կարողություններ, նրանց պետք է հասանելի լինեն ուսուցման օժանդակող այն բոլոր միջոցները, որոնք հնարավոր են դարձնում այդ ունակությունների օգտագործումը: Տեղեկատվական գիտելիքների վրա հիմնված հասարակությունը կրթական նոր

սկզբունքների պահանջ ունի: Այսինքն, ոչ միայն նոր տեխնիկա, այլև դասավանդման նոր ձևեր, նոր մեթոդներ, ուսուցման նոր սկզբունքներ ու եղանակներ: Օտար լեզվի արդի ուսուցման գլխավոր նպատակը սովորողի հաղորդակցվելու ունակության ձևավորումն է, օտար լեզվի գործնական տիրապետումը: Նոր տեխնոլոգիական միջոցների կիրառումը հնարավոր է կրթական հարուստ միջավայրում: Արդեն փաստ է, որ ուսուցումն առանց համակարգչի այլևս հնարավոր չէ պատկերացնել: Կրթական համակարգը ամեն կերպ պետք է աջակցի ուսուցման կազմակերպմանը՝ սովորողների համար ստեղծելով նոր տեխնիկական սարքավորումներին համապատասխան պայմաններ և ապահովելով դրանց արդյունավետ կիրառումը: Նոր մեդիամիջոցների զարգացման համար ենթադրելի են գիտելիքների ձեռք բերման բոլորովին նոր ուղղություններ և ուսուցման կազմակերպման նոր ձևեր: Դասավանդման ավանդական ձևերի կողմնակիցները բողոքում են՝ պատմողաբար հաղորդվող գիտելիքը այլևս պահանջարկ չունի, այժմ հարկավոր է լսարանում ստեղծել ժամանակին համապատասխանող տեխնոլոգիական պայմաններ՝ դասընթացը արդի մեթոդներով և արդյունավետ անցկացնելու համար:

Ավանդական ուսուցումը հիմնված է կառուցվածքային այնպիսի բովանդակության վրա, որի դեպքում սովորողին գիտելիք փոխանցողը դասախոսն է: Մինչդեռ տեղեկատվական հասարակության մեջ կրթության նկատմամբ պահանջն այլ է: Այն սովորողներից, ովքեր տիրապետում են նորագույն տեխնիկայի և ինքնուսուցման մեթոդների, պահանջում է առավել մեծ ակտիվություն:

Արդի մեթոդներով դասընթաց նշանակում է՝

1. անկախություն,
2. համագործակցություն,
3. ինտերակտիվություն,
4. ստեղծագործական մտքի զարգացում:

Կրթության նոր ձևերի ազդակումը նշանակում է՝

1. ուսուցման նոր ձևերի ներդրում,
2. դասախոսի նոր դերի ստեղծում,
3. ուսուցման գործընթացում նոր տեխնոլոգիաների ակտիվ ներգրավում,
4. մեդիամիջոցների ազատ օգտագործման մատչելիություն /տե՛ս Մովսիսյան, 2009/:

Նոր կրթության իրականացման այսպիսի փոփոխությունը մեծ մասամբ պայմանավորված է դասախոսի տարաբնույթ մեդիամիջոցներով աշխատելու պատրաստակամությամբ ու նախաձեռնությամբ: Ինչպես նախկինում, այնպես էլ այսօր ուսուցման հիմնական միջոց է համարվում ուսումնական ձեռնարկը, որն այսօր համադրվում է արդի տեխնոլոգիաներին: Առավել արդիական մեդիաները, այնպիսիք, ինչպիսիք են տեսաերիզները, ձայներիզները, հեռուստատեսությունը, համակարգիչը, արդեն ներառվել են կրթության գործ-

ընթացում՝ միաժամանակ չբացառելով դասավանդողների գոյությունն ու դասավանդման այլ միջոցները: Նրանք պետք է ուղղորդեն սովորողին *երբ, ինչպես* և *որտեղ* կիրառել այս կամ այն մեթոդափոփոխություն: Նրանք են ընտրում, ղեկավարում, հնարավորություն տալիս միացնելու կամ անջատելու սարքավորումները, հարկ եղած դեպքում ինչ-ինչ բաներ են կրկնում, հարցեր են տալիս: Մա ամենևին էլ չի նշանակում, որ սովորողները տեղեկատվության պասիվ սպառողներ են: Լրատվական միջոցներն օգտագործելիս անհրաժեշտ է ակտիվ աշխատանք և մասնակցություն ուսուցման գործընթացի տարբեր փուլերում:

Մանկավարժական արդի տեխնոլոգիաները, ինչպիսիք են՝ համագործակցության ուսուցումը, նախագծային մեթոդը, նոր տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործումը, համացանցը, նպաստում են իրականացնելու դասավանդման ուսանողակենտրոն մոտեցում, ապահովում են անհատական ուսուցումը՝ ըստ սովորողի հնարավորությունների, մակարդակի, հակումների:

Համացանցի՝ մեզ տրամադրվող ռեսուրսները հսկայական են: Օտար լեզվի դասի ժամանակ համացանցի շնորհիվ լուծվում են դիդակտիկ շատ խնդիրներ.

1. սովորողի մոտ օտար լեզուն սովորելու ցանկության առաջացում,
2. ընթերցանության և գրելու հմտության ձևավորում՝ օգտագործելով համացանցի նյութերը,
3. արտասանությունը բարելավելու աշխատանք,
4. երկխոսության և մենախոսության ուսուցում,
5. բառապաշարի ուսուցում:

Բացի այդ, աշխատանքը նպատակաուղղված է համացանցային տեխնոլոգիաների հնարավորությունների ուսումնասիրությանը, ինչի շնորհիվ ընդլայնվում է սովորողների մտահորիզոնը: Սովորողները կարող են մասնակցել առցանց անցկացվող թեստերին, կարող են մամակագրական կապեր հաստատել այլ երկրներում ապրող իրենց հասակակիցների հետ, մասնակցել առցանց հաղորդակցությանը, տեսաժողովներին ու քննարկումներին:

Ուսուցման թվայնացումն անկասկած առնչվում է այն փաստին, որ համակարգիչը մտավոր զարգացման աղբյուր է՝ բոլոր առումներով: Համակարգիչի օգտագործումն ամենաօգտակար ձևերից է: Իտալերենի ուսուցման հիմնական նպատակը տվյալ դեպքում հաղորդակցության հմտությունների ձևավորումն է, իսկ մյուս բոլոր խնդիրները (կրթական, դաստիարակչական, զարգացնող) լուծվում են գլխավոր նպատակի իրականացման ընթացքում: Առաջնային նշանակությունը տրվում է նյութի ընկալմանը, բովանդակության հաղորդմանը և իմաստի արտահայտմանը, ինչն էլ նպաստում է լեզվի քերականական կառույցների և բառերի անուղղակի ուսուցմանը: Որպես տեղեկատվական համակարգ՝ համացանցն իր օգտատերերին առաջարկում է տեղեկության ու պաշարների հսկայական տեսականի.

1. էլեկտրոնային փոստ,
2. հեռուստակոնֆերանսներ, տեսակոնֆերանսներ,
3. անձնական տեղեկատվություն հրապարակելու, անձնական էջ ստեղծելու և համացանցում տեղադրելու հնարավորություն,
4. մուտք դեպի տեղեկատվական պաշարներ,
5. տեղեկատվական կատալոգ,
6. փնտրողական համակարգեր,
7. առցանց հաղորդակցություն:

Վերոհիշյալ բոլոր ռեսուրսները հնարավոր է օգտագործել օտար լեզվի դասի ընթացքում: Համացանցի վիրտուալ միջավայրը հնարավորություն է ընձեռում դուրս գալ ժամանակի և տարածության հասկացությունների սահմաններից և կենդանի շփում է ապահովում իր օգտատերերի համար /տես Երիցյան, 2013/:

Համացանցը հիանալի միջոց է համաշխարհային անցուղարձին հետևելու համար: Այն հնարավորություն է տալիս լսարանը վերածել նորությունների գործակալության, իսկ սովորողներին՝ առաջնակարգ լրագրողների: Գործունեության այսպիսի տեսակը շատ հարմար է բարձր կուրսերի համար, քանի որ ներառում է կարդալու մեծածավալ նյութեր, ընթերցանություն, խոսելու հմտություն: Սովորողներին կարելի է առաջարկել խմբային աշխատանք, օրինակ՝ հետազոտություն, որ կներառի առօրյա կյանքի բոլոր ոլորտները. խոհանոց, սպորտ, եղանակ, մշակույթ և այլն: Այս աշխատանքի առավելությունը խմբի լիակատար մասնակցությունն ու աշխատանքի ճիշտ բաշխումն է: Ուսանողներին կարելի է բաժանել խմբերի՝ ըստ իրենց լեզվի իմացության մակարդակի:

Համացանցով օտար լեզվի դասավանդմանը ներկայացվող նոր պահանջներից մեկն էլ համագործակցության ապահովումն է, կամ, ինչպես այժմ ընդունված է անվանել, ինտերակտիվությունը:

Համացանցը նպաստում է ուսուցանվող լեզվի յուրացմանը, խոսելու և արտահայտվելու հմտությունների ձևավորմանը, բառապաշարի հարստացմանը, քերականական կանոնների ընկալմանը՝ լեզվի ուսուցումը դարձնելով ավելի արդյունավետ:

Համացանցը զարգացնում է սովորողների սոցիալական և հոգեբանական հատկանիշները, նրանց ինքնավստահությունը և թիմում աշխատելու հմտությունները, ստեղծում է ուսուցման բարենպաստ պայմաններ՝ դառնալով դրա ինտերակտիվ միջոց:

Այսպիսով՝ ուսուցման արդի մեթոդների օգտագործումն ու տեխնոլոգիաների համադրումը թույլ է տալիս ավելի արդյունավետ և նպատակային դարձնել ուսումնական գործընթացը, քանզի յուրաքանչյուր լեզվի ուսուցման նպատակը տվյալ լեզվով ճիշտ և սահուն հաղորդակցվելն է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Balboni P., Santipolo M. L'italiano nel mondo. Metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitative. Roma: Bonacci editore, 2003.
2. Cavallero D. Insegnare la lingua, insegnare la cultura // *Tuttitalia* № 38, Autumn, 2009 // URL: www.sentieri.com/wp-content/uploads/2015/10/Articolo_Tuttitalia..pdf
3. Gasperetti M. L'italiano e' la quarta lingua piu' studiata nel mondo // *Corriere della sera*, 2014 // URL: www.corriere.it/scuola/14giugno16/dante-pizza-italiano-quarta-lingua-piu-studiata-mondo-4edfb4fe-f57a-11e3-ac9a-521682d84f63.shtml
4. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986.
5. Littlewood W. Communicative approach to language teaching methodology. Dublin: Dublin University. Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1983.
6. Գալոյան Ն. Հաղորդակցական մոտեցումը և սկզբունքները // *Կանթեղ*, № 1, 2005 // էլեկտրոնային աղբյուր. <http://kantegh.asj-oa.am/647/>
7. Երիցյան Ս. Նորարարական տեխնոլոգիաները՝ անգլերեն լեզվի դասավանդման գործիք, 2013 // էլեկտրոնային աղբյուր. <https://funnyenglishforyou.wordpress.com/>
8. Մովսիսյան Ն. Համակարգչի և համացանցի ներառումը ուսուցման մեջ, 2009 // էլեկտրոնային աղբյուր. <http://notebook.mskh.am/art.php?id=231>

А. ГЕВОРГЯН – О некоторых новых методах обучения итальянскому языку. – В статье рассмотрены современные методы обучения итальянскому языку. Особое внимание уделяется коммуникативному методу и новым технологиям. Все виды деятельности, которые используются в процессе обучения языка, нацелены на формирование и расширение навыков говорения и письма. Они также развивают коммуникативную компетенцию и повышают эффективность обучения языка.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, новый метод обучения, коммуникативный метод, развитие коммуникативной компетенции, новые технологии

A. GEVORGYAN – On Some New Methods of Teaching Italian. – The paper is an overview of two new methods of teaching Italian. Special attention is paid to the communicative method and the use of new technologies in the teaching process. The type of activities used in language teaching process are focused on the development of vocabulary. They also develop communicative competence and make language teaching more effective.

Key words: foreign language teaching, new teaching methods, communicative method, development of communicative competence, new technologies

Կարո ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ
Նելլի ՆԱԼԲԱՆԴՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐԻ ՍՏԵՂԾՄԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՄԿՁԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

Հողվածում դիտարկվում է անգլերենի դասագրքերի ստեղծման գործընթացում հաղորդակցական սկզբունքների ձևավորման առաջնահերթության հիմնախնդիրը: Օտար լեզուների դասավանդումը նպատակաուղղված է սովորողների լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիայի զարգացմանը:

Ակնհայտ է, որ հաղորդակցական հմտությունները զարգացնելու համար անհրաժեշտ է ոչ միայն հասկանալ լեզվական միավորների գործառնական նշանակությունները, այլև դրանք արտահայտել համապատասխան ենթատեքստերում:

Բանալի բառեր. *հաղորդակցական կոմպետենցիա, բովանդակային և կառուցվածքային սկզբունքներ, դասագրքերի ստեղծման գործընթաց, միջմշակութային հաղորդակցություն, գործնական հմտություններ և կարողություններ*

Արդի ժամանակաշրջանում օտար լեզվի ուսուցման հաղորդակցական կոմպետենցիան մնում է առանցքային հասկացություն համարյա բոլոր մեթոդական համակարգերում:

Սա փաստում է Բ. Ա. Գլուխովի ու Ա. Ն. Շչուկինի այն տեսակետը, ըստ որի հաղորդակցման ուսուցումն օտար լեզվի դասավանդման գործնական ուղղվածության գործընթաց է, որի ընթացքում ուսուցման նպատակը (լեզվի ուսուցումը որպես հաղորդակցման միջոց) և նպատակին հասնելու միջոցը (խոսքային գործունեությունը) գործում են համատեղ /Глухов, Щукин, 1993: 210/:

Այստեղից հետևում է, որ դասագրքաստեղծման ցանկացած սկզբունքի գնահատման միջոց և չափանիշ կարող է հանդիսանալ հաղորդակցական իրազեկության բովանդակային բնութագիրը: Հատկապես կարևոր է այն, որ հաղորդակցական իրազեկությունը խոսքային վարքագծի ընտրության և իրացման ծրագիրն է՝ կախված հաղորդակցման ընթացքում անձի կողմնորոշվելու կարողությունից /Հովհաննիսյան, Աբրահամյան, 2011: 56/:

Ակնհայտ է, որ հաղորդակցական ունակությունների առավելագույն զարգացումն այն հիմնական, հեռանկարային, բայց և ոչ դյուրին խնդիրն է, որ ծառանում է օտար լեզուների ուսուցիչների առջև: Այստեղ իրենց կարևոր դերն ու նշանակությունն ունեն դպրոցական դասագրքերում զետեղված դասանյութերը և այն, թե ինչ սկզբունքներով են դրանք ընտրված: Փաստորեն, անգլերենի դասագրքերի ստեղծման տեսանկյունից դիտարկվում են բովանդակային և կառուցվածքային սկզբունքները:

Ըստ բովանդակային սկզբունքի՝ անգլերենի դասագրքի ստեղծման գործընթացն առնչվում է տեքստերի ընտրության հետ: Ուստի անհրաժեշտ է պահպանել մի շարք բովանդակային սկզբունքներ.

- ամբողջականության,
- խնդիրների համապատասխանության,
- կառուցվածքային ուղղվածության:

Ըստ ամբողջականության սկզբունքի՝ դասագիրքը համապատասխանելու է հետազոտական ուսումնասիրություններին: Մա տարբեր տարիքային խմբերի համար համապատասխան մոտեցումների կիրառումն է, այսինքն ուսուցման յուրաքանչյուր, մակարդակում պետք է ընդլայնել այս կամ այն թեմայի լեքսիկական դաշտը /Ghsoon, 2003: 265/:

Խնդիրների համապատասխանության սկզբունքը սահմանում է ընտրված լեզվական նյութերի տվյալները, որոնք ընդգրկվելու են դասագրքում: Ըստ դասագրքի ընդհանուր համակարգի ստեղծման նպատակների և խնդիրների կարելի է ընդգրկել բառարանային հղումներ, քերականական ուղեցույցներ և այլն:

Ըստ կառուցվածքային ուղղվածության սկզբունքի ստեղծվում է դասագրքի լեզվական համակարգը՝ հիմնված գրքի բովանդակային բաղադրիչների վրա:

Այս սկզբունքի համաձայն Ա. Ս. Կարամնովը դասակարգել է տեքստերի համակարգը.

- անգլերեն դասագրքի հիմնական տեքստերի համակարգ, որն իր մեջ ներառում է հիմնական ուսումնական տեղեկատվական նյութերը,
- լրացուցիչ տեքստերի համակարգ, որն իր մեջ ընդգրկում է լեզվանյութեր գիտելիքների ամրապնդման և խորացման համար (օրինակ՝ տեքստեր տնային ընթերցանության համար),
- բացատրական տեքստերի համակարգ, որոնց հետևում են բառարանային նշումները, ուղեցույցները և այլ ուսումնական նյութեր տեղեկատվության ընկալման և յուրացման նպատակով /Карамнов, 2013: 59–69/:

Այստեղ կարևորվում է նաև ուսումնական առաջադրանքների ստեղծման (առաջադրանքներ և վարժություններ), յուրացման կազմակերպման (նշումներ, հուշաթերթիկներ, սխեմաներ, նկարներ և այլն), ինչպես նաև կողմնորոշման (նախաբան, լրացումներ և այլն) համակարգերը:

Այսպիսով, ըստ անգլերենի դասագրքի ստեղծման բովանդակային սկզբունքների իրականանում է դասագրքի լեզվական համակարգի ստեղծման նախագծային գործունեությունը:

Անգլերենի դասագրքերի ստեղծման գործընթացն հիմնվում է կառուցվածքային սկզբունքի վրա: Ըստ այս սկզբունքի Ա. Ս. Կարամնովը կարևորել է դասագրքի այն հիմնական բաղադրիչները, որոնք պայմանավորված են.

- ժանրային պայմանականությամբ, երբ դասագրքի բովանդակությունը ընտրված չէ պատահական և համապատասխանում է որոշակի չափանիշների,

- ընտրված տեքստերով,
- դասանյութերի վավերականությամբ, երբ ընտրված տեքստերը վավերական են անկախ այն փաստից հեղինակը լեզուն կրողն է, թե ոչ,
- դասագրքի տվյալների վերլուծությամբ, երբ դասագիրքը պահպանվում է որևէ էլեկտրոնային ֆորմատով և համակարգչային համապատասխան

ծրագրի միջոցով ենթարկվում է մշակման,

- հեղինակային իրավունքի համապատասխանությամբ, երբ դասագրքի հեղինակները պետք է պահպանեն մի շարք կանոններ.
- թույլտվություն ունենան ինտերնետային կայքերից և հրատարակչություններից նյութեր ձեռք բերելու,
- գրավոր թույլտվություն ունենան ուսումնական գործընթացի մասնակիցներից, ինչպես նաև այն անհատներից, որոնց պատկանող նյութերը կիրառվելու են լեզվական համակարգի ստեղծման գործընթացում /Karamnov, 2013: 59–69/:

Այսպիսով, դասագրքի ստեղծման մեջ կարևորվում է խնդիրների ամբողջականացման գործընթացը, այսինքն տեքստային տվյալների դասավորությունը, նրանց պահպանման ձևաչափերը և առկա ծրագրային նյութերի վերամշակումը: Հավասարաչափ կարևորվում են նաև ժանրային պայմանականության, գիտականության (գիտական տեղեկատվության ապահովումը դասագրքերում) սկզբունքները և հեղինակային իրավունքի համապատասխանությունը:

Ուշադրության է արժանի նաև մատչելիության սկզբունքը, այն է դասագրքերի բովանդակության համապատասխանումը սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին և զարգացվածության մակարդակին: Տվյալ դեպքում մատչելիությունը չի նույնանում նյութերի պարզության կամ հեշտության հետ, քանի որ սովորողները գիտելիքներ են ձեռք բերում՝ ակտիվացնելով իրենց մտավոր կարողությունները: Այդ իսկ պատճառով դասագրքերում ընտրված նյութերը պետք է լինեն բարդ, սակայն սովորողների համար ընկալելի և հետաքրքիր, որոնք վստահություն ներշնչելով՝ կմղեն վերջիններին ստեղծագործական ակտիվության: [/www.bibliofond.ru/view.aspx?id=467074#1/](http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=467074#1/):

Ինչ վերաբերում է անգլերենի դասագրքի ստեղծման հաղորդակցական սկզբունքին, ապա օտար լեզու (անգլերեն) դասավանդելիս ուսուցման ողջ գործընթացն ուղղված է լեզուն որպես հաղորդակցման միջոց օգտագործելուն, այսինքն՝ գործնական հմտությունների և կարողությունների ձևավորմանը:

Ուստի, ճանաչողական-հաղորդակցական մոտեցման տեսանկյունից օտար լեզու սովորելիս կյանքի ժամանակակից պայմանները նախ և առաջ պահանջում են նրա գործնական կիրառումը: Փաստորեն, օտար լեզվի իմացությունը դառնում է հաղորդակցման միջոց այլ մշակույթներ կրողների հետ:

Ասվածի համատեքստում պահանջվում է ուշադրություն դարձնել լեզվաբանության և միջմշակութային հաղորդակցության վրա: Օտար լեզու ուսուցանելու խնդիրը լեզվի կիրառական կողմի ուսուցման մեջ է: Այս հաղորդակցական խնդիրների լուծումն հնարավոր է միայն մեկ պայմանում. պետք է ստեղծվի բավականին հաստատուն, հիմնավոր տեսական հենակետ (բազա): Այն ստեղծելու համար հարկավոր է նախ և առաջ.

1) կիրառել բանասիրության տեսական աշխատությունների արդյունքներն օտար լեզվի ուսուցման պրակտիկայում,

2) տեսականորեն իմաստավորել և ընդհանրացնել օտար լեզվի դասավանդման գործնական փորձը:

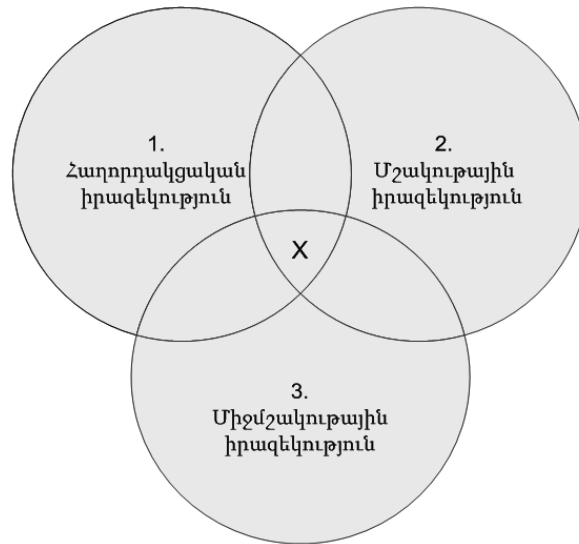
Ըստ օտար լեզուների ուսուցման ավանդական մոտեցման՝ դասավանդման հիմնական մեթոդիկան ամփոփվում է դասագրքերում օտար լեզվով տեքստերի ընթերցանությամբ: Կենցաղային ոլորտի հետ կապված՝ անգլերենի դասագրքերն ընդգրկում են այնպիսի թեմաներ, որտեղ տեքստերը ներկայացնում են առօրյա կյանքը, սակայն քիչ են այնպիսի մասնագետները, որոնք կարողալով տվյալ տեքստերը, հասկանում են, որ պահանջվում է ոչ թե լայնածավալ գրականության, այլ օտար լեզվի գիտելիքների գործնական կիրառում: Այս դեպքում լեզվի տիրապետման չորս հմտություններից, որոնց մեջ տարբերակում ենք ընթերցանությունը, խոսելը, գրելը և ունկնդրելը, գործնական ծրագրում ամենապասիվ ձևը համարվել է ընթերցանությունը: Օտար լեզվի դասավանդման նման հայեցողական, պասիվ ձևը, որի հիմքում գրավոր տեքստերն են, հանգեցնում է սովորողների լեզվաբանական փորձ ձեռք բերելուն:

Այս համատեքստում կարևորվում է դասագիրք ստեղծողների դերը, որոնք ոչ միայն պիտի տիրապետեն անգլերեն լեզվին բավականին բարձր հաղորդակցական մակարդակում, այլև պիտի հաշվի առնեն բազմամշակութային և բազմալեզվյան տեսությունների շրջանակներում ձևավորված հայեցակարգերը, որոնց հիմքում միջմշակութային հաղորդակցության ուսուցման հիմնախնդիրն է: Դա չի նշանակում, որ հետին պլան է մղվում լեզվական իրազեկության զարգացման հիմնահարցը:

Ինչպես նշում է Մ. Ն. Վյատյուտնևը, «լեզվաբանական իրազեկությունը ոչ մեծ քանակությամբ կանոնների մասին ներըմբռնողաբար ձեռք բերած գիտելիքն է, որն ընկած է լեզվի խոսքային այն կառույցների հիմքում, որոնք հաղորդակցման ժամանակ կարող են դառնալ արտահայտություններ, այսինքն՝ մակերեսային կառույցներ» /Вятютнев, 1975: 58/:

Հաղորդակցական իրազեկությունը միջմշակութային իրազեկության հետ մեկտեղ կազմում է «միջմշակութային հաղորդակցական իրազեկություն» հասկացությունը: Մ. Բիրանը ներկայացրել է այս իրազեկության ուսուցման և գնահատման տեսական կադասյարը, որն իր ներդրումն է ունեցել օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում: Նրա կողմից առաջարկվող տեսությունը կարելի է պատկերել հետևյալ կերպ.

ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԻՐԱՋԵԿՈՒԹՅԱՆ
ՏԵՍԱԿԱՆ ԿԱՂԱՊԱՐԸ



X-ը դիտարկվում է որպես միջմշակութային հաղորդակցական իրազեկություն:

1. Հաղորդակցական իրազեկությունը ապահովում է աշակերտների գրելու, ընթերցելու, ունկնդրելու և խոսելու կարողությունները:

2. Մշակութային իրազեկությունը ներառում է պատմություն, աշխարհագրություն, գրականություն, արվեստ, հավատալիքներ, տարիք, սեռ, դասակարգ և այլ ոլորտներ:

3. «Միջմշակութային իրազեկություն» հասկացությունն ապահովում է միջառարկայական գիտելիքների իմացություն, որը զարգացնում է աշակերտների հարմարվողականությունը, հանդուրժողականությունը և մշակութային գիտելիքները /www.cultureseminarvisemester.wordpress.com/:

Միջմշակութային հաղորդակցության ուսուցման տեսանկյունից սկզբունքային նշանակություն է ստանում գործաբանական իրազեկության զարգացման հիմնախնդրի արծարծումը դասագրքերի ստեղծման գործընթացում: Այն, ըստ Ե.Մ. Միլոսերդովայի, ենթադրում է հաղորդակցական վարքագծի համալիր տիրապետում՝ որպես ժողովրդի հաղորդակցական նորմերի և ավանդույթների ամբողջություն այս կամ այն լեզվամշակութային հանրության մեջ /Милосердова, 2004: 121-125/:

Այսպիսով, ամփոփելով վերը նշված դիտարկումները, հարկ է նշել, որ անգլերենի դասագրքերի ստեղծման տեսանկյունից առանցքային են հաղորդակցական սկզբունքները, քանի որ, ի տարբերություն այլ առարկաների՝ օտար լեզվի օբյեկտը ոչ միայն լեզվի մասին գիտությունն է, այլ լեզվի միջոցով ծավալվող խոսքային գործունեությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հովհաննիսյան Ա., Արրահամյան Ա. Անգլերեն լեզվի դասագիրքերի ստեղծման սկզբունքների ընտրության հիմնախնդիրն արդի փուլում: Գյումրի, Գպիր, 2011:
2. Вятютнев М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // *Иностранные языки в школе*, 1975, № 6.
3. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1993.
4. Карамнов А. С. Модель создания корпуса учебника английского языка // *Научный диалог*, 2013, № 2 (14).
5. Милосердова Е. В. Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации // *Иностранные языки в школе*, 2004, № 3.
6. Ghsoon R., English Coursebooks: Prototype Texts and Basic Vocabulary Norms // *ELT Journal*. Vol. 57 (3), 2003.
7. Intercultural Communicative Competence from an Intercultural Perspective // URL: www.cultureseminarvisemester.wordpress.com.
8. Принципы обучения иностранным языкам // Электронный ресурс: www.bibliofond.ru/view.aspx?id=467074#1

Կ. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, Ն. ՆԱԼԲԱՆԴՅԱՆ – *Коммуникативные принципы создания учебников английского языка.* – В статье рассматриваются принципы составления учебников английского языка на коммуникативной основе. Отмечается, что необходимым условием коммуникативного подхода является не только понимание функциональных значений языковых единиц, но и их выражение в соответствующих контекстах.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, контекстные и структурные принципы, процесс создания учебника, межкультурная коммуникация, практические умения и навыки

Կ. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, Ն. ՆԱԼԲԱՆԴՅԱՆ – *Communicative Principles of Creating English Textbooks.* – The aim of the present paper is to consider the peculiarities of applying communicative principles in the process of creating English textbooks to favour the development of learners' linguistic and communicative competence. From the point of view of communicative approach to foreign language teaching it is important not only to understand the functional meanings of the linguistic units, but also to express them in the appropriate contexts.

Key words: communicative competence, contextual and structural principles, process of creating textbooks, intercultural communication, habits and skills, practical abilities

ԱՆՆԱ ՀԱԶԻ-ՀԱԿՈՒՅԱՆ
Կարինա ՄԱԹԵՎՈՍՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԳԵՐԱՅԻՆ ԽԱՂԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԼՍԱՐԱՆՈՒՄ՝
ԲԱՆԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ

Լեզվի դասավանդման հմտությունները, մոտեցումներն ու տեխնիկան անընդ-
հատ փոփոխության են ենթարկվում, քանի որ լեզուն արտահայտում է գրեթե բոլոր
փոփոխությունները, որոնք անընդհատ տեղի են ունենում մեր շուրջ: Փոխվում են
ուսանողները, նրանց պահանջներն ու հնարավորությունները, ուստի և դասավան-
դողները պետք է հետևողականորեն հետամուտ լինեն քայլերու այդ փոփոխու-
թյանը համընթաց: Հողվածն անդրադառնում է դերային խաղին որպես լսարանա-
յին ուսումնական գործընթացի մի կարևոր մասի, որը հսկայական ազդեցություն
ունի ուսանողի բանավոր խոսքի զարգացման վրա, ինչպես նաև մի շարք այլ
երևույթների (օրինակ՝ ինքնաարտահայտման, ազատ շփման հմտության զարգա-
ցման, նախաձեռնողականության և ստեղծագործականության զարգացում, որո-
շակի բարդությունների հաղթահարման), որոնք սերտորեն կապված են դերային
խաղի հետ և ապահովում են ուսանողի աճը տարբեր հարթություններում:

Բանալի բառեր. դերային խաղ, բանավոր խոսք, լսարանային գործու-
նեություն, իրավիճակային մտածելակերպ, օգտակար բառապաշար՝, դասախոսի
ուղղորդում, ստեղծագործականություն

Բազմաթիվ են այն մեթոդները, որոնք կիրառում ենք մենք՝ դասավանդող-
ներս, լեզվի դասավանդման գործընթացում: Տարբեր է նաև մեր վերաբերմուն-
քը դասավանդման այս կամ այն մոտեցմանը կամ տեխնիկային: Անշուշտ
դրանք բոլորն էլ ունեն իրենց առավելություններն ու թերությունները: Նույնիսկ
լավագույն կամ ամենակիրառելի մեթոդը կարող է հստակ աշխատել մի լսա-
րանում և բոլորովին անարդյունավետ լինել մեկ ուրիշում: Այս հանգամանքը
կարելի է բացատրել տարբեր տեսանկյուններից, քանի որ դասավանդման ըն-
թացքում մեթոդի կիրառման հաջողությունն ու արդյունավետությունը կախ-
ված են ոչ միայն կիրառված մեթոդից, այլև մի շարք այլ գործոններից, ինչպես
օրինակ՝ լսարանի ճիշտ ընտրությունը, ուսանողների իմացության մակար-
դակը, նրանց պատրաստվածությունն ու պատրաստակամությունը, դասա-
վանդողի դրդապատճառներն ու նպատակները, հարմար նյութը և այլն: Այս
գործոնները կարող են լինել օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ, բնորոշ միայն որոշակի
մեթոդների, սակայն սրանց մենք կանդրադառնանք ավելի ուշ:

Լեզվի դասավանդման բազմաբնույթ տեխնիկաների շարքում դերային
խաղն առանձնանում է: Պետք է խոստովանել, որ այն համեմատաբար քիչ է
կիրառվում լսարանում, չնայած այն փաստին, որ դերային խաղը դիտվում է
որպես հաճելի և ժամանցային գործունեություն: Սա են վկայում նաև մեր
հարցումները, որ անցկացրել ենք տնտեսագիտության և կառավարման ֆա-
կուլտետի դասախոսների և ուսանողների շրջանում: Պարզվում է, ուսանող-

ները բավականաչափ դրական վերաբերմունք ունեն դերային խաղին, սակայն հիմնականում գնահատում են դա որպես ծանր դասն ընդմիջելու կամ քննական շրջանից հետո հանգստանալու միջոց, իսկ երբեմն էլ որպես պարզևստորում: Երևի թե սա էական չէ, եթե հաշվի առնենք այն անվիճելի փաստը, որ դերային խաղի դրական կողմերը բազմաթիվ են և բազմաբնույթ:

Գրական կողմերի (առավելությունների) մասին խոսելիս, տեղին է նշել, որ դերային խաղը կենտրոնանում է հենց բանավոր խոսքի վրա, այսինքն լեզուն կիրառվում է արտահայտվելու, հաղորդակցվելու մտայնությամբ, որը օտար լեզու ուսումնասիրողների համար առաջնային նպատակ է: Պարբերական պրակտիկան, լեզվի հաճախակի կիրառումը տարբեր իրավիճակներում, լինեն դրանք իրական կամ մտացածին, անմիջականորեն կապվում է լեզվի ճկունություն ու հղկվածություն զարգացնելու հետ:

Էական է ընդունելը, որ դերային խաղը հսկայան ներուժ ունեցող տեխնիկա է: Մեր հարցումները ցույց տվեցին, որ այն նաև գնահատվում է որպես լավ միջոց ուսանողների միջև հարաբերություններ հաստատելու համար, քանի որ առկա է փոխադարձ հաղորդակցում, համատեղ գործելու միտում, մեկ ընդհանուր նպատակ և համատեղ ջանքեր դրան հասնելու համար: Իհարկե, համագործակցումն անխուսափելի է, ինչն էլ նպաստում է հարաբերությունների ստեղծմանն ու ամրապնդմանը: Ընդունելի է նաև այս տեսակետը, սակայն դերային խաղն ավելի հարուստ է, համապարփակ և հեռահար:

Ահա այն մի քանի նպատակներն ու խնդիրները, որոնք մենք առանձնացնում և կարևորում ենք դերային խաղում, արդարացնելով դրա հաճախակի և պարբերաբար կիրառումը.

- ուսանողի բանավոր խոսքի զարգացում,
- ինքնարտահայտվելու կարողության զարգացում,
- անկաշկանդ և ազատ շփման հմտության ձեռքբերում,
- ուսանողի նախաձեռնողականության զարգացում,
- ստեղծագործական ջիղի զարգացում,
- համախմբված աշխատելու հմտությունների զարգացում,
- ուշադրության, ընկալունակության ամրապնդում,
- անհատական և խմբային պատասխանատվության բարձրացում,
- տեսածի, լսածի, կարդացածի վերարտադրության հմտությունների հղկում,
- իրավիճակային մտածելակերպի զարգացում,
- գրուցակցին դատելու և գնահատելու ունակության զարգացում,
- որոշակի բարդությունների հաղթահարում,
- հակառակ կողմի դիրքորոշման և շահերի ընկալման զարգացում:

Համաձայն բառարանային սահմանման՝ դերային խաղը խոսելն ու գործելն է մի այնպիսի եղանակով, իբրև դուք հենց այն կերպարն եք, որին մարմնավորում եք: Դա նշանակում է, որ և՛ խոսքը, և՛ գործողությունը տեղի են ունենում այն միջավայրի համատեքստում, որում գոյություն ունի ձեր կերպարը: Համատեքստը նաև հստակ հատկորոշում է գործողության ժամանակն ու վայրը: Օբսֆորդի անգլերեն լեզվի բառարանում տրված է դերային խաղի

հետևյալ սահմանումը. «...որևէ մեկի գործելակերպի (վարվելակերպի) փոփոխումը որևէ հատուկ սոցիալական դեր կատարելու նպատակով»:

Այնուամենայնիվ, հոգեբանության դաշտում, այս եզրույթն առավել լայն գործածում ունի, հիմնականում, հետևյալ իմաստներով`

- թատերական կամ ուսումնական միջավայրում դերային խաղեր,
- դերային վիդեո խաղեր կամ առցանց դերային խաղեր (օրինակ՝ ՄԱԿ-ի մոդելային խաղ՝ դիվանագետների, քաղաքագետների համար),
- հատուկ նպատակներ հետապնդող դերային խաղեր, օրինակ՝ ռազմական խաղեր,
- գոյություն ունեցող կերպարի դերակատարում, երբ խաղի մեջ ներգրավված զուգընկերը նույնպես ստանձնում է այլ կերպարի դերակատարման պարտականությունը:

Հավանաբար, օտար լեզվի ուսուցման ընթացքում անցկացվող դերային խաղերը, որոնք հիմնականում իրականացվում են դասաժամի ընթացքում, կարելի է վերագրել այս բոլոր տիպերին միաժամանակ: Դրանք ուսումնական միջավայրում են ընթանում, իսկ հնարավորության դեպքում, նախօրոք, դիտարկվում և վերլուծվում են առցանց դերային խաղեր: Իհարկե, դրանք հետապնդում են հատուկ նպատակ, որոնցից առաջնայինը բանավոր խոսքի զարգացումն է: Այստեղ չպետք է մոռանալ վերոհիշյալ բոլոր այլ առավելություններն ու նպատակները: Եվ, վերջին կետը նույնպես, լիովին արտացոլում է լսարանում մեր կողմից իրականացվող դերային խաղի գործընթացի մի հատված: Այն միտված է կոլեկտիվ ջանքերի արդյունքում հաջողության հասնելուն (գործարար աշխարհում մեծապես գնահատվող «ֆիմային մոտեցումը»):

Ինչպես արդեն նշվել էր, դերային խաղի արդյունքը մեծ մասամբ պայմանավորված է լսարանի լեզվի իմացության մակարդակով, ուսանողների պատրաստվածությամբ և պատրաստակամությամբ: Դասախոսի խնդիրների շարքում պետք է լինի նաև նրանց պատրաստելը՝ նյութի, թեմայի մասին հստակ գիտելիք փոխանցելը, ինչպես նաև մոտիվացնելը ուսանողներին՝ լավագույնս ընդգրկելով նրանց դերային խաղի կիրառման գործընթացում:

Այնուամենայնիվ, կան մի քանի ընդհանուր սկզբունքներ, որոնք առաջնորդում են դասախոսին դերային խաղը լսարանում կազմակերպելու հարցում:

Այսպես, պետք է նշել, որ դերային խաղը կազմակերպվում է մատուցված նյութի հիման վրա և հանդես է գալիս որպես տվյալ նյութի ամփոփման մի մաս: Հետևաբար այն ուսանողները, որոնք առավել ջանասեր են եղել նյութն ամրապնդելիս և սովորելիս, ավելի պատրաստակամ են լինում դերային խաղի մեջ ներգրավվելու հարցում, քանի որ նրանց ծանոթ է այն ակտիվ բառապաշարը, որն իրենք պիտի գործածեն դերային խաղի ժամանակ:

Նախ և առաջ, դասախոսը պետք է ընտրի համապատասխան իրավիճակ դերային խաղի համար: Կարելի է ընտրել որևէ իրավիճակ դասագրքում տվյալ նյութին վերաբերող իրավիճակների ցանկից, կարելի է նաև առաջարկել ուսանողներին, որպեսզի իրենք ընտրեն իրենց հետաքրքրող իրավիճակները:

Դերային խաղի նախապատրաստման հաջորդ փուլում դասախոսը բաշխում է դերերը և հորդորում ուսանողներին պատկերացնել, թե ինչպես լավագույնս դրսևորվել տվյալ դերում: Այս նպատակին հասնելու համար դասախոսը պետք է մանրամասն ներկայացնի դերային խաղի համատեքստը մասնակիցների յուրաքանչյուր խմբին: Այստեղ էական է նաև կարողանալ կանխատեսել, թե ինչպիսի հնարավոր տարբերակներով կարող են զարգանալ իրավիճակները և, համապատասխանաբար, տրամադրել ուսանողներին այն արտահայտությունները, որոնք բացի հիմնական բառապաշարից, նույնպես անհրաժեշտ կլինեն: Խոսքն այսպես կոչված *օգտակար բառապաշարի* մասին է, որն ընգրկում է արտահայտություններ կամ նույնիսկ ամբողջական նախադասություններ, որոնք ներկայացնում են խոսքի այս կամ այն իմաստային դաշտը, օրինակ՝ *stating objectives, making suggestions, expressing enthusiasm, encouraging contributions, agreeing, establishing common interests, signaling, checking understanding, summarizing, apologizing, showing sympathy, ending a conversation, raising a problem, adding a condition, emphasizing, commenting, involving the audience, resolving the conflict, reviewing the situation, showing interest, asking for details, clarifying, making points in threes, asking rhetorical questions, ordering, using emotive language, exemplifying, asking for feedback, confirming action*, և խոսքի կառուցման բազմաթիվ այլ ընդհանուր թեմաներ, որոնք ենթադրում են քիչ թե շատ ամրագրված, կայուն գործածական արտահայտություններ կամ նախադասություններ:

Ենթադրվում է (և շատ ցանկալի է), որ դրանք պետք է հիշվեն ուսանողների կողմից և, պարբերաբար կիրառվելով դերային խաղում, նրանց ակտիվ բառապաշարի մասը կազմեն: Հետաքրքիր է, որ դրանց մի մասը ուսանողներն ազատ կիրառում են տարբեր թեմատիկ դերային խաղերում, ավելի առօրյա քննարկումներում, լսարանային բանավեճերում, իսկ որոշները միայն կիրառելի են հստակ գործարար անգլերենում (օրինակ, եթե խոսքը բանակցությունների, կամ միաձուլման/կլանման, ճգնաժամի կառավարման և այլնի մասին է):

Ի դեպ՝ դասախոսի հետաքրքրվածությունը դերային խաղով նույնքան կարևոր է, որքան ուսանողներինը, քանի որ իրականում դասախոսը կատարում է ոչ միայն ուղղորդողի և հորդորողի դեր, այլ նաև հանդես է գալիս որպես գործողության ակտիվ մասնակից: Տվյալ փուլում ուսանողներին տրամադրվում են կոնկրետ ցուցումներ: Որոշ դեպքերում դասագրքերում լինում են կից հավելվածներ, որտեղ քարտերի տեսքով ներկայացված են դերային խաղի առանձին մասնակիցների առաջադրանքները: Առաջադրանքը հիմնված է լինում այնպիսի մանրամասների վրա, որոնք էական են տվյալ դերակատարի կողմից որոշում կայացնելու համար: Եթե դա տեխնիկապես հնարավոր է, ապա այս տեղեկատվությունը կարող է ներկայացվել նաև սահիկաշարի միջոցով: Որպեսզի ավելի պատկերավոր լինի, բերենք մի քանի օրինակ:

Role play 1. Two telephone situations. Student A is a company employee who has arranged to meet Student B, a colleague from one of your subsidiaries. Explain that you cannot keep the appointment, and give a reason. Suggest an alternative day.

Student B is on a business trip to Sydney, Australia and wants to stay an extra day. Telephone the Qantas airline office. Talk to the representative, Student A, to arrange a different flight. (Երկու ուսանողի համար նախատեսված դերային խաղ):

Այժմ դիտարկենք, թե ինչ նպատակ է հետապնդում դասախոսը տվյալ դերային խաղն իրականացնելիս, ինչպիսի արտահայտությունների վրա պետք է կենտրոնանա ուսանողը: Դասախոսի նպատակն է հղկել այնպիսի արտահայտություններ, որոնք կապված են հեռախոսագանգին պատասխանելու, կապ հաստատելու, ներկայանալու, նպատակն արտահայտելու, պայմանավորվածություն ձեռք բերելու կամ այն փոխելու, զրուցակցին պատասխանելու և զրույցն ավարտելու հետ: Օգտակար կլինի հետևյալը՝

Hello, Erik Halse speaking.

Good morning, Madison Ltd.

I'd like to speak to Anna Schilling, please. Could I have the sales department, please?

This is/ my name is...

I am calling about...

The reason I'm calling is...

Could we meet on Monday at 10:30?

How / What about April 10th?

Is 11:15 convenient / OK?

I'm afraid I can't come on Friday.

We've got an appointment for 11:00, but I'm afraid something's come up.

Could we fix another time?

I can't make it on...

That's fine / Ok for me

Good. So I'll see you on the 8th.

Thank you. Goodbye.

Right. / Ok then.

Role play 2. You are managers of a television production company Zoom International (ZI). You are discussing these two proposals for changes to company policy. (Խմբային դերային խաղ):

1. ZI could reduce costs by offering staff a 10% increase in salary instead of a company car. If ZI makes the change, staff will have to provide their own car for business use, using their own money.

2. ZI could increase security at their head office. At present, a security guard checks staff who enter the building. In future, staff will have to go through a barrier where they insert an identity card. If they do not have an identity card, they cannot enter the building. In addition, they must, at all times, wear an identity card with their photograph on it. There will be two female receptionists behind the barrier.

(Extra material is also attached telling the students what steps to take, what changes to propose to the Board of Directors, why they can like or oppose the ideas put forward by others, etc).

Այս դերային խաղը ենթադրում է զրույց *փոփոխության* մասին (օրինակ՝ ընկերության ռազմավարության փոփոխություն, էթիկայի հետ առնչվող որոշ մարտավարական փոփոխություններ), այսինքն հարկավոր կլինեն խոսքի կառուցման նոր դաշտեր, ինչպիսիք են օրինակ ընդհատումը կամ դրա հետ կապված որևէ գործողություն՝ զիջելը կամ ըմբոստանալը, պարզաբանումները տալը կամ պահանջելը, առաջարկներ անելն ու մերժելը, և այլն: Օրինակ՝

Could I just say something?
 Excuse me, but I have to say...
 How do you mean, ...?
 What exactly are you saying?
 What exactly do you mean?
 Are you saying we need to...?
 Sorry, I don't follow you.
 Can you explain in more detail?
 What I mean is...
 What I am saying is...
 No, I was thinking of...
 To be more specific...
 To clarify...
 Hold on. Can I finish the point?
 Let him finish, please.
 I'd like to finish if I may.
 Just a moment...
 I suggest...
 I propose that...
 How about...
 We could...
 Sorry, I don't think that's a good idea.
 I'm not sure I agree with you there.
 It / that just won't work.
 Well, I'm not happy about it / that.

Role Play 3. Johnson, a large department store in Chicago, USA, is losing money. Its main product areas are food, clothing and household furniture. 70% of its revenue comes from clothing, 22% from food and 8% from furniture. Three directors of the company meet to discuss the company's problems and how to solve them. (Role cards are provided for the necessary information). (Երեք հոգուց բաղկացած խմբերի համար նախատեսված դերային խաղ):

Տվյալ դերային խաղն իրականացնելու համար ուսանողին անհրաժեշտ կլինի սովորել և կիրառել արտահայտություններ, որոնց միջոցով նա կհարցնի ուրիշի կարծիքը, կարտահայտի իր տեսակետը, համաձայնություն կամ տարակարծություն, առաջարկություն կանի և այլն: Ահա անհրաժեշտ նյութը՝

How do you feel about...?
What do you think?
What's your opinion?
What's your view?
I think.../ I don't think...
In my opinion...
That's true.
I agree.
Absolutely / Exactly.
I think so too.
I see / know what you mean, but...
I am afraid I can't agree.
Maybe, but...
I think we should...
How about...?
Why don't we...?
Maybe/ Perhaps we could...

Այնուհետև ուսանողներին տրվում է տասից մինչև տասնհինգ բույն ժամանակ առաջադրանքը կատարելու համար: Ինչպես տեսանք, կախված առաջադրանքի բնույթից՝ ուսանողներն այն կատարում են զույգերով կամ փոքր խմբերով: Դասախոսի միջամտությունն այս փուլում նույնպես ակտիվ է, քանի որ նա շրջում է լսարանով, լսում է ուսանողներին և երբեմն միջամտում՝ դերային խաղի ընթացքը ուղղորդելով դեպի նշված նպատակը: Հաճախ իրադարձությունները զարգանում են նախատեսված սցենարից դուրս, ինչը որոշ դեպքերում կարելի է նույնիսկ դրական երևույթ համարել: Օրինակ՝ իրավիճակը քննարկելիս և «մտնելով» իրենց դերերի մեջ՝ ուսանողները մատուցված նյութի շրջանակներում կարող են տեսակետների բախում ունենալ՝ պաշտպանելով իրենց շահերը: Քննարկման ընթացքում դասախոսը կարող է միջամտել՝ առաջարկելով նոր, «սուր» գաղափարներ՝ առաջացնելով որոշակի ընդդիմություն կամ բանավեճ ուսանողների միջև: Այս հնարքը երկար ժամանակ է, ինչ կիրառվում է ոչ միայն դերային խաղերում, այլ նաև թոք-շոուներում, երբ հաղորդավարը ինքն է ստեղծում կոնֆլիկտային իրավիճակներ՝ ստիպելով մասնակիցներին ավելի ակտիվ մասնակցություն ունենալ նախագծում: Բացի այդ, տվյալ իրավիճակում ուսանողը հակված է օգտագործել ավելի լայն բառապաշար՝ փորձելով հնարավոր լուծում գտնել անսպասելի խնդրի համար: Խաղի վերջում դասախոսը կարող է հրավիրել ուսանողների որևէ զույգ կամ խումբ՝ դերային խաղն ամբողջ լսարանի առջև կատարելու նպատակով: Տվյալ փուլում թերևս, ամենադժվար խնդիրն ուսանողներին դերային խաղի մեջ ամբողջությամբ ներգրավելն է: Դասախոսը կարող է հաղթահարել այս խնդիրը՝ առաջարկելով գնահատել աշխատանքի արդյունքը կամ հաշվի առնել այն վերջնական գնահատականը նշանակելիս:

Պետք է նշել, որ եթե դասախոսն ընտրում է այն տարբերակը, երբ ուսանողները կատարում են դերային խաղը լսարանի առջև, ապա չափազանց կարևոր է համոզել, հավաստիացնել ուսանողներին, որ նրանց նպատակն է ոչ միայն բեմականացնել իրավիճակը, այլ նաև որքան հնարավոր է շատ դերի մեջ մտնել, քանի որ դա խաղի հաջողված և արդյունավետ լինելու թերևս ամենակարևոր նախապայմանն է: Ուսանողը պետք է ընկալի, որ նման իրավիճակ նա կարող է վերապրել իրական կյանքում, իր իսկ աշխատանքային գործունեության ժամանակ:

Կաշկանդվածությունն ու լարվածությունը նվազեցնելու համար դասախոսը կարող է մի քանի հնարք կիրառել: Թղթից պատրաստված գլխարկները, որոնց վրա գրվում են կերպարների անունները կամ մասնագիտությունները և որոնք հագցվում են ուսանողների գլխին, էապես նպաստում են լարվածության թուլացմանը, ինչպես նաև ավելի զվարճալի և հիշվող են դարձնում ամբողջ գործընթացը: Այն պահից, երբ գլխարկները դրվում են դերակատարների գլխին, նրանք անմիջապես «դառնում են» այդ կերպարը: Որոշ դեպքերում, իրավիճակն ավելի հավաստի դարձնելու համար, միգուցե պետք լինի լսարանի սեղանների տեղաշարժում, սակայն ուսանողները պետք է հիշեն, որ նման մանրամասներն այդքան էլ էական չեն, այլ շատ ավելի կարևորվում են գործընթացն ու վերջնարդյունքը: Առավել հաջողված դերային խաղերն անպայման արժանանում են ծափահարությունների և համակուրսեցիների գովասանքին:

Այսպիսով, դիտարկելով դերային խաղը լսարանում, դրա տեսակներն ու տարբեր մոտեցումները, կարևորությունն ու առավելությունները, կարելի է եզրակացնել, որ դերային խաղը նպաստում է բանավոր խոսքի զարգացմանն ընդհանրապես, և անգլերենը հատուկ հատուկ նպատակների համար՝ մասնավորապես: Մեր դիտարկումներն իրականացվել են տնտեսագիտության և կառավարման ֆակուլտետում, ուստի բառապաշարն ու հմտությունները նույնպես արտացոլում են գործարար անգլերենը:

ԾԱՆՈԹԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

1. Օգտակար բառապաշար ասելով նկատի ունենք ոչ թե ակտիվ կամ պասիվ բառապաշարը՝ կայուն արտահայտություններ, դարձվածներ, առանձին բառեր, որոնք անհրաժեշտ են տվյալ թեման լուսաբանելու համար: Սա անգլերենում դիտվում են որպես *իրավիճակային, թեմատիկ, թիրախային բառապաշար*, որն ընդհանուր բնութագրմամբ կոչվում է useful vocabulary, այն կարող է վերածվել և՛ ակտիվ, և՛ պասիվ բառապաշարի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Byram M., Fleming M. Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

2. Horner D., McGinley K. Running simulation/games: A step-by-step guide. D. Crookall, R. Oxford (eds.), *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House Publishers, 1990.
3. Milroy E. Role-play: a practical guide. Aberdeen: Aberdeen University Press, 1982.
4. Sysoyev P.V. Language and culture: Looking for a new dimension in teaching foreign language culture // *Foreign Languages at School Journal*, 4, 17-24, 2001.
5. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market Leader: Upper Intermediate Business English Course Book: Pearson FT. Longman, 2006.
6. Bonwell C.C., Sutherland T.E. The active learning continuum: Choosing activities to engage students in the classroom // Sutherland T.R., Bonwell C.C. (eds.) *Using active learning in college classes: A range of options for faculty*. *New Directions for Teaching and Learning*, 67, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996.
7. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market Leader: Intermediate Business English Course Book: Pearson FT. Longman, 2009.

A. АДЖИ-АКОПЯН, К. МАТЕВОСЯН – Применение ролевых игр в аудитории для развития устной речи. – В данной статье представлены основные аспекты практического использования ролевых игр в процессе преподавания активной экономической лексики английского языка, а также раскрываются некоторые особенности, цели и задачи ролевых игр в аудитории. Подчеркнута важность применения ролевых игр, поскольку они являются одним из наиболее эффективных методов отработки различных моделей поведения и использования специального словарного запаса в конкретных ситуациях.

Ключевые слова: ролевые игры, устная речь, творческий подход, инструкции преподавателя, ситуационное мышление, групповая работа, деловой английский, активная лексика

A. НАЖИ-НАКОВЯН, К. МАТЕВОСЯН – Practising Role Play in Classroom for the Development of Oral Speech. – The present paper touches upon the main aspects of practising role plays in Business English classroom. Role play has proved to be an efficient means of improving oral speech in general and development of communicative skills, team work, creativity, etc. in particular. The technique discussed can easily and successfully be applied in different teaching environments though we have mainly focused on Business English.

Key words: role play, oral speech, student creativity, instructor's interference, situational thinking, group work, Business English, useful vocabulary

**Լիանա ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ
Տաքիկ ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ**
Երևանի պետական համալսարան

**ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ՇՈՒՐՁ**

Սույն հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել զանազան միջմշակութային հաղորդակցության մեթոդների կիրառման արդյունավետությունը օտար լեզվի դասավանդման ընթացքում: Ուսումնասիրվել և մշակվել են ուսուցման այնպիսի ձևեր ու մեթոդներ, որոնք մեծապես կօգնեն ուսանողներին ոչ միայն հաղորդակցվել անգլալեզու ուսանողների հետ, այլև հասկանալ օտար մշակույթն ու լեզվական առանձնահատկությունները: Աշխատանքում քննարկվում են նաև զանազան մշակութային տարբերություններն ու դրանց մեկնաբանությունները, որոնք մեծապես նպաստում են նաև դասախոսների և ուսանողների միջև փոխհարաբերությունների հաստատմանը:

Բանալի բառեր. մշակույթ, էլեկտրոնային հաղորդակցություն, դասավանդման մեթոդիկա, միջանձնային հարաբերություններ, շարժմունքների լեզու

Լեզուն մարդկային կյանքի կենսագործունեության ու ճանաչողության հիմքում է: Մարդկային լեզուն կարելի է սահմանել որպես արտահայտության այն ընկալելի միջոցների ամբողջությունը, որոնք բնորոշ են հատկապես մարդուն /Չահուկյան, 1992/: Մարդիկ միմյանց ճանաչում են լեզվի կիրառման միջոցով: Լեզուն դիտարկվում է, որպես սոցիալական ինքնության խորհրդանիշ, որը մշակութային իրականության արտացոլումն է: Յուրաքանչյուր լեզու մարդկային մշակույթի զարգացման արդյունք է, որի միջոցով մարդկանց մտքերը ձևավորվում և փոխանցվում են միմյանց: Լեզվի ամենագլխավոր գործառույթը հաղորդակցության գործառույթն է, որը շփման, մտքերի փոխանցման և փոխանակման միջոց է: Լեզու սովորելը ինքնին ենթադրում է սովորել մշակույթ, քանի որ տիրապետել լեզվական տարրերին դեռ չի ենթադրում հաղորդակցվել տվյալ լեզվով:

Միջմշակութային հաղորդակցության ընթացքում շատ կարևոր է ուսանողներին իրազեկել միջմշակութային արժեքների մասին: Միջմշակութային հաղորդակցությունը մշակութային և լեզվաբանական ծագում ունեցող անհատների և տարբեր խմբերի միջև հիմնված հաղորդակցություն է: Այն առաջացել է հետևյալ սահմանումներից՝

1. Հաղորդակցությունը մարդկանց միջև լեզվի միջոցով իրականացող ակտիվ փոխհարաբերություններն են: Միջմշակութային բառը ենթադրում է, տարբեր մշակույթների ներկայացուցիչների միջև հաղորդակցական հարաբերություն, որտեղ մշակույթը մարդկանց վարքագծի դրսևորումն է թե՛ հասարակական կյանքում և, թե՛ ազգային ուղղվածություն համատեքստերում՝ քաղաքական, լեզվաբանական, տնտեսագիտական և այլն:

2. Միջմշակութային հաղորդակցությունը սահմանվում է և՛ որպես գաղափար, և՛ որպես կարողություն: Միջմշակութային կարողությունը անհատների լեզվի ակտիվ տիրապետումն է, որն իրականացվում է երեք հիմնական հատկանիշների միջոցով՝ գիտելիք, հմտություններ, հատկություններ:

Դասավանդողների գեր նպատակն է յուրաքանչյուր ուսանողի մեջ սերմանել սեր, ձգտում և ցանկություն ուսումնասիրելու օտար լեզու: Վերջինիս իրագործման համար անհրաժեշտ է, նախ և առաջ, որ դասավանդողներն ուսումնասիրեն թիրախ լեզուն և մշակույթը, ապա՝ նրանց փոխհարաբերությունները և հետո միայն փորձեն փոխանցել անհրաժեշտ տեղեկատվությունն ու գիտելիքը ուսանողներին: Ներկայումս հաղորդակցման ամենարդյունավետ միջոցը համացանցն է: Այն գրավել է ողջ աշխարհը՝ բացելով մեր առջև գրեթե բոլոր անանցանելի ճանապարհները: Այն համարվում է անսպառ տեղեկատվական աղբյուր, որտեղ յուրաքանչյուր անձ կարող է գտնել իրեն հուզող բազմաթիվ հարցերի պատասխաններ: Համացանցը մեզ հնարավորություն է տալիս ծանոթանալու տարբեր երկրների և նրանց մշակույթների հետ: Եվ թվում է, թե մարդկանց շփումը համացանցի միջոցով ավելի դյուրին է դարձել, որի արդյունքում միջմշակութային հաղորդակցությունը նորանոր վերելքների է հասնում: Ներկայումս մենք հնարավորություն ունենք հաղորդակցվելու էլեկտրոնային տարբեր մամակների և կայքերի միջոցով ինչպես տեղի, այնպես էլ օտարերկրյա մշակույթների ներկայացուցիչների հետ, որն առավել արդյունավետ միջոցներից մեկն է:

Ինչ վերաբերում է մշակույթի էությանն ու զարգացմանը, ապա կարելի է ասել, որ այն բազմանշանակ է: Ոմանց համար այն որակյալ գրականություն է, երաժշտություն, արվեստ կամ սնունդ: Այս եզրույթնը առաջին անգամ օգտագործել է անգլիացի գիտնական Ե.Բ. Թեյլորը իր “Primitive Culture” գրքում, որտեղ նա նշում է, որ մշակույթն այն ամբողջությունն է, որն իր մեջ ներառում է գիտելիք, հավատք, արվեստ, օրենք, սովորույթ և մնացած այն բոլոր ունակությունները և սովորությունները, որ մարդկային էակը՝ որպես հասարակության անդամ կարող է ընկալել /Թեյլոր, 1994/:

Մշակույթը մշտապես կարող է փոփոխվել և իր մեջ ներառել նորանոր սովորույթներ և ավանդույթներ: Լեզվում նույնպես նկատելի են նորաբանությունների ծագումն ու կիրառությունը: Տարբեր մշակույթների մարդկանց համար միևնույն բառերը կարող են տարբեր նշանակություններ ունենալ, անգամ, եթե նրանք խոսում են միևնույն լեզվով:

Սովորել օտար լեզու նշանակում է ինչ-որ չափով սովորել օտար մշակույթ, ծանոթանալ տվյալ մշակույթի գրականությանը, արվեստին, սովորույթներին, ծեսերին ու ավանդույթներին:

Միջմշակութային հաղորդակցության ընթացքում կարևոր է իրազեկությունը, այսինքն այն կարողությունը, որը հնարավորություն է ընձեռում անհատին ճշգրիտ և պատշաճ կերպով հաղորդակցվել յուրաքանչյուր միջմշակութային իրավիճակում, որի հիմքում ընկած է միջմշակութային գիտելիքը, հմտությունն ու վերաբերմունքը: Միջմշակութային վերաբերմունքի կարևորա-

գույն տարրերից են անկեղծությունն ու մշակույթի գնահատումը, անկաշկանդ շփվելու կարողությունն օտարերկրացիների հետ: Այս անկեղծությունը և մշակույթի տարբերության գնահատումը կարող է նպաստել մշակութային կրթությանը կամ լեզվի ուսուցմանը: Միջմշակութային կարողության հիմնական գործոնը անհայտ իրավիճակներում անվստահության առաջացումն է, որտեղ մասնակիցները պետք է փորձեն հնարավորինս հաղթահարել խոչընդոտները: Ջարգացող միջմշակութային կարողությունը դանդաղ, աստիճանաբար ձևափոխվող ուսումնական գործընթաց է, որը ենթադրում է օտար լեզվի ուսումնասիրություն, միջմշակութային ուսուցում և այլ մշակույթների մարդկանց հետ փորձի փոխանակում, նույնիսկ, եթե ոչինչ չի կարող լիովին փոխարինել առերես դասավանդմանը և ուսուցմանը, սպա այս դեպքում պետք է կիրառվեն տեղեկատվական տեխնոլոգիական զանազան միջոցներ /Թեյլոր, 1994/:

Միջմշակութային հաղորդակցման գաղափարի հիմքը գիտելիքն է, ընդ որում

1. Կարևոր է, որ մարդիկ հասկանան միջմշակութային հաղորդակցության խնդիրները և գիտակցաբար ներդնեն իրենց ջանքերը՝ հաղթահարելու իրենց առջև ծառայած խոչընդոտները:

2. Կարևոր է գիտակցել ինչ-որ մեկի ջանքերի անհաջող լինելու փաստը և փորձել կարգավորել նրա վարքագիծը:

Փոխադարձ շփման ընթացքում մարդիկ հաճախ հաղորդակցվում են արտալեզվական միջոցներով՝ անտեսելով լեզվական կողմը: Սա վերաբերում է մասնավորապես փոխգործող լեզվի գործառույթներին, որտեղ հասարակական շփումը առաջնային դերում է և որում էական է ո՛չ թե այն, թե ինչ է փոխանցվում այլ այն՝ թե ինչպես է փոխանցվում, այսինքն ինչ է հնարավոր արտահայտել մարմնի լեզվի, շարժումների, տեսողական շփման, ֆիզիկական տարածության առկայության և ոչ լեզվական ուղերձների միջոցով: Յուրաքանչյուր մշակույթ լեզուն յուրովի է կիրառում, հետևաբար մշակութային հաղորդակցության գործընթացում ոչ պակաս կարևոր են նաև զանազան շարժումները (գլխի և ձեռքերի շարժումները, աչքերի թարթումը և այլն): Սակայն այս շարժումները տարբեր հասարակություններում տարբեր կերպ են ընկալվում և մեկնաբանվում: Դիտարկենք հետևյալ մշակութային տարբերությունները, այսպես օրինակ՝ հայկական մշակույթում համաձայնեցումը ընկալվում էետ ու առաջ տանելով, իսկ անհամաձայնեցումը՝ գլուխը աջ ու ձախ շարժելով: Մինչդեռ Բուլղարիայում ճիշտ հակառակն է: Ճապոնացիներն էլ իրենց համաձայնեցումը արտահայտում են ձեռքերը պարզելով կրծքավանդակին և թափահարելով:

Միջմշակութային հաղորդակցության մեջ մեծ դեր են խաղում նաև դիմաշարժումները և աչքերի արտահայտությունը: Աչքերը կարող են արտահայտել հետաքրքրություն, ձանձրույթ, հյուրասիրություն, հիացմունք, հրապուրանք, հիասթափություն, հասկացողություն, անհասկացողություն և այլն: Բարձրագույն գիտելիքներ ունեցող ուսանողները պետք է ծանոթ լինեն ոչ միայն տվյալ լեզվի մշակույթին այլ նաև պատմությանն ու կրոնին: Այս առումով որոշ

ուսուցողական մեթոդներ կարող են օգտագործվել՝ ուսանողներին քաջալերելու և նպաստելու միջմշակութային հաղորդակցական հմտությունների զարգացմանը, օրինակ՝

- օգտագործել կարճամետրաժ ֆիլմեր, ուսանողների միջմշակութային կարողությունները զարգացնելու համար,

- ուսանողները հիմնականում պետք է իրենց ուշադրությունը սևեռեն հետևյալ գործոններին՝ լեզվական ու արտալեզվական միջոցներին, մարմնի լեզվին, շարժումներին, մշակութային ինքնությանը, փողոցային մշակույթին, տոներին, սովորույթներին, ընտանեկան կյանքին, գենդերային խնդիրներին, սերունդների բախմանը, ինչպես նաև ազգայնականությանն ու ռասսայականությանը,

- դիտել ներկայացումներ իրենց և այլ երկրների մասին,

- բեմադրել խաղային ներկայացումներ տարբեր մշակույթների ներկայացուցիչների մասնակցությամբ,

- օգտագործել համացանց, ձայնասկավառակներ՝ լուսաբանելով օտար մշակույթը,

- զուգահեռներ անցկացնել սեփական մշակույթի և օտար մշակույթի միջև,

- զրույցներ ունենալ ուսանողների հետ օտար երկրների մշակույթների մասին և մարդկանց վերաբերող կարծրատիպերի մասին,

- ներկայացնել միջմշակութային ուսումնասիրության նախագիծ,

- կազմակերպել շնորհանդեսներ,

- ներկայացնել զեկույցներ,

- ճշգրիտ գնահատել ուսանողների ներուժը:

Այս ամենի արդյունքում ուսանողը հնարավորություն կունենա ազատ և անկաշկանդ հաղորդակցվել օտար լեզվով, իսկ դասավանդողն էլ իր հերթին գոհունակությամբ կարձանագրի իր կատարած աշխատանքի դրական արդյունքը:

Վերը ներկայացված միջոցները հնարավորինս դյուրին կդարձնեն դասավանդողի և ուսանողի միջև փոխհարաբերությունների ձևավորմանն ու հաստատմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ջահուկյան Գ. Բ. Շարահյուսական ուսումնասիրություններ, Երևան, Ասողիկ հրատարակչություն, 2003:
2. Byram M. E. Culture and Language Learning in Higher Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
3. Kramsch C. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 1998.
4. Tylor E. B. Primitive Culture. New York: J. P. Putnam's son, 1871.
5. URL: <http://eva.ru/travel/read/-547.htm>

Աստղիկ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ
Լուսիկ ՀՈՎԱԿԻՍՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԳՈՐԾԱՐԱՐԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴԱՄԱՆ
ՀԱՅԵՑԱԿԵՐՊԸ ԲՈՒՀՈՒՄ

Հողվածում քննարկվում են բուհերի տնտեսագիտության ֆակուլտետներում դասավանդվող «Գործարարական անգլերեն» դասընթացի ուսուցման հայեցակետերը՝ դիտարկելով այն «Անգլերենը հատուկ նպատակների համար» մոտեցման սկզբունքների շրջանակներում: Նկարագրվում են դասընթացի տարրերակիչ առանձնահատկությունները, որոնք միտված են ապագա մասնագետների թե՛ ակադեմիական հմտությունների զարգացմանը և թե՛ գործարար-մասնագիտական ոլորտում հաղորդակցական կարողությունների ձևավորմանը:

Բանալի բառեր. անգլերենը հատուկ նպատակների համար /ԱՀՆ/, գործարարական անգլերեն, մասնագիտական բառապաշար, հաղորդակցական հմտություններ, կարողություն, գործարարական լեզվի կիրառական քերականություն

Համաշխարհային ինտեգրման և հատկապես միասնական եվրոպական կրթական տարածքի ստեղծման արդի պայմաններում օտար լեզուներին տիրապետելը բարձրագույն ուսումնական հաստատության շրջանավարտի ընդհանուր կարողության անբաժանելի մաս է համարվում: Ժամանակակից մասնագետին ներկայացվող պահանջներից մեկն էլ դարձել է որևէ օտար լեզվին տիրապետելու միջին և միջինից բարձր մակարդակը, ինչը թույլ կտա մասնագիտական գործունեության ոլորտում անմիջական շփում իրականացնել օտարերկրացի գործընկերների հետ՝ այդպիսով կայացնելով և կատարելագործելով մասնագիտական իմացության որակն ու արդյունավետությունը: Օտար լեզուների դերի և նշանակության աճի պայմաններում և հետխորհրդային կրթության ոլորտի համընդհանուր փոխակերպման փուլում կարևորվում է բուհական տարբեր մասնագիտությունների կրթական ծրագրերի շարունակական վերանայումը և լրամշակումը, ընդ որում խոսքը գնում է ոչ թե որոշ կարողությունների ձևավորման մասին առարկայի շրջանակներում, այլ բոլոր առարկաների նոր դերի մասին՝ ուղղված անհատի մասնագիտական ձևավորմանը /Крупченко, Кузнецов, 2015/:

Այս առումով անգլերենի դասավանդումը բարձրագույն ուսումնական մակարդակում նույնպես նկատելի փոփոխությունների և մշակման անհրաժեշտություն է ենթադրում, ինչը կնշանակի, որ հարկ է վերանայել հատուկ մասնագիտական նպատակների համար անգլերենի առկա դասընթացների ծրագրային փաթեթները թե՛ ուսուցանվող նյութի ընտրության և թե՛ այդ նյութի դասակարգման տեսանկյունից: ԱՀՆ-ի (Անգլերենը հատուկ նպատակների համար) կատարագույն բաղադրիչ հանդիսացող դասընթացներից է *գործարարական անգլերենը*, որը վերջին տասնամյակների ընթացքում ինքնուրույն

ձևավորվող ենթալեզվի կարգավիճակ է ձեռք բերել: Այս դասընթացի լսարանը ավելի քան համընդգրկուն է, իմաստով, որ այն չի սահմանափակվում բուհական ուսումնառության գործընթացով:

Նախկինում բուհերի հասարակագիտական (բացառությամբ՝ օտար լեզուների) և բնագիտական ֆակուլտետներում *Ընդհանուր անգլերենի* (General English) դասավանդմանը փոխարինելու է եկել *Անգլերենը հատուկ նպատակների համար* (ESP) մոտեցմամբ ուսուցանումը, որը հիմնված է անգլերեն ուսումնասիրողների ապագա մասնագիտության յուրահատկություններով պայմանավորված պահանջմունքների վրա և միտված է ուսանողների ինչպես ակադեմիական կարողությունների ձևավորմանը, այնպես էլ մասնագիտական իրազեկության զարգացմանը: ԱՀՆ դասավանդումն արդարացված է նախևառաջ այն պատճառով, որ այն խթանում է ուսանողների հետաքրքրվածությունը՝ մասնագիտական ոլորտից ընտրված նյութերի արդիականությամբ և կիրառելիությամբ, մատուցվող նյութի բազմազանությամբ, հաղորդակցական հմտությունների մշակման առանձնահատուկ շեշտադրությամբ: Ընդհանուր անգլերենի շրջանակներում վաղուց ի վեր դասավանդվում է *մասնագիտական լեզու* բաղադրիչը, սակայն վերջինս պետք է հստակ տարբերել ԱՀՆ մաս կազմող *Անգլերենը մասնագիտական նպատակների համար* դասընթաց-բաղադրիչից, որն ավելի լայն է իր ընդգրկմամբ, նպատակներով, մեթոդներով և ունի ընդգծված հաղորդակցական-կիրառական ուղղվածություն: ԱՀՆ դասավանդման մեջ իր տեղն ունի *գործարարական անգլերենը*, որն առանձնանում է որպես ուրույն ուսումնասիրության առարկա բովանդակային և մեթոդական առումներով: Գործարարական անգլերենը իր մեջ ներառում է թե՛ տնտեսագիտության և գործարարության լեզուն՝ իր բոլոր բաղադրիչներով հանդերձ, և թե՛ անգլերենի հանրային հաղորդակցական հմտությունների համապարփակ ամբողջությունը: Գործարարական անգլերենի ուսուցման ժամանակակից ուղղությունները հենվում են լեզվի հաղորդակցական հմտությունների մշակման վրա՝ հիմք ընդունելով գործարար միջավայրում շրջանառվող խոսքային կաղապարների ուսուցանումը /Ellis, Johnson, 2005/:

Գործարարական անգլերենը որպես դասընթաց ներառում է երկու միմյանց լրացնող կարևորագույն բաղադրիչ. տնտեսագիտության անգլերենի ներքին լեզվական առանձնահատկությունները և գործարար հաղորդակցության լեզուն՝ իր ենթակառուցվածքային բաղադրիչներով հանդերձ: Դասընթացի կառուցվածքում ընդգրկված է գործարարական անգլերենի ընդհանրական դրույթների ուսուցանումը: Վերջինս ենթադրում է թե՛ ընդհանուր և նեղմասնագիտական (դասախոսի հայեցողությամբ ընտրված) և թե՛ դասագրքային բնագիր տեքստերի ընթերցանական հմտությունների մշակում, բազմաբնույթ բանավոր զեկույցների և գրույցների ունկնդրում՝ հաջորդվող լսարանային քննարկումներով, որոնք զուգահեռաբար ուղղորդվում են տերմինաբանական բառապաշարային ֆոնդի մշակմամբ և հարստացմամբ: Քանզի տնտեսագետ-ուսանողի առաջնահերթ խնդիրն է տիրապետել գործարար

հաղորդակցության հմտություններին, ապա դասընթացի կարևորագույն մաս է կազմում գրավոր հաշվետվությունների, առևտրային նամակագրության, ընթացիկ աշխատանքային գրագրության ուսուցանումը, բանակցությունների խոսքային տեխնիկայի և բանավոր զեկույցների վարպետացումը, հանրային փոխշփումների մշակույթի ուսուցանումը: Ընդ որում, հաշվի է առնվում ինչպես միջմշակութային, այնպես էլ ներմշակութային համատեքստը: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում նաև զբաղվածության փաստաթղթերի (օր. ռեզյումե, դիմում-նամակ) ձևակերպման լեզվի և աշխատանքային հարցազրույցներին պատրաստվելու ռազմավարությունների ուսուցմանը: Այսպիսով, գործարարական անգլերենի ուսուցման առանցքային հայեցակետը լեզվի գործնական կիրառության ուսուցանումն է, որը հետապնդում է հեռահար նպատակներ, այն է՝ աշխատաշուկայում ուսանողի (երիտասարդ մասնագետի) մրցունակության ապահովում, ինչպես նաև անձնային և մասնագիտական աճի խթանում:

Երևանի պետական համալսարանի տնտեսագիտության և կառավարման ֆակուլտետի բակալավրիատի կրթական ծրագրի մաս է կազմում «Օտար լեզու» /Անգլերեն/ առարկան, որի շրջանակներում ուսուցանվում է *Գործարարական անգլերեն* դասընթացը՝ երկու տարի, երկու փուլով: Առաջին (երեք կիսամյակ) և երկրորդ (մեկ կիսամյակ) փուլերում ուսուցանվում են «Անգլերենը ընդհանուր ակադեմիական և գործարար նպատակների համար» (English for Academic and General Business Purposes) և «Գործավարություն անգլերեն լեզվով» ենթադասընթացները համապատասխանաբար: Վերջինս առավել նպատակահարմար կլիներ վերանվանել «Գործարար հաղորդակցության անգլերեն» (English for Business Communication):

Բակալավրիատի ծրագիրը նախատեսում է ընդհանուր լեզվական հմտությունների ամրակայում, որը թույլ կտա ուսանողին տիրապետել տնտեսագիտական նյութի ընթերցմանը և լիարժեք ընկալմանը: Եթե առաջին փուլում շեշտը դրվում է առավելապես ռեցեպտիվ/ըմբռնողական (ընթերցել և ունկնդրել-ընկալել) հմտությունների զարգացման վրա, ապա երկրորդ փուլը ենթադրում է պրոդուկտիվ/ստեղծարար (խոսել և գրել) հմտությունների մշակում և ամրապնդում: Երկամյա դասընթացի ավարտին ուսանողից ակնկալվում է ցուցաբերել գիտելիքներ և հմտություններ խոսքային գործունեության տարբեր դրսևորումներում: Ստորև ներկայացվում է հմտություններից յուրաքանչյուրի բնութագիրը.

- Ընթերցում. ուսանողը պետք է կարողանա ընթերցել և հասկանալ զանազան աղբյուրներից քաղված մասնագիտական բազմաբնույթ տեքստեր՝ ցուցաբերելով մասնագիտական բառապաշարի և ժանրային առանձնահատկությունների իմացություն, ինչպես նաև տեքստի հետ աշխատելու ունակություն:

- Բանավոր խոսքի ընկալում. ուսանողը պետք է կարողանա լսելով ընկալել և հասկանալ բանավոր խոսքը կիրառելով լսելու տարբեր ռազմավարություններ՝ նպատակին/խնդրին համապատասխան (օր. ընդհանուր

բովանդակությունը կամ կոնկրետ տեղեկատվությունը հասկանալու համար), ինչպես մասնագիտական, այնպես էլ հաղորդակցական զանազան ոլորտներում:

- Բանավոր խոսք. ուսանողը պետք է կարողանա ինքնուրույն ձևավորել և արտահայտել մտքեր մասնագիտական թեմաներով զրույց վարելիս, հանդես գա գեկույցներով, բանակցի մասնագիտական և տեխնիկական հարցերի շուրջ՝ հաշվի առնելով հաղորդակցական նպատակներին հասնելու ռազմավարությունների դիսկուրսիվ ամբողջությունը:

- Գրավոր խոսք. ուսանողը պետք է կարողանա պատշաճ լեզվական ձևակերպումներով կազմել գործնական փաստաթղթեր՝ նկատի առնելով տրված հաղորդակցական խնդիրը (օր.՝ հարցնել, առաջարկել, ընդունել, մերժել, հաղորդել, նկարագրել, դատողություն անել և այլն), ինչպես նաև կարողանա կատարել անգլերենից հայերեն և հայերենից անգլերեն մասնագիտական տեքստերի ամփոփ վերարտադրություն/թարգմանություն:

Մագիստրոսական ծրագիրը ներառում է նեղ-մասնագիտական նյութերի գործարկում: Նյութի ընտրությունը պայմանավորված է մագիստրոսական խմբի մասնագիտական կողմնորոշմամբ:

Դասընթացի ծրագիրը իր բնույթով գործառնության է և կառուցված է գործարար հաղորդակցական գործառնությունների լեզվական դրսևորումների ամբողջական կադապարի հիման վրա /Breen, 2002/: Այդ գործառնությունների շարքին են դասվում գործարար հանդիպումների և բանակցությունների խոսքային մշակույթը, ինչպես նաև բանավոր գեկույցների տեխնիկան, հեռահաղորդակցության գործառնությունը և այլն: Գործարարական լեզվի գործառնություններով պայմանավորված խոսքային հմտությունների ուսուցանումը ենթադրում է գործարար աշխարհի այնպիսի կարևորագույն բնագավառների և երևույթների քննարկում, ինչպիսիք են տնտեսական տեղաշարժերը և առևտրային ուղղությունները, ապրանքը, արտադրական գործընթացները և ընթացակարգերը, տնտեսվար ռազմավարությունը, ֆինանսա-հաշվապահական հաշվառումը, մարդկային ռեսուրսների կառավարումը և այլն: Վերոհիշյալ քննարկումների ընթացքում ուսումնասիրվում և գործարկվում են քննարկվող նյութի համատեքստով պայմանավորված լեզվական գործառնությունները: Այս գործառնությունների ուսուցանումը իրականացվում է գործարարական լեզվի կիրառական քերականության (business grammar) ուսումնասիրմամբ: ԱՀՆ-ի շրջանակներում լեզվի դասավանդման այս հարաբերականորեն նոր մոտեցումը թույլ է տալիս զարգացնել այնպիսի լեզվական հնարքների իմացությունը, ինչպիսիք են իմաստային շաղկապումները, համեմատությունը և հակադրությունը, պատճառի և հետևանքի ձևակերպումը դատողության մեջ, համաձայնության և անհամաձայնության արտահայտչաձևերը:

Դասընթացի ծրագիրը իրականացվում է թե՛ հրատարակված դասագրքերի և թե՛ զանազան աղբյուրներից հավաքագրված արդիական նյութերի (ներառյալ տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաները) մշակումներով: Դասընթացի ավարտին ուսանողներից ակնկալվում է գործարարական

անգլերենի լեզվական հմտությունների (ընթերցանական նյութի ըմբռնում և վերարտադրություն, ունկնդրում և ըմբռնում, գործարար և հանրային իրավիճակներում՝ խոսք, գործարար գրագրության իմացություն) տիրապետումը, ինչպես նաև՝ տնտեսագիտության հիմնարար տերմինապաշարի իմացությունը:

Նեղ-մասնագիտական կամ ոլորտային լեզվի (domain-specific language) համար խիստ հատկանշական և առանձնահատուկ տարբերակումները, որոնք փոփոխուն են և անվերջ համալրվող, պարտադրում են գործարար հաղորդակցության լեզվի ուսումնասիրությունը դարձնել առավել ճկուն և համադրելի մասնագիտական դաշտում առկա հարափոփոխ մոտեցումներին: Կարելի է հետևություն անել այն մասին, որ սույն հանգամանքով է պայմանավորված *Գործարարական անգլերեն* դասընթացի ծրագրային հայեցակարգի անընդմեջ մշակումն ու համալրումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики. М.: АПКИППРО, 2015.
2. Breen M.P. Syllabus design // *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
3. Donna S. Teach Business English. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
4. Dudley-Evans T., St. John M. J. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
5. Dudley-Evans T. English for Specific Purposes // *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
6. Ellis M., Johnson C. Teaching Business English. Oxford: Oxford University Press, 2005.
7. Frendo E. How to Teach Business English. Harlow: Pearson Education Ltd, 2009.
8. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
9. Johns A.M., Price-Machado D. English for Specific Purposes (ESP): Tailoring Courses to Student Needs – and to the Outside World // M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.
10. Long M. Second Language Needs Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

11. Robinson P. ESP Today: A Practitioner's Guide. London: Prentice Hall, 1991.
12. Swales J. M., Feak C. S. Academic Writing for Graduate Students (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press, 2012.

А. ОГАНЕСЯН, Л. ОВАКИМЯН – *Аспекты преподавания делового английского в ВУЗЕ.* – В статье рассматриваются аспекты преподавания курса «Деловой английский» в рамках подхода английского для специальных целей в системе высшего образования на современном этапе. В статье обозначены отличительные особенности курса, которые направлены на развитие академических навыков будущих специалистов и формирование профессионально-ориентированных коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: английский для специальных целей (АСЦ), деловой английский, профессиональная лексика, коммуникативные навыки, компетенция, грамматика делового английского

A. HOVHANNISYAN, L. HOVAKIMYAN – *On Some Aspects of Teaching Business English in Higher Education.* – The paper discusses some aspects of teaching the course of Business English in the framework of necessary changes to foreign language teaching practices in higher education. The concept of Business English teaching is viewed within the English for Specific Purposes (ESP) approach. The specific features of the course are described with regard to both developing academic skills and shaping professional business communication competencies of the future specialists.

Key words: English for Specific Purposes (ESP), Business English, professional vocabulary, communication skills, competence, business grammar

Լիլիթ ՍԱՐՈՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

**ՀԱՅԱԼԵԶՈՒ ԼՍԱՐԱՆՈՒՄ ԻՍՊԱՆԵՐԵՆԻ ՀՆՉՅՈՒՆԱՅԻՆ
ՀԱՍԱԿԱՐԳԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴԱՄԱՆ ԽՆԴՐԻ ՇՈՒՐՁ**

Սույն հոդվածում քննվում են իսպաներենի հնչյունային առանձնահատկությունների դասավանդման այն մոտեցումները, որոնք առավելագույն արդյունավետություն կարող են ապահովել հայալեզու լսարանում: Հոդվածում դիտարկվում են ինչպես մեթոդական խնդիրներ, այնպես էլ սոցիալ-հոգեբանական այն անհրաժեշտ նախապայմանները, որոնց հենքի վրա կարելի է ստեղծել ուսանողակենտրոն մոտեցում և ապահովել լիարժեք դասալրոցես, որի ընթացքում ինտերակտիվ մեթոդի և ժամանակակից տեխնոլոգիաների ու դիդակտիկ նյութի կիրառման պայմաններում հնարավոր է ներգրավել բոլոր ուսանողներին և ստանալ առավելագույն արդյունք: Հնչյունային առանձնահատկությունների դասավանդման ժամանակ հաշվի առնելով հայալեզու լսարանի արտասանական ապարատի առանձնահատկությունները անհրաժեշտ է առավել մանրամասն անդրադարձ կատարել իսպաներենի ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունների համակարգին ու դրանց միացություններին և այդ ամենն ամրապնդել վարժությունների ու շուտասելուկների միջոցով:

Բանալի բառեր. հնչյունային առանձնահատկություններ, ժամանակակից տեխնոլոգիաներ, ինտերակտիվ մեթոդ, հոգեբանական միջավայր, երկրաբառներ, սինալեֆա, եռարարբառներ, շուտասելուկներ, դիդակտիկ նյութեր, ձայնավոր/բաղաձայն

Ինչպես հայտնի է, Հայաստանի բուհական կրթության համակարգում վերջին տարիներին տեղի ունեցող արմատական փոփոխությունները, որոնք կապված են նոր համակարգի ինտեգրման հետ և միտված են առավել զարգացնելու մեր երկրի կրթական համակարգը, իրենց հետ բերում են նոր երևույթների և մեթոդների կիրառման անհրաժեշտություն: Բացի արտաքին աշխարհից եկող փոփոխություններից, որոնք նպատակ ունեն համապատասխանեցնելու մեր կրթական ոլորտը միջազգային չափանիշներին, այն է՝ Բոլոնիայի գործընթացը բարձրագույն կրթության ոլորտում և համապատասխան չափորոշիչների մշակումը, կան նաև այսպես կոչված ներքին փոփոխություններ:

Լսարանում ցանկացած նոր երևույթի կիրառման ժամանակ, որոնք հիմնականում արտաքին աշխարհից եկող փոփոխություններն են, կարող են առաջանալ սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկություններ և խնդիրներ, որոնք ներքին բնույթի են և կարող են մեծ ազդեցություն թողնել դասավանդման արդյունավետության վրա: Հարկ է նշել, որ արդյունավետությունն իր հերթին պայմանավորված է այդ փոփոխությունները կրող անհատի՝ ուսանողի սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկություններով և դրանց նկատ-

մամբ նրա ունեցած պատրաստվածությամբ: Հոգեբանական մի շարք գործոնների կարևորությունն էլ ավելի է մեծանում օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում հատկապես բանավոր խոսքի ժամանակ, որտեղ ի հայտ են գալիս արտասանական ապարատի հետ կապված մի շարք առանձնահատկություններ:

Ցանկացած օտար լեզվի դասավանդման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն սովորողների մայրենի լեզվի առանձնահատկությունները, որոնց համար նախատեսված է համապատասխան դասընթացը: Այստեղ հարկ է հատկապես կարևորել տվյալ լսարանի ոչ միայն մայրենի լեզվին ու, անշուշտ, արտասանական ապարատին և հնչյունային համակարգին բնորոշ առանձնահատկությունները, այլև տվյալ լեզուն կրող ժողովրդի աշխարհընկալումը, արժեքային համակարգը, մտածելակերպն ու ավանդույթները, որը դիպուկ նկարագրել է Լ.Վիգոտսկին.

“Cuando las dos lenguas (la primera o materna y la segunda) tienen valores afectivos, culturales y sociales, los niños construyen sus aprendizajes y desarrollan habilidades de comprensión en el diario vivir del aula, donde interactúan e intercambian experiencias y juicios” /Vygotsky, 1989: 17/:

Հայտնի է, որ մեր օրերում նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառումը ցանկացած ոլորտում դարձել է ժամանակակից պահանջներից մեկը, և լեզվի դասավանդման գործընթացը ոչ միայն գերծ չէ այդ ամենից, այլև դրանց կիրառումը դասապրոցեստում դարձել է ժամանակի հրամայական: Ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումից զատ, ինչպես արդեն նշել ենք, կիրառվում են նոր մեթոդներ, որոնցից ներկայումս կարևորվում է այսպես կոչված ինտերակտիվ Ջիգսո մեթոդը (the Jigsaw technique), որը ենթադրում է դասապրոցեստին ուսանողի լիակատար ներգրավվածություն և դասախոսի բարձր պատրաստվածություն:

Վերոհիշյալ ինտերակտիվ մեթոդը և ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումը հատկապես կարևոր է հայալեզու լսարանում իսպաներենի՝ որպես օտար լեզվի, դասավանդման գործընթացում: Քանի որ հայերենն ու իսպաներենը պատկանում են տարբեր լեզվաընտանիքների, բնականաբար, ունեն բազմաթիվ տարբերություններ, ինչպես կառուցվածքային, այնպես էլ հնչյունային: Հայերենով խոսելիս մենք հետևում ենք հայերենին բնորոշ որոշակի լեզվական օրենքների և նորմերի:

Ինչպես նշում է Պ. Պողոսյանը, որևէ միտք արտահայտելու համար խոսում ենք, այսինքն՝ արտասանում ենք մեր լեզվի օրենքներով միմյանց կապակցված բառեր /Պողոսյան, 1969: 13/: Հայերենը, ինչպես գիտենք, ունի հնչյունային բավականին հարուստ, կուռ և ճկուն համակարգ, և հայալեզու լսարանին իսպաներեն դասավանդելիս կարելի է ստանալ առավելագույն արդյունք, եթե դասախոսը կիրառի ժամանակակից ինտերակտիվ մեթոդը և օգտվի որոշակի տեխնիկական սարքավորումներից:

Այդուհանդերձ, կան որոշակի դրույթներ, որոնք պետք է կարևորել հայալեզու լսարանին իսպաներենի արտասանական և հնչյունային առանձնա-

հատկությունները բացատրելիս, ինչը կապահովի իսպաներենի հնչյունների ճշգրիտ և մաքուր արտաբերում, հղկված և սահուն արտասանություն ու կապահովի իսպաներենին բնորոշ արագություն:

Այսպիսով, ինչպե՞ս ճիշտ դասավանդել իսպաներենի հնչյունային առանձնահատկությունները: Առաջին հերթին համապատասխան հայալեզու լսարանում անհրաժեշտ է ստեղծել բարոյահոգեբանական համապատասխան միջավայր, որտեղ գերիշխեն ազատ, անմիջական և վստահելի հարաբերություններ, դասընկերների բարյացակամ և պատրաստակամ վերաբերմունք, որոնց առկայության պայմաններում միայն ուսանողները կարող են միանգամայն անկաշկանդ կարդալ և հղկել իրենց արտասանությունը: Նշված նախապայմանների առկայության անհրաժեշտությունը անգլերենի ուսուցման գործընթացի օրինակով ներկայացրել են Մ. Կ. Ռ. Կատանյոն և Մ. Վ. Դիեստեն՝

Con base en los hallazgos y corrientes educativas enfocadas a la eficacia en la enseñanza de una segunda lengua, retomamos las principales ideas que nos han sido útiles para una mejora en el aprendizaje y dominio del inglés:

- Conocer el desarrollo psico-evolutivo en el que se encuentra el alumno, con el fin de acercarlo al conocimiento en las diferentes etapas de su vida de manera confiable y segura.

- Conocer a profundidad las metodologías y enfoques para la enseñanza de un segundo idioma que dé una perspectiva global del proceso enseñanza-aprendizaje y que involucre no sólo aspectos de la reflexión y uso comunicativo de la lengua, sino también el aspecto humano que comprende su parte afectiva, emocional y social.

- Conocer las diferencias entre las dos lenguas, así como su cultura e ideologías, con el fin de profundizar en la inmersión y comprensión de la misma.

- Que las actividades sean significativas y progresivas, lo cual hace que el alumno encuentre sentido y aplicación a lo que aprende /Cataño, Dieste, 2014: 34/.

Գործնական հնչյունաբանությունը, առավել քան որևէ այլ առարկա, ենթադրում է ինտերակտիվ մեթոդի կիրառում: Անհրաժեշտ է նախ հայալեզու լսարանին համառոտ ներկայացնել տեսական այն կանոնները, որոնց պետք է խստորեն հետևել իսպաներենի արտասանության ընթացքում, հատկապես այն կանոնները որոնք առկա չեն մայրենի լեզվում՝ տվյալ դեպքում հայերենում: Այստեղ հարկ է նշել, որ ինտերակտիվ մեթոդը, որը այս պարագայում կապահովի ուսանողների անմիջական և անընդմեջ մասնակցությունը և նրանց ներգրավվածությունը ողջ դասաժամի ընթացքում, մեծ արհեստավարժություն է պահանջում նաև դասախոսից: Վերջինից պահանջվում է բավականին պատրաստվածություն և արհեստավարժություն, քանի որ դասի ընթացքը բավականին արագ է, ինչը ենթադրում է, որ դասախոսը պետք է առավելագույնս հստակ և դինամիկ ձևակերպի հարցադրումները, մեծ վարպետությամբ և ճշգրտությամբ ուրվագծի ուսանողների անելիքները, առանց ավելորդ խոսքերի սահուն ղեկավարի ուսանողներին, ներքաշի նրանց երկխոսու-

թյունների մեջ, կազմակերպի խմբակային մասնակցություն, ապահովի դիդակտիկ, տեսալսողական և լսողական նյութերով: Խմբակային այս ողջ գործունեության ընթացքում միևնույն ժամանակ դասախոսը պետք է կարողանա նկատել նրանցից յուրաքանչյուրի անհատական գործունեությունը, անհրաժեշտության դեպքում անի հուշումներ առանց ակնհայտ հուշման, մղի ինքնուրույն աշխատանքի, ուղղորդի նրանց ակտիվ գործունեությունն ու ապահովի ակտիվ ունկնդրում սոցիալականացման նշված գործընթացում և գրագետ կառավարի լսարանը:

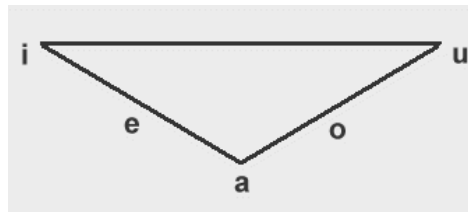
Այսպիսով, հայալեզու լսարանում իսպաներենի հնչյունային առանձնահատկությունների դասավանդումը լիարժեք իրականացնելու և հղկված արտասանություն ապահովելու համար անհրաժեշտ է նախ և առաջ հայ ուսանողներին համառոտ ներկայացնել մայրենի լեզվի՝ հայերենի այբուբենի հնչյունային կազմը, ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունների համակարգը՝ անդրադարձ կատարելով դրանց արտասանական առանձնահատկություններին, ներկայացնել հայերենի շեշտի, պատմողական, հարցական, հրամայական և բացականչական նախադասությունների հնչերանգի հետ կապված այն դրույթները, որոնք բնորոշ են հայոց լեզվին, քանզի միմիայն մայրենի լեզվի կատարյալ իմացությունը կարող է հենք հաղիսանալ ցանկացած օտար լեզվի լիարժեք տիրապետման համար: Այս ամենից հետո պետք է անդրադարձ կատարել այն առանձնահատկություններին, որոնք որոշակի ընդհանրություն ունեն իսպաներենի հետ և վերոհիշյալը անպայմանորեն պետք է հաստատվի և հիմնավորվի համապատասխան օրինակներով: Օրինակների հիմնավորումը առավել հավաստի դարձնելու և ուսանողների արտասանական հմտությունները առավելագույնս զարգացնելու նպատակով լսարանում հարկ է կիրառել ժամանակակից տեխնոլոգիաներ՝ օգտագործելով լսողական և տեսալսողական սարքավորումներ: Այնուհետև, անհրաժեշտ է մանրամասն ներկայացնել իսպաներենի հնչյունային համակարգը՝

CORRESPONDENCIA ENTRE FONEMAS Y GRAFÍAS

Fonema	Letra	Nombre	Pronunciación	Ejemplo
/a/	A	A	[a]	C asa
/b/	B, v, w	be, uve,uve doble	[b], [β]	b eso, v ida, w hisky
/θ/	C (ante e, i) z (ante a, o, u)	Ce	[k], [θ], [s]	c recer, c ielo, z apato, z oo, z umo
/ch/	Ch	Che	[tʃ]	Ch imenea
/d/	D	De	[d], [ð]	D edo
/e/	E	E	[e]	E lefante
/f/	F	Efe	[f]	F echa
/g/	G (ante a, o, u ó consonante) gu (ante e, i)	Ge	[g], [ɣ]	G ato, g uerra, g uitarra

/ /	H	Hache	[no se pronuncia]	h acha, h umo
/i/	i, y	I (latina), y (griega)	[i]	mi , rey, muy
/j/	G (ante e, i) j (a, e, i, o, u)	Jota	[X]	jamón , jefe, j inete, j oroba, j udío
/k/	C (ante a, o, u o consonante) qu (ante e, i) k	Ca	[k]	c aballo, c ocodrilo, c ueva, q ueso, k ilo
/l/	L	Ele	[l], [l̞],[l̝]	L abio
/ll/	Ll	Elle	[λ], [j]	ll ave, ella
/m/	M	Eme	[m]	m ama, m esa, m illa, m osca, m usa
/n/	N	Ene	[n],[ŋ],[ɲ]	N iño
/ñ/	Ñ	Eñe	[ɲ]	Ñ iño, año
/o/	O	O	[o]	O so
/p/	P	Pe	[p]	p elota, p ipa
/r/, /r̄/	R	ere, erre	[r], [r̄]	A rena, a rriba, r adio
/s/	S	Ese	[s], [z]	S ol
/t/	T	Te	[t]	T ortuga
/u/	U	U	[u]	U na, u va
/ks/, /gs/	X	Equis	[ks], [x], [s]	e xamen , taxi, x enofobia
/y/	Y	I griega	[i], [j], [λ]	y o, y erno

Վերոհիշյալը ներկայացնելուց հետո պետք է հանգամանալից խոսել իսպաներենի ձայնավորների համակարգի մասին: Նախ անհրաժեշտ է ներկայացնել իսպաներենի ձայնավորների համակարգը եռանկյան տեսքով՝ խոսելով ձայնավոր հնչյունների արտաբերման նրբությունների մասին, որից հետո ներկայացնել նշված հնչյունների դասակարգումն ըստ դրանց արտաբերման տեղի և ձևի:



Ձայնավորների համակարգը լիարժեք ներկայացնելուց հետո անհրաժեշտություն է առաջանում է ուսանողին ներկայացնել իսպաներենի ձայնավորների կապակցման համակարգը. **երկարքառներ (diptongos)**՝ **ai-** (baille, **fai**-sán, **ai**-re, **vai**-vén), **au-** (au-to, cau-sa, pau-sa, pau-ta, lau-rel), **ei**, **ey** - (peine, rey, ley), **eu-** (deu-da, **Eu**-ro-pa, feu-dal, neu-ró-lo-go), **oi**, **oy** – (oi-go, boi-na, soy, voy), **ou-** (Sou-sa, bou ('ou' es raro)), **ia-** (lim-pia, fe-ria, glo-ria, dia-blo, piano), **ua-** (gua-gua, ag-ua, cuan-to, guan-te), **ie-** (pien-so, sie-te, vie-ne, pied-ra, mie-do), **ue-** (fuer-za, sue-na, grue-so, sueg-ra, pues, fue-go, bue-no), **io-** (lim-pio, pa-tio, ac-ción, ex - cur-sión, es-tu-dio, no-vio, dio, vio), **uo-** (ar-duo, con-ti-nuo, cuo-ta), **iu-** (ciu-dad, viu-da, triun-fo), **ui-** (cui-da-do, Lui-sa, rui-do),

եռաբարբառներ (triptongos)` envidiáis, asociáis, Paraguay, Uruguay, semiautomático, buey, **հրաանջի (hiato)**` al-de-a, le-ón, ba-hí-a, o-í-do, fan-ta-sí-a, ինչպես նաև խոսքային շղթայում ձայնավորների միաձուլված արտասանության դրույթները, որը իսպանացի լեզվաբանները այն կոչում են **սինալեֆա (sinalefa)**` **Reducción: se enciende; para Alfonso. Alargamiento: no lo oye; para Ana. Diptongación: bailando en la calle; vivo allí.**

Չայնավորների համակարգը ներկայացնելուց հետո այն կարելի է ամփոփել հետևյալ իսպանական հանրահայտ երգով, որը կամրապնդի արդեն ստացված գիտելիքները`

A;E;I;O;U.

A;E;I;O;U

Los niños en la escuela dan su lección

Un angelito vela en un rincón

A;E;I;O;U.

A;E;I;O;U

La “a”, la “a”,

La “a” es como un perrito, que dice “gua”

“gua,” “gua”,

La “e”, la “e”,

La “e” es un borreguito, que dice “me-e-e-e”

La “i”, la “i”,

La “i” es una muñeca, que llora “iiiiiiiiiiii”,

La “o”, la “o”,

La “o” es una rosquilla, la quiero yo,

La “u”, la “u”,

La “u” es de caña verde, caña bambú.

Padre nuestro, maestra y maestro

Ave María, la noche con el día.

El burro tiene orejas y cuatro patas

La niña que no estudia, va al cuarto de las ratas.

A;E;I;O;U.

A;E;I;O;U

Չայնավոր հնչյուններից հետո անհրաժեշտ է համապարփակ ներկայացնել իսպաներենի բաղաձայն հնչյունների արտասանական առանձնահատկությունները`

/p/ bilabial, no líquida, oral, grave, difusa, oclusiva, sorda.

/b/ bilabial, no líquida, oral, grave, difusa, sonora.

/f/ labiodental, no líquida, oral, grave, difusa, fricativa, sorda.

/t/ dental, no líquida, oral, grave, difusa, oclusiva, sorda.

/d/ dental, no líquida, oral, aguda, difusa, sonora.

/θ/ interdental, no líquida, oral, aguda, difusa, fricativa, sorda.

- /c/ palatal, no líquida, oral, aguda, difusa, oclusiva, sorda.
- /y/ palatal, no líquida, oral, aguda, densa, sonora.
- /s/ alveolar, no líquida, oral, aguda, densa, fricativa.
- /k/ velar, no líquida, oral, grave, densa, oclusiva, sorda.
- /g/ velar, no líquida, oral, grave, densa, sonora.
- /x/ velar, no líquida, oral, grave, densa, fricativa, sorda.
- /m/ bilabial, nasal, grave, difusa.
- /n/ alveolar, nasal, aguda, difusa.
- /ɲ/ palatal, nasal, densa.
- /l/ alveolar, líquida, oral lateral, difus.
- /r/ alveolar, líquida, oral vibrante, floja.
- /rr/ alveolar, líquida, oral vibrante, tensa.

Վերոհիշյալ դասակարգումը ներկայացնելուց հետո անհրաժեշտ է բացատրել իսպաներենի բաղաձայն-բաղաձայն և բաղաձայն-ձայնավոր հնչյունների կապակցված արտասանության դեպքերն ու առանձնահատկությունները, որ կոչվում է **էնկադենամիենտո (encadenamiento)** reducción : /s+s/ los sabores, alargamiento : /r+r/ color rojo /l+l/ el loco /n+n/ con nada, modificación en la articulación : /d+d/= [ð] El Madrid de mi niñez, resilabificación : consonante + vocal los amigos.

Հնչյունային, ինչպես նաև շեշտի և հնչերանգի առանձնահատկությունների, լիակատար տիրապետումն, այնուհետև, պետք է իր գործնական դրսևորումը ստանա կենդանի խոսքում, որը հղկվում է բանավոր վարժությունների միջոցով, որտեղ կարևոր դեր են խաղում շուտասելուկները, ինչպես օրինակ՝

Siete han sido sentenciados
 Por Santiago y Sebastian
 Y a la hora de la siesta
 Sentados los siete están.
 Serios sentados los siete
 Se dicen con gran pesar
 Por no pronunciar la S
 Sentadidos han de estar.
 El amor es una locura que
 solo el cura lo cura,
 pero el cura que lo cura,
 comete una gran locura.

Այսպիսով, հայալեզու լսարանին իսպաներենի հնչյունային առանձնահատկությունները դասավանդելիս անհրաժեշտ է լսարանում կիրառել ժամանակակից տեխնոլոգիաներ, ապահովել հոգեբանական լիարժեք հենք, որը կստեղծի համապատասխան միջավայր՝ ինտերակտիվ մեթոդի կիրառմամբ, բոլոր ուսանողներին ողջ դասապրոցեսի մեջ ակտիվորեն ներգրավելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Պողոսյան Պ. Մ. Հայոց լեզու, Երևան, 1969:
2. Alcón S. E. Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa. Castellón de la Plana, 2002.
3. Cataño M. C. R, Dieste M. W. Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. México, 2014.
4. Deprez Ch. Les enfants bilingües, langues et familles. Paris, 1994.
5. Krashen St. The natural approach: Language acquisition in the classroom. Michigan, 1983.
6. Vygostky L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, 1989.
7. Vygostky L. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, 2010.
8. Saroyán L. Fonética teórica de la lengua española. Ereván, 2014.
9. URL: http://www.educationworld.com/a_curr/strategy/strategy036.shtml

Լ. ՏԱՐՕՅԱՆ – Կ ՎՈՐՍՅՈՒ Օ ՊՐԵՊՈՎԱԴԱՆԻ ՓՈՆԵՏԻԿԵՍԻ ԿՍԵՍԵՆՈՍՏԵՅ
испанского языка в армянской аудитории. – Статья посвящена различным подходам преподавания фонетических особенностей испанского языка в армянской аудитории. Во время преподавания фонетических особенностей в первую очередь необходимо обеспечить социально-психологический климат в аудитории. Применение как интерактивного метода, так и новейших технологий наряду с соответствующим дидактическим материалом дают возможность более углубленного изучения системы гласных и согласных испанского языка, формирования дифтонгов и трифтонгов, а также особенностей слитного произношения вышеуказанных единиц.

Կլյուչևե յևա: фонетические особенности, психологический настрой, дифтонг, трифтонг, синалефа, скороговорки, новейшие технологии, интерактивный метод, гласный/согласный, дидактический материал, студентоцентричный подход

L. SAROYAN – On Some Ways of Introducing Specific Features of Spanish Phonetics in the Armenian Classroom. – The paper studies the ways of teaching some phonetic peculiarities of Spanish, particularly the pronunciation of Spanish sounds, diphthongs, triptongs, synalefs, etc., which can cause difficulties for the Armenian native speakers. The interactive Jigsaw technique is an effective tool for obtaining the desired results in the teaching process. The use of didactic material (listening materials, video materials) is a necessary condition for creating an effective classroom. In order to organize a student-oriented classroom it is of great importance to guarantee a free psychological atmosphere in which students will be incited to participate actively in the learning process.

Key words: phonetic peculiarities, diphthongs, triptongs, synalefs, tongue-twisters, psychological atmosphere, student-oriented classroom, didactic material, new technologies, vowel/ consonant, interactive method

Нарине НИКОГОСЯН

Ереванский государственный университет

ДИАЛОГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ

В данной статье рассматривается проблема развития устной речи у студентов неязыковых факультетов. Знание грамматики и словарный запас не всегда дают возможность свободного общения. Формирование и совершенствование навыков устной речи можно осуществить с помощью ролевых игр. Данная методика является одной из важных средств интенсификации учебного процесса. Практическая ценность данной методики в том, что она позволяет максимально приблизить учебный процесс к реальному общению и дает возможность эффективнее подготовить студентов к будущей научной деятельности.

Ключевые слова: диалог, специальная терминология, устная речь, беседа-дискуссия, профессиональное общение, ролевые игры

Обучение практическому владению иностранным языком является неотъемлемым компонентом современной подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Необходимость владения иностранным языком специалистами любой области знаний приобретает в настоящее время особое значение, поскольку постоянно расширяются научные связи, усиливается обмен информацией путем письменного и устного общения ученых (публикации, конференции, симпозиумы и т.д.).

Как известно, конечной целью обучения иностранному языку на неязыковом факультете является, наряду с чтением литературы по специальности, умение принимать участие в устном общении на иностранном языке в объеме материала, предусмотренного программой.

Настоятельная необходимость поиска путей повышения эффективности обучения иностранному языку на неязыковых факультетах и возросшая роль и значение устного общения и определяют важность вопроса.

Формирование умений и навыков реального общения на иностранном языке, в пределах научной тематики, становится возможным лишь на заключительном этапе обучения. К этому времени студенты достигают должного уровня владения языком, а также располагают знаниями в своей области науки. Предшествующий этому период учебы в вузе должен подготовить студентов к овладению речевыми навыками, необходимыми для непосредственного научного общения, как например: обобщение, определение, классификация, запрос информации, согласие (несогласие, выяснение) подчеркивание факта и т.д. В связи с этим возникает необходимость развития у студентов таких умений и навыков, как аудирование и понимание длительно-звучающей монологической речи на иностранном языке, восприятие вопроса заданного в устной или письменной форме и, способность ответить на него; умение выступать с докладом или сообщением и т.д.

Формирование и совершенствование этих и других умений возможно путем имитаций реального общения с помощью ролевых игр. Моделируя реальное профессиональное общение, игра создает условия для проявления особенностей научного диалога, что не представляется возможным в обычной учебной речевой практике.

Подобная методика, построенная по законам естественной коммуникации и мотивированная потребностями профессионального общения, является одной из возможных средств интенсификации учебного процесса. Практическая ценность данной методики состоит в том, что она позволяет максимально приблизить учебный процесс к реальному общению и дает возможность эффективнее подготовить студентов к будущей научной деятельности. Данная методика обучения может быть использована для формирования умений и навыков профессионального общения на разных языках и для различных специальностей.

Для современной методической теории характерна тенденция обучения иностранному языку как процессу вербального общения. Возникновение и развитие речевого общения обусловлено нуждами практической деятельности. Оно является одной из форм в системе средств человеческого общения. Однако, как известно, общение осуществляется с помощью как вербальных, так и невербальных средств. Невербальные элементы общения как бы уточняют, конкретизируют содержание высказывания, способствуя передаче эмоциональных состояний партнеров (позы, жесты, мимика и т.д.).

На современном этапе развития методической науки бесспорным является тот факт, что обучить иностранному языку всесторонне и во всем объеме практически невозможно. При обучении профессиональному общению студентов неязыковых факультетов следует ориентироваться на уровень, который будет достаточным для общения в пределах научной тематики – для обмена научной информацией.

Обмен научной информацией может быть как в письменной (статья, реферат и т.д.), так и в устной (доклад, сообщение, научная беседа) форме.

Наиболее употребительной формой социально-речевого общения является диалог, который играет важную роль в осуществлении процесса коммуникации во всех сферах общественной деятельности человека. Особенности диалога определяются тем, что он представляет собой образец устной спонтанной речи собеседников, протекающей в определенных ситуациях общения – официальных и неофициальных. Официальность характерна для деловых отношений, она проявляется в относительном ограничении непосредственности высказывания, свободы выражения мыслей.

С позиции теории ролей существенным моментом считается распределение ролей в диалоге. В диалогическом общении участники меняются ролями говорящего/слушающего. Говорящий по завершении своего высказывания становится слушающим, если бывший слушатель берет на себя функции говорящего и т.п. Чередование ролей говорящего и слушающего может быть

относительно частым или же относительно редким, в зависимости от типа диалогического высказывания, от ситуации общения, а также и от мотивов и целей разговора, времени и обстановки, в которой происходит разговор, и от индивидуальных особенностей личности, его темперамента, общительности, способности вести беседу и др. Распределение и переключение ролей говорящий/слушающий происходит по инициативе коммуникантов и регулируется содержательной стороной реплик, хода развития диалога. Этому процессу служат определенные речевые формулы (начала, продолжения разговора, передачи инициативы собеседнику и др.), которые имеют ролеситуативную обусловленность употребления.

Для эффективного развития умения диалогического общения следует опираться на те общие признаки, которые свойственны всем диалогам. Такими признаками являются следующие: общение, по крайней мере, двух участников, каждый из которых имеет свое коммуникативное намерение; взаимозависимость реплик в смысловом отношении; вопросо-ответный комплекс, характерный почти для всех диалогов; чередование реплик во время вербальных воздействий партнеров друг на друга.

Учитывая тот факт, что научный диалог в большинстве случаев перерастает в диалог-дискуссию, очевидно, что именно такой форме диалога следует уделять основное внимание на уроках иностранного языка на неязыковом факультете. В процессе дискуссии имеют место обмен знаниями, оценка различных фактов/положений, представляется возможность выделить существенные признаки обсуждаемой проблемы. Обучение, основанное на дискуссии, соответствует как умственному складу студентов, так и конечной цели обучения иностранному языку на неязыковом факультете. Применение метода дискуссии развивает логическое и критическое мышление студентов, умения аргументированно отстаивать свою и опровергать чужую точку зрения, убеждать и переубеждать.

По содержанию учебная иноязычная дискуссия представляет собою разрешение какой-либо проблемы, по которой у участников имеются противоположные точки зрения, сталкивающиеся в процессе последовательно развертывающейся аргументации и контраргументации. По форме же она представляет собою групповой диалог с более или менее обстоятельными монологическими репликами.

Для успешного обучения ведению дискуссии, у студентов необходимо выработать основные дискуссионные умения: сосредоточенность на основной проблеме, соотношение своего высказывания с предыдущими высказываниями, аргументирование и т.д. Что касается языка дискуссии, то известно, что в каждом языке есть общепринятые формы выражения согласия/несогласия, сомнения/опровержения и т.д. Они являются основными лингвистическими единицами, обслуживающими дискуссию. Следовательно, хорошее знание этих форм позволяет студентам сосредоточить свое внимание на содер-

жании высказывания, а слушающим – предвосхитить содержание речи. В методической литературе существует много различных классификаций диалогов в учебных целях. Все они преследуют одну цель: преодолеть трудности, связанные с обучением иноязычной диалогической речи. Одна из трудностей заключается в том, что естественный диалог встречается только в устном общении. Диалоги, созданные в учебных целях, не могут воссоздать условия спонтанности. Кроме того, ни одна классификация не может охватить все возможные жизненные ситуации. В этом смысле, беседа-дискуссия как наиболее сложная форма диалога содержит в себе неограниченные возможности.

Основное отличие диалога-беседы от других видов диалога, в первую очередь, связано с большой частотностью сложных предложений. В отличие от свободной беседы, научная дискуссия имеет более постоянную структуру в плане тематики, поскольку здесь редко меняется предмет обсуждения. Рассматривая диалог как комплексный методический прием развития речевого умения в процессе коммуникации, немецкий методист Г. Вайнхольд различает три уровня беседы-дискуссии: учебная беседа-дискуссия; свободная беседа-дискуссия; строго направленная беседа-дискуссия.

Первый вид беседы-дискуссии организуется обычно по пройденному материалу и носит в большинстве случаев выясняющий, уточняющий или обобщающий характер относительно проблематики текста, а также содержит обмен мнениями и некоторые элементы дискуссионного характера. В свободной беседе каждый говорит, что ему хочется, высказывает свою точку зрения, отношение к теме. В этом случае прощаются не совсем удачные выражения. Для третьего вида характерна четко сформулированная цель, определенный план с заранее намеченным результатом /Вайнхольд, 1980: 266-275/.

Подобное различие уровней представляется необходимым как для соблюдения принципа последовательности в учебном процессе, так и для конкретизации понятия (беседа-дискуссия).

С методической точки зрения вполне возможна реализация всех вышеуказанных типов дискуссий, выбор в каждом отдельном случае будет зависеть от учебного плана преподавателя. В дискуссии, имеющей место между группой людей, роль говорящего принимает то один, то другой участник, в то время, как остальные выполняют роль слушающего. Каждый участник решает сам, когда ему выступить в роли говорящего.

Являясь стимулом к высказыванию, вопросы играют важную роль в развитии дискуссии. Вопросительные структуры, входящие в диалогическое единство, обычно обусловлены контекстом или ситуацией, а ответные, в свою очередь, обусловлены предшествующим вопросом. Вопросительные предложения, используемые в научном диалоге, в частности, в научной дискуссии, представляют собой сложные синтаксические конструкции, что объясняется спецификой научного изложения и отвечает требованиям, предъявленным к научной речи (четкость, однозначность, логичность, последовательность мысли и т.д.).

Запрос информации является первой необходимостью в любом виде диалога, в том числе научного, однако, по признанию многих методистов, обучение умениям задавать вопросы на иностранном языке не является достаточно успешным. Основным недостатком в практическом обучении является, по всей видимости, отсутствие мотивации задать истинный (не учебный) вопрос. Обучающийся обязательно должен чувствовать необходимость запросить ту или иную информацию. Вопросы в учебной ситуации должны выполнять ту же функцию, что и в реальном общении, то есть служить средством получения новой информации.

Такое условие особенно существенно во взрослой аудитории, где цель обучения языку заключается в умении обмениваться информацией.

Студентов необходимо научить, что в реальном диалоге, где преобладает разговорная речь, полным, несокращенным вопросом является обычно первый. Последующие, как правило, состоят только из вопросительного слова. Так, например:

A: How did you solve the radioactive transfer in the envelope where maser line profiles arise?

B: I simply assumed that the total fluxes is distributed over two blackbody components, one at the stellar temperature and the other at some envelope temperature.

A: Why?

В диалоге на научную тему вопросы предполагают ответ доказательного характера, построенный на логических рассуждениях, что несомненно влияет на выбор лексических средств. Вопросы, по сути дела, обеспечивают практический обмен информацией. Все высказывания в диалоге можно разделить на две условные группы: высказывания, выражающие запрос, и высказывания, предоставляющие информацию.

В диалоге на научную тематику ответы обычно начинаются следующим образом: A possible explanation of this is....; What you say is quite true. However....; Yes, this seems to be so, though....; I believe I am correct in saying that....; I am arguing against....; I would object just a little....; At this moment it seems to me to be an open question: This is a difficult question which I cannot answer immediately. I can only answer that...; I am sorry I cannot answer this offhand. If I have understood it correctly...?

Необходимо отметить, что речь диалогов-дискуссий во время научных конференций и симпозиумов достаточно эмоциональна и поэтому при обучении профессиональному диалогическому общению, необходимо создать такие условия во время занятий, при которых речь студентов будет адресованной, достаточно эмоциональной и соответствующей роли партнеров. Помимо этого надо отметить, что для ведения диалога, помимо специальной терминологии, которая является обязательной предпосылкой при изучении иностранного языка специалистами, необходимо иметь выработанные умения

и навыки владения определенным набором оборотов, формул, клише, выражающих какую-то одну коммуникативную цель. Так например, если реплика начинается с *I think; I feel; I don't think; It seems to me; I believe; It appears to me; In my opinion; To my knowledge* и т.д., то это в любой беседе или дискуссии означает выражение собственного мнения.

Проведенный анализ дискуссий показал, что каждое высказывание участника дискуссии, обязательно начинается с высказывания собственного отношения, с пояснения цели и содержания высказывания. Высказывание начинается с предложения или фразы, которая показывает, является ли сказанное далее запросом информации, добавлением к уже сказанному другими участниками, предложением, советом, согласием или несогласием, удивлением, выяснением, просьбой или сомнением и т.д.

Так, например:

1) Запрос информации:

My question is the following... ; Now there is something special I want to ask you... ; I would like to ask one question in this connection... и т.д.

2) Выражение согласия:

I'm quite of your opinion... ; I think that you are entirely right... ; I fully agree with Dr. A. и т. д.

3) Выражение несогласия/возражения:

I object to... ; I am arguing against... ; It is out of the question и т. д.

4) Выражение сомнения:

It seems unlikely that... ; I have doubts about the... ; I am not at all sure about this... и т.д.

5) Предложение/совет:

May I suggest that you try the... ; Would you care to try the... ; Have you thought about the... и т.д.

6) Оценка прослушанного/предложенного:

Your points are well-taken.; Your report demonstrates how important it is to... ; This result is in good agreement with those of... и т. д.

Далее студентов нужно ознакомить с так называемыми разговорными словами и фразами типа: *actually, finally, anyway, by the way, naturally, really, in fact, absolutely, quite*. Именно наличие таких слов и фраз делает речь более естественной и непринужденной.

Итак, обучение диалогической речи необходимо осуществить согласно принципу постепенного нарастания лингвистических, логических и содержательных трудностей, начиная с элементарных умений, кончая умением участвовать в дискуссии и диспуте. Таким образом, при организации ролевых игр целесообразно учитывать все особенности научного диалога, особое внимание придавая наиболее характерным ее проявлениям. Учет этих особенностей обеспечит рациональное использование учебного времени, что весьма существенно в условиях неязыкового факультета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Некоторые проблемы обучения диалогической речи // *Иностранные языки в школе*, 1979, № 5.
2. Вайсбурд М. Л., Ариян М. А. Ситуативная роль как методическое понятие // *Иностранные языки в школе*, 1984, № 5.
3. Мирзоян А. Л. Использование ролевых игр для обучения профессиональному диалогическому общению на иностранном языке. Дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1985.
4. Шантарин Е. В. Методика проведения бесед-дискуссий при обучении устной речи в языковом вузе (англ. язык). Дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1974.
5. Ахманова Г. И. (ред.) Практическое пособие по английскому языку для студентов по специальности «Математическое программирование». Москва: МГУ, 1980.

Ն. ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ – Երկխոսությունը որպես բանավոր խոսքի հմտությունների զարգացման միջոց. – Հոդվածում ներկայացված են բանավոր խոսքի ուսումնասիրության հարցերը ոչ լեզվական ֆակտորներում: Բառապաշարը և քերականության իմացությունը ոչ միշտ են ապահովում լեզվի հաղորդակցությունը: Բանավոր խոսքի հմտությունների ձևավորումը հնարավոր է դառնում դերային խաղերի միջոցով, որտեղ մեծ է երկխոսության դերը: Տվյալ մեթոդիկական արդյունավետ միջոց է ուսումնական գործընթացը բարելավելու համար: Այն թույլ է տալիս առավելագույնս մոտեցնել ուսումնական գործընթացը իրական հաղորդակցմանը և նպաստում է ուսանողների ապագա գիտական գործունեությանը:

Բանալի բառեր. երկխոսություն, մասնագիտական տերմինաբանություն, բանավոր խոսք, գրույց-բանավեճ, մասնագիտական շփում, դերային խաղեր

N. NIKOGHOSYAN – Dialogue as a Means of Developing Speaking Skills. – The paper focuses on different means and ways of developing oral speech skills. The fact is that the student may master the language in terms of its grammar and vocabulary, but have many problems in communication. Special attention is paid to the role of the dialogue in teaching English as a foreign language: in particular it helps to improve the students' skills for professional communication.

Key words: dialogue, special terminology, oral speech, discussion, professional communication, role play

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՆՆԱ ԲԱԲԱՋԱՆՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան

ԱԿԱԳԵՄԻԱԿԱՆ ՎԵՊԻ ԺԱՆՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԱՄԵՐԻԿՅԱՆ ԵՎ ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ

Հողվածը ներկայացնում է ակադեմիական վեպի արանձնահատկությունները ժամանակակից ամերիկյան և եվրոպական գրականության մեջ՝ հղում կատարելով վերջին քսան տարվա ընթացքում տպագրված աշխատանքներին: Աշխատանքում քննարկվում են ակադեմիական վեպի տարատեսակները և ժանրային առանձնահատկությունները: Ներկայացված են նաև հիմնական թեմատիկ առանձնահատկությունները, որոնք առկա են ամերիկյան և քրիտանական ճյուղերում՝ անդրադառնալով այնպիսի խնդիրների, ինչպիսիք են սեռային և ռասայական անհավասարությունն ու ներկայացվածությունը ակադեմիական վեպերում և մշակութային պատերազմները:

Բանալի բառեր. ամերիկյան գրականություն, քրիտանական գրականություն, ակադեմիական վեպ, համալսարանական վեպ, կամպոս, ակադեմիա, մշակութային պատերազմ, ճգնաժամային գրականություն, պոստմոդեռնիզմ

Ակադեմիական վեպի օրինակներ կարելի է գտնել՝ սկսած 1800-ական թվականներից, սակայն անհրաժեշտ է նշել, որ այդ աշխատանքները էապես տարբերվում էին նրանից ինչ այսօր համարվում է ակադեմիական վեպ: Այդ վեպերը հիմնականում ներառում էին որոշակի կրթական միջավայրի հետ առնչվող էլեմենտներ և չէին կենտրոնանում համալսարանական կյանքի նկարագրման վրա: Որոշակի զարգացում ապրելուց հետո այժմ ակադեմիական վեպը բնութագրվում է որպես սահմանային ժանր, որը ներառում է էլեմենտներ տարբեր գրական ժանրերից, ինչպիսին են, օրինակ դետեկտիվը կամ սատիրան: Ակադեմիական վեպ (Academic novel) գրական ժանրում գործողությունները մասամբ կամ ամբողջովին տեղի են ունենում համալսարանական միջավայրում: Այս ժանրին պատկանող ստեղծագործությունները հիմնականում նկարագրում են համալսարանական կյանքին բնորոշ գործողություններ. ստեղծագործության հերոսը՝ պրոտոգոնիստը, հաճախ դասախոս է կամ ուսանող, ով առերեսում է տարբեր բնույթի խնդիրներ: Ինչպես Վիրջինիայի համալսարանի պրոֆեսոր Ռալֆ Կոհենն է նկատել՝ յուրաքանչյուր թեորիա, որ նկարագրում է որոշակի ժանր, պետք է բացատրի ինչու և ինչպես է ձևավորվել ժանրը և տա տարբերակումների, փոխհարաբերությունների պատճառները /Cohen, 1985/: Փորձելով տալ ակադեմիական վեպի վերջնական սահմանում՝ գրականագետները հիմնականում կենտրոնանում էին այնպիսի առանձնահատկությունների վրա, ինչպիսիք են վեպի կառուցվածքը, որ պետք

է համապատասխաներ ակադեմիական օրացույցին, սյուժեն, որ նկարագրում էր անընդհատ պայքար ներգրավվելու կամ խուսափելու ակադեմիական միջավայրից, և սատիրիկ երանգ, որ հակված էր քննադատության:

Մինչ ակադեմիական վեպի օրինակների բուն քննարկմանը անդրադառնալը կարևոր է հասկանալ՝ ինչու է անհրաժեշտ ուսումնասիրել այս վեպերը և քննարկել հասարակության այն մոտեցումները կրթության նկատմամբ, որ արտահայտվում են ստեղծագործություններում: Պատճառներից առաջինը պարզ հետաքրքրությունն է, քանի որ կրթական ոլորտում որևէ կերպ ներգրավված անձը չի կարող չհետաքրքրվել նրանով թե ինչպես է դիտվում իր խումբը հասարակության այլ խմբերի կողմից: Մեկ այլ պատճառ է այն, որ այս վեպերի հեղինակները, հանդիսանալով մարդկային էության նկարագրողներ, շատ դիպուկ կարող են պատկերել տարբեր վերաբերմունքներ և բախումներ կրթական կոնտեքստում: Ուսումնասիրելով այս վեպերը կարելի է հեշտությամբ վեր հանել կրթական ոլորտում առկա թերությունները, ինչպես նաև հոգեբանական և սոցիալական խնդիրները:

Ակադեմիական վեպի օրինակներ հանդիպում են տարբեր ազգերի ստեղծագործություններում, սակայն առավել տարածված և հայտնի են եվրոպական, մասնավորապես բրիտանական և ամերիկյան մշակույթներում: Բրիտանական գրականության մեջ ակադեմիական վեպի օրինակներ կարելի է գտնել՝ սկսած 19-րդ դարի կեսից: Այստեղ հիմնականում օգտագործվում է «համալսարանական վեպ» (University novel) եզրույթը /Bosco, 2007/: Այնուամենայնիվ, «համալսարանական վեպ» տերմինը պետք է օգտագործել հետպատերազմյան գրականության վերաբերյալ, քանի որ համաշխարհային պատերազմից առաջ բրիտանական ակադեմիական գրականությունը կենտրոնացած էր բացառապես Օքսֆորդի և Քեմբրիջի համալսարանների շուրջ: Ավելին, մինչև 1955 թվականը տպագրված բրիտանական ակադեմիական վեպերի մեծ մասը նկարագրում է կյանքը Օքսֆորդում, իսկ մնացածը համրյա ամբողջությամբ՝ Քեմբրիջում: Բնութագրելով բրիտանական ակադեմիական վեպը՝ գրաքննադատ Իան Կարտերը առանձնացրել է երկու բնութագրող հատկանիշ: Առաջինը հանդիսանում են Օքսֆորդն ու Քեմբրիջը՝ լինելով այն չափանիշը, որի հետ համեմատվում, մրցակցում և բնականաբար զիջում էին մյուս համալսարանները: Երկրորդ առանձնահատկությունն այն էր, որ համալսարանները Մեծ Բրիտանիայում դիտվում էին որպես մշակութային ցիտադելներ, որոնց անձեռնմխելիությանը սպառնում էին պրոլետարիատը, կանայք, գիտնականներն ու օտարերկրացիները: Ըստ Կարտերի՝ Օքսֆորդյան ակադեմիական վեպը սահմանափակ է, քանի որ անդրադառնում է միայն ազնվական համալսարաններին՝ անտեսելով այլ կրթական հաստատություններն ու հասարակության բաղկացուցիչ մասերը: 1945 թվականից հետո Բրիտանական ակադեմիական վեպի հետաքրքիր զարգացումներից մեկն այն էր, որ վեպը դուրս եկավ Օքսֆորդի (երկու համալսարանների խառնաբառը) միջավայրից և սկսեց անդրադառնալ նաև փոքր համալսարաններին և քոլեջներին /Bosco, 2007/: Սա բացատրվում է նրանով, որ հեղինակները այլևս միայն

Օքսբրիջի շրջանավարտներ չէին, հետևաբար գործողությունների վայրն էլ Օքսբրիջը չէր:

Նկարագրելով բրիտանական ակադեմիական վեպը՝ կարելի է առանձնացնել չորս բնութագրիչ հատկանիշներ: Սրանցից առաջինը կարելի է անվանել ըմբոստության կամ խուլիգանության վեպ: Այս աշխատանքները ներկայացնում են ուսանողների և նկարագրում նրանց՝ որպես արկածախնդիր և գումարը շռայլորեն վատնող երիտասարդների, ովքեր ըմբոստանում են համալսարանի ղեկավարության դեմ: Այս առանձնահատուկ ավանդույթը հատկապես լավ է բնութագրված Վիլիամ Տակերեյի «Պենդենիս» (“Pendennis”) վեպում, որտեղ նկարագրվում է Օքսբրիջյան կյանքը: Այս վեպերում քննարկվող որոշ թեմաներ իրենց դրսևորումն են գտել նաև քսաներորդ դարի վեպերում համալսարանական կատակների և խաբեությունների տեսքով: Հատկապես առանձնահատուկ հայտնիություն էին վայելում այն վեպերը, որտեղ նկարագրվում էր տղաների անբաժանելի ընկերությունն ու արկածները, և հանդուրժողական վերաբերմունք էր ցուցաբերվում նրանց արկածախնդիր կյանքի նկատմամբ:

Երկրորդ առանձնահատկությունը ակադեմիական կյանքի մասնավոր գործընթացների նկարագրումն էր: Հաճախ քննարկվող թեմաներից էին համալսարանական սիստեմի փոփոխությունները, դասավանդվող առարկաների, քննությունների և դեկանների նշանակման հետ կապված խառնաշփոթը: Քանի որ համալսարանական վեպը բնութագրվում էր նկարագրողական էր, շատ կոնկրետ էր արտացոլում այս բոլոր գործընթացները: Այն սկսում է անդրադառնալ այս իրավիճակներին հատուկ ռեալիստական ոճով: Վաղ աշխատանքներում քննությունները կամ կրթաթոշակների համար պայքարը էական դեր չեն ունեցել, քանի որ ուսանողները բարձր դասի ներկայացուցիչներ էին, ում կարիերայի հաջողությունները ոչ մի կերպ կախված չէին այս հանգամանքներից: Ընդունելության սիստեմի ռեֆորմը հանեցրեց նոր տիպի ուսանողների ի հայտ գալուն, ովքեր ավելի խելացի էին և դարձան ռեալիստական ակադեմիական վեպի հերոսներ: Այսպիսի աշխատանք է Թոմաս Հագսի «Թոմ Բրաունը Օքսֆորդում» (“Tom Brown at Oxford”) վեպը:

Հաջորդ առանձնահատկությունը կապված էր այն հանգամանքի հետ, որ կրթության մասնագետներն ու գիտնականները սկսեցին ակտիվ քննարկել և վերանայել համալսարանի դերը: Քննարկվում էր համալսարանական կրթության կարևորությունն ու օգտակարությունը, կամ ինչը պետք է լինի նման կրթության նպատակը: Ամենից կարևոր էր համարվում ճիշտ ընտրություն կատարել կրթության լիբերալ և գիտական մոտեցումների միջև: Այս բախումը իր արտացոլումը ունեցավ ժամանակի համալսարանական վեպերի մեջ:

Բրիտանական ակադեմիական վեպի վերջին առանձնահատկությունը պայամանավորված է նրանով, որ համալսարանական միջավայրը շատ հարմար է դետեկտիվ պատմությունների համար, քանի որ կասկածյալների խմբի գտնվելը նույն վայրում, ինչը պահանջվում է դետեկտիվ ժանրի համար, բավականին բնականոն է համալսարանական միջավայրում: Մա հնարա-

վորություն է տալիս հեղինակին ներկայացնել տարբեր ինտելեկտուալ և էքս-
ցենտրիկ կերպարներ, որոնցից յուրաքանչյուրն կարող էր գործել հանցանքը,
որը սովորաբար սպանություն էր: Մեկ այլ հանգամանք, որ մոտեցնում է ակա-
դեմիական վեպն ու դեռեկտիվը, այն է, որ հետախուզությունն ու գիտական
ուսումնասիրությունը ունեն շատ ընդհանուր հատկանիշներ, և հեղինակները
սա օգտագործում են վեպերի հավելյալ երանգավորումներ հաղորդելու հա-
մար: Այսպիսի ակադեմիական դեռեկտիվ վեպերի օրինակներ են Փիթեր
Դայմնդի «Լուսաբացը մեռածների հետ» («Down among the Dead Men»),
Քվենտին Պատրիկի «Սպանություն Քեմբրիջում» («Murder at Cambridge») և
Ջոն Մաստերմանի «Օքսֆորդյան ողբերգություն» («An Oxford Tragedy»)
վեպերը: Ակադեմիական դեռեկտիվ վեպերի նոր երանգահաղորդվեց, երբ
Դորոթի Սայերսը ներկայացրեց իր «Գաուդի գիշերը» («Gaudy Night») վեպը,
որի գործողությունները տեղի էին ունենում Օքսֆորդի կանանց քոլեջում: Այս
աշխատանքը հատկանշական է, քանի որ ակադեմիական վեպը իր զարգաց-
ման սկզբից շատ հազվադեպ էր անդրադարձել կանանց:

Ի տարբերություն բրիտանական ճյուղի՝ ակադեմիական վեպի զարգա-
ցումը ամերիկյան գրականության մեջ սկսվել է ավելի ուշ: Քսաներորդ դարի
սկզբում լինելով ոչ այնքան տարածված՝ առաջին ակադեմիական վեպերը
դեռահասական էին: Նրանք օգտագործում էին ակադեմիական միջավայրը
նկարագրելու համար հերոսի բազմաբնույթ անհոք արկածները: Փորձ չէր
կատարվում քննադատական վերլուծության ենթարկել միջավայրը, և որպես
արդյունք քննարկվող թեմաները սահմանափակվում էին այնպիսի հարցերով,
ինչպիսիք են, արդյոք հերոսը կհաղթի խաղը կամ կհանձնի քննությունը:
Որպես հակադրություն՝ վեպերի մեկ այլ խումբ պատկանում էր մյուս
ծայրահեղությանը և քննադատում էր նեղ ակադեմիական կյանքը: Այս
աշխատանքները անհաջող էին մասնավորապես այն պատճառով, որ ավելի
շատ նմանվում էին քննադատական հողվածների, քան գեղարվեստական
գրականության: Այսպիսով, հեղինակների հավաքական մոտեցումը ակադե-
միական կամ համալսարանական կյանքին կարելի էր բնութագրել որպես
բացասական: Այնուամենայնիվ, այս ընդհանուր բացասական վերաբեր-
մունքը երբեմն ստանում էր դրական երանգավորումներ, երբ հեղինակները
իրենց աշխատանքներում փորձում էին ներկայացնել քննադատության պատ-
ճառները: Ընդհանուր առմամբ այս աշխատանքները առաջ են քաշում
համալսարանական կյանքի մի քանի բացասական բնութագրիչ: Դրանք են՝
տնտեսական կամ պրագմատիկ ռեալիզմի պակասը, հուզականության և
զգայականության պակասը, արժեքների խառնաշփոթը, խոսքի ազատության
սահմանափակումը և կիսաչափահաս ուսանողների էության ըմբռնելու և
ընդունելու անկարողությունը:

Ակադեմիական վեպը զարթոնք է ապրում և ձեռք բերում ճանաչվածու-
թյուն քսաներորդ դարի կեսերից սկսած: Այս շրջանում գրված ստեղծագոր-
ծությունները հիմնականում բարձրագույն կրթության ընդլայնման և հասա-
նելիության արդյունք էին հետապատերազմյան շրջանում: Միևնույն ժամանակ

հեղինակները դեռևս պահպանում էին ակադեմիական աշխարհի պատկերը որպես առանձնացած միջավայր: Այս վեպերի գործողությունները մեծ մասամբ տեղի են ունենում փոքր համալսարաններում կամ քոլեջներում՝ անդրադառնալով ներակադեմիական խնդրումներին և հաճախ քննադատական մոտեցում ունեն ակադեմիական գործընթացների նկատմամբ: Այս աշխատանքները ամերիկացի գրաքննադատ Լեալի Ֆիդլերը անվանել է հակա-ակադեմիական վեպ /Fiedler, 2007/: Հավանաբար այս աշխատանքների մեկուսացած, առանձնացած բնույթով է բացատրվում այն հանգամանքը, որ այժմ նրանք թվում են ժամանակավրեպ, քանի որ նկարագրում են եզակի աշխարհ առանձին համալսարանում և ոչ ավելի լայն ամերիկյան մշակույթ:

Ակադեմիական վեպը վերջին տասնամյակում է՛լ ավելի մեծ տարածում է գտել ամերիկյան ժամանակակից գրականության մեջ ի տարբերություն այլ ազգերի գրականությունների: Հենց այս պատճառով էլ մենք կքննարկենք ժանրի առանձնահատուկ զարգացումները հղում անելով ժամանակակից ամերիկյան գրողներին: Ակադեմիական վեպի նման տարածումը բացատրվում է նրանով, որ համալսարանը այլևս անձանոթ և պարփակված աշխարհ չէ, այլ ծանոթ միջավայր: Դասախոսները և ուսանողները այստեղ դիտվում են որպես հասարակության միջին դասի անդամներ և այլևս չեն պատկանում միայն վերնախավին: Ամերիկյան մշակույթում ակադեմիական վեպը բնութարգվում է հիմնականում երկու անվանմամբ՝ «համալսարանական վեպ» (University novel) և «կամպուս վեպ» (Campus novel): Վերջինս չունի բառացի հայերեն թարգմանություն, բայց վերաբերում է համալսարանին կամ քոլեջին կից տարածքին, որտեղ ուսանողները անցկացնում են դասերից դուրս ժամանակը և հաճախ նաև ապրում են այնտեղ: Համալսարանական վեպի կենտրոնում դասախոսն է. աշխարհն ու իրադարձությունները մեկնաբանվում են նրա տեսանկյունից: Կամպուս վեպի հիմնական գործող անձինք ուսանողներն են, հետևաբար վեպում առկա հարցերը քննարկվում են ուսանողների դիտանկյունից /Carter, 1990/: Այս վեպերի ճնշող մեշամասնության գործողությունները տեղի են ունենում մասնավոր, էլիտար համալսարաններում:

Անդրադառնալով մասնավորապես համալսարանական վեպին անհրաժեշտ է նշել, որ այս վեպերում հիմնական գործող անձը հանդիսանում է դասախոսը: Համալսարանական վեպը (University novel) կարող է օգտագործվել հասկանալու համար թե ինչպես է որոշակի մասնագիտություն կամ գիտության ճյուղ ընկալվում: Այս տարատեսակի համար տիպիկ է նաև նկարագրել դասախոսի կերպարը և համալսարանական ադմինիստրատիվ հարաբերությունների խճճվածությունը: Հետաքրքիր է կին և տղամարդ դասախոսների նկատմամբ տարբեր վերաբերմունքների առկայությունը: Տղամարդ դասախոսները ամենից հաճախ նկարագրվում են որպես վերերկրային, պարզամիտ և հասարակ, երբ գործը հասնում է իրական կյանքի իրավիճակներին: Ամաչկոտ, նյարդային ու զսպված լինելը դասախոսների մեկ այլ տարածված նկարագրություն է, և սա ներկայացվում է որպես ինտելեկտուալ աշխատանքի և կյանքի անխուսափելի արդյունք: Հանդիպում են նաև այնպիսի նկարա-

գրություններ համաձայն որոնց դասախոսը ձախողակ է, ով չի կարողացել իրականացնել երազանքները և ստիպված է բավարարվել համալսարանական կյանքում իրեն տրամադրված սեփական կարևորության զգացումով: Ի տարբերություն տղամարդ դասախոսների՝ կանայք ինտելեկտուալ կյանքի արդյունքում դառնում են սառնասիրտ և կոպիտ: Որպես արդյունք՝ կորցնում են սեռային հատկանիշները՝ սահմանափակելով իրենց հասարակական դերը միայն դասախոս լինելով, ավելի են նվազեցնում այն հավանականությունը, որ երբևէ կամուսանան: Համալսարանական վեպերում կին դասախոսների ճակատագիրը փոխվում է, երբ նրանք գեղեցիկ և գրավիչ կերպարներ են: Գեղեցիկ կանայք համալսարանում ստիպված են լինում բազմիցս ապացուցել իրենց որակները և արժանիքները, քանի որ հասարակության կարծիքով այս կանայք հայտնվել են համալսարանական միջավայրում որոշակի հոգեբանական խնդրի պատճառով: Ի հակադրություն, տգեղ կանանց հետաքրքրվածությունը գիտությամբ միանգամայն արդարացված էր և ընդունելի հասարակության կողմից: Այնուամենայնիվ, դասախոսների ստերեոտիպիկ նկարագիրները բնորոշ էին ժամանակաշրջանին:

Վերադառնալով ակադեմիական վեպի ընդհանուր նկարագրին՝ կարելի է ասել, որ այս վեպերի դրսևորումները ամերիկյան գրականության մեջ առանձնանում են թեմաների յուրահատկությամբ: Ուղղվածություններից առաջինը վերաբերում է, այսպես կոչված, «մշակութային պատերազմին», որը 1990-ականներին համակել էր ամբողջ Ամերիկան: Մշակութային պատերազմը պահպանողական և լիբերալ արժեքների բախումն էր, որը իր ազդեցությունն էր ունեցել նաև կրթական համակարգի վրա: Այս բախումը իրենց վեպերում նկարագրել են մի շարք հեղինակներ, ինչպիսիք են Աննա Բարնայսը «Պրոֆեսոր Ռոմեո» (“Professor Romeo”), Ֆրանսին Պրոզը «Կապույտ հրեշտակ» (“Blue Angel”) և Ֆիլիպ Ռոթը «Մարդկային արատ» (“The Human Stain”) վեպերով: Համալսարանները, առավել քան որևէ այլ հաստատություն, համարվում էին մշակութային պատերազմի թատերաբեմ, և այսպիսով ակադեմիական վեպն էլ միջոց՝ մշակութային քաղաքականության պրոպագանդայի համար /Edgerton, 2005/: Այս վեպերը հիմնականում անձնավորում էին գաղափարների պայքարը, և սյուժեն էլ պտտվում էր սեռային կրոնական և ռասայական խտրականությունների շուրջը: Վեպերը նկարագրում էին ավանդական մշակութային արժեքների բախումը սեռային հիերարխիայի քննադատների հետ, ինչի շնորհիվ աշխատանքները ստացվում էին քննադատական, իսկ լիբերալ արժեքների տարածումը որակվում էր որպես բարոյական տեսանկյունից վիճելի: Մշակութային պատերազմի պատմությունները մեծ մասամբ գրվում էին հեղինակների հին սերնդի կողմից ովքեր արտահայտում էին իրենց անհանգստությունը արժեքների փոփոխության և արական սեռի արտոնությունների կորստի վերաբերյալ:

Ժամանակակից ամերիկյան ակադեմիական վեպի մեկ այլ և հավանաբար գերակշռող ուղղվածությունը անդրադառնում է միջին տարիքի դասախոսների ճգնաժամին, ովքեր վերագնահատում են սեփական աշխատանքն ու

կյանքը: Օրինակները ներառում են Մայքլ Չաբոնի «Հրաշալի տղաները» (“Wonder Boys”), Անն Բիթիի «Մեկ այլ դու» (“Another You”), Դենիս Ջոնսոնի «Աշխարհի անունը» (“Name of the World”) և Պոլ Օստինի «Պատրանքների գիրքը» (“Book of Illusions”) վեպերը: Հիմնականում անդրադառնալով միջին հասակի սպիտակամորթ տղամարդ դասախոսների խնդիրներին՝ այս վեպերը երբեմն անդրադառնում են նաև կին դասախոսներին, ինչպես, օրինակ Լորրի Մուրի «Անագրամներ» (“Anagrams”) վեպում: Միջին հասակի ճգնաժամային վեպերը հաճախ պատկերում են դժբախտ քառասունից հիսուն տարեկան դասախոսի, ով գտնվում է կարիերայի զարգացման մեջտեղում և բախվում է երիտասարդության կորստի, աշխատանքային հիասթափությունների, ամուսնական անհաջողությունների հետ /Ehrenreich, 1989/: Այս հանգամանքները էլ ավելի են խորացնում ճգնաժամը և հարստացնում պյուժեն: Վեպերը հիմնականում կատակերգական են և վերականգնողական՝ ի հակադրություն մշակութային պատերազմների պատմությունների, որոնք նախագգուշական էին և սովորաբար ունենում է դասախոսի համար վատ ավարտ: Դասախոսներ այս ուղղվածության մեջ ավելի քիչ են կապված համալսարանին (կամպուսին) քան նախորդ աշխատանքներում, ինչպիսին է, օրինակ, «Պատրանքների գիրքը» վեպը: Այս վեպերի մեկ այլ առանձնահատկությունը այն է, որ դասախոսի կերպարը փոխվել է, նա այլևս Եվրոպայում կրթված բարձր դասի ներկայացուցիչ չէ, այլ հասարակ մարդ, ով վարում է դժվար միջին դասի գոյություն: Այսպիսով, ակադեմիական վեպը միաձուլվում է գոյության պայքար մղող միջին դասի ներկայացուցիչների գրականության հետ /Showalter, 2005/:

Երրորդ ուղղությունը, որոշ առումով հանդիսանում է համայնապատկեր, որ միավորում է մի շարք կերպարներ չկենտրոնանալով հերոսի ճգնաժամի կամ մշակութային պատերազմի մեկոդրամային վրա: Այս ուղղության լավագույն աշխատանքներից է համարվում Ջեյն Սմայլիի «Մու» (“Moo”) մեպը, որը առանձնանում է՝ ներկայացնելով բազմապիսի կերպարներ՝ դասախոսներ, ուսանողներ, ադմինիստրատիվ աշխատողներ, ովքեր բնակվում և աշխատում են նույն համալսարանական տարածքում: Այս վեպերը շեղվում են սպիտակամորթ տղամարդ դասախոսների նեղ բնութագրումից, ներառելով հասարակության այլ անկյուններ և գործող անձինք, ինչն ավելի լավ է պատկերում ժամանակակից ամերիկյան մշակույթի բազմազանությունը: Անհրաժեշտ է նշել, որ սևամորթ դասախոսները կամ ուսանողները շատ հազվադեպ էին հայտնվում ակադեմիական վեպերում որպես հիմնական գործող կերպար: Սահակայն համաշխարհային պատերազմից հետո իրավիճակը փոխվեց: Առաջին սևամորթ դասախոսին հերոսի դերում կարելի է տեսնել Չեսթեր Հայմսի «Երրորդ սերունդը» (“The Third Generation”) վեպում, որտեղ պրոֆեսոր Թայլերի ակադեմիական կարիերան տուժում է իր ռասսայական պատկանելիության պատճառով: Նրան ստիպում են ընտանիքի հետ տեղափոխվել հյուսիս, որտեղ նրանց սպասում էին նվաստացուցիչ պայմաններ: Լինելով մվիրված իր աշխատանքին և իր նմանների իրավիճակի բարելավմանը

պրոֆեսոր Թայլերը ամենառեալիստական սևամորթ կերպարներից է, միևնույն ժամանակ լինելով բավական տրագիկ կերպար, ով սպանվում է մի սևամորթ անձանոթուհու պատիվը պաշտպանելիս: Այսպիսով, հասարակության տարբեր շերտեր և փոքրամասնություններ ևս ներառվում են ակադեմիական վեպի գունապնակի մեջ: Երկու այլ աշխատանքներ, որ ներկայացնում են կերպարների անսամբլ, հանդիսանում են Տ. Ք. Բոյլի «Ներքին շրջանակ» (“The Inner Circle”) և Ջադի Սմիթի «Գեղեցիկի մասին» (“On Beauty”) վեպերը: «Ներքին շրջանակ» վեպում հեղինակը փորձում է վերարտադրել դարաշրջանի կերպարը և կարծիքները ակադեմիկների խմբի միջոցով: «Գեղեցիկի մասին» վեպը անդրադառնում է խառը ընտանիքում պոստմոդեռնիստական բարդություններին:

Այսպիսով, չորրորդ ուղղությունը ներառում է պոստմոդեռնիստական զարգացումներ՝ հաճախ քննարկելով տեխնոլոգիաների ազդեցությունը ժամանակակից մարդու կյանքի վրա: Այս վեպերը հակված են ներկայացնելու ավելի սպեկուլատիվ, քան ռեալիստական սյուժեներ: «Սպիտակ աղմուկ» (“White Noise”) վեպը այս ուղղվածության առաջին աշխատանքներից է և քննարկում է մեդիայի ներառվածությունը մեր կյանքում հեռուստատեսության, ռադիոյի և գովազդային հոլովակների միջոցով: Այս ուղղության ներկայացուցիչներ են նաև Ռիչարդ Պատերսը «Գալատեա 2.2» (“Galatea 2.2”), Ջոնաթան Լեթենը «Երբ նա մազլեց սեղանի վրայով» (“As She Climbed Across the Table”) և Նիլ Սթիվենսենը «Անաթեմ» (“Anathem”): Աշխատանքների վրա մեծ ազդեցություն են թողել ժամանակակից տեխնոլոգիայի առաջացրած փոփոխությունները, ինֆորմացիայի տարածումն ու գիտակցության մոդելները, ինչը տիպիկ է պոստմոդեռնիստական դարաշրջանի համար: Այս ուղղությունը երբեմն նույնացվում է գիտական ֆանտաստիկայի ժանրի հետ, օրինակ Վիլիամ Գիբսոնի ազդեցիկ «Նյուռոմանսեր» (“Neuromancer”) վեպը, որը ուսումնասիրում է թե ինչպես է տեխնոլոգիան ազդում մեր գոյության վրա և փոխակերպում գիտակցության մոդելը: Կարևոր աշխատանքներից մեկ այլը, «Գալատեա 2.2» պատմում է մի գրողի պատմություն, ով փորձում է ստեղծել համակարգչային ծրագիր, որը կկարողանա հաջողությամբ հանձնել գրականության քննությունը համալսարանում: Սա ընդգծված գաղափարական վեպ է, որ ուսումնասիրում է մտավոր կարողությունները, իմացական գործընթացներն ու այն, թե ինչն է մարդուն դարձնում մարդ:

Հինգերորդ ուղղությունը միայն վերջերս է հայտնվել ժամանակակից ամերիկյան ակադեմիական վեպի թատերաբեմում և քննարկում է հակամասնագիտականացումը: Ուղղվածության օրինակներից են Ջեյմս Հայնսի «Անսահման տիեզերքի թագավորներ» (“Kings of Infinite Space”), «Հաջորդը» (“Next”), Սեմ Լիփսիթի «Խնդրանք» (“The Ask”) վեպերը /Kramer, 2004/: Այս ճյուղը զարգացել է միջին տարիքի ճգնաժամային գրականությունից, բայց դասախոսը այլևս կենտրոնական դերում չէ: Հիմնական կերպարները առընթեր դասախոսներ են կամ զբաղեցնում են ծառայողական պաշտոն համալսարանում /Williams, 2007/: Նրանք լիիրավ դասախոսներ չեն, ունեն

ակադեմիական պատրաստվածություն, սակայն չունեն պատշաճ աստիճան ակադեմիական աշխարհում: Այս ուղղվածության որոշ աշխատանքների կերպարներ, որոնք գտնվում են աշխատանքային ճգնաժամի սկզբում: Պատմությունները վերարտադրում են ոչ թե դասախոսների պահանջվածության նվազումը, այլ դասավանդող ուժի շերտավորումները, ավելի քիչ մասնագիտացած դասախոսներով և ավելի շատ առընթերներով և ժամանակավոր փոխարինողներով /Showlater, 2005/: Սա ենթադրում է, որ դասախոսական կազմը այլևս համալսարանի սիրտը չէ, ինչպես եղել սկսած միջին դարերից: Այժմ կենտրոնը ադմինիստրացիան է, իսկ դասախոսները՝ ծառայություն մատուցող, ում վարձում են որոշակի ժամանակով: Ի պատասխան իրերի այսպիսի դասավորությանը՝ ժամանակակից ակադեմիական վեպը առաջարկում է ոչ թե վերականգնողական լուծումներ, ինչպես միջին տարիքի ճգնաժամային վեպում, այլ սև հումոր՝ ոգեշնչված դժբախտությունից և ճախողումից:

Աշխատանքի այս հատվածում մեր նպատակն է քննարկել ակադեմիական վեպի այն առանձնահատկությունները և թեմաները, որոնք բնորոշ են վեպերի ավելի լայն շերտերի համար և սահմանափակված չեն որոշակի ազգային գրականություններով: Այդպիսի թեմաներից առաջինը ակադեմիական անկախության և զբաղվածության քննարկումն է: Ռոբերտ Հերիքսի “Chimes” վեպը առաջինն է, որ քննարկել է ակադեմիական անկախության թեման, անդրադառնալով մի դասախոսի պատմության ով խնդիրներ է ձեռք բերում Առաջին համաշխարհային պատերազմի ժամանակ իր պացեֆիստական հայացքների պատճառով: Նույն կերպով Բեռնարդ Դե Վտտոյի “We Accept with Pleasure” վեպի հերոսը զրկվում է աշխատանքից իր քաղաքական հայացքների պատճառով: 1950-ականների ամենաազդեցիկ վեպերից երկուսի համար ակադեմիական անկախությունը հիմնական շարժիչ ուժ է: Մերի Սկզարտին իր “The Groves of Academy” վեպում օգտագործում է զավեշտախաղ և հեգնանք որպիսի ընդգծի փոխկապակցվածությունը ակադեմիական անկախության բացակայության և այդ միջավայրի արատավորման միջև: Գրքի հակահերոսը, Հենրի Մալքահին անգլերենի դասախոս է պրոգրեսիվ լիբերալ արվեստների քոլեջում, ով բացահայտում է, որ իր պայմանագիրը չի վերակնքվելու: Չնայած համալսարանի նախագահը լիբերալ հայացքների տեր էր, Մալքահին ենթադրում է, որ ինքը չի վերանշանակվի իր կոմունիստական հակումների պատճառով: Նրա հորդորներով դասախոսական կազմը սկսում է աջակցություն ցուցաբերել և արդյունքում Մալքահին վերանշանակվում է: Ամբողջ խնդիրը նրանում է, որ Մալքահին երբևէ կոմունիստ չի եղել և հորինել էր այդ պատմությունը վերանշանակվելու նպատակով:

Մեկ այլ թեմա, որ բնորոշ է ակադեմիական վեպին՝ անկախ ազգային գրականության պատկանելիությունից, համալսարանների կամ կրթական հաստատությունների ղեկավարների նկարագրումն է: Այս կերպարները առկա են ակադեմիական վեպերի համարյա բոլոր օրինակներում, սակայն սահմանափակված են երկրորդական կարևորությամբ: Հատկանշական է

այն փաստը, որ նույնիսկ, երբ համալսարանների ղեկավարները հայտնվում են հիմնական գործող անձի դերում, նրանց ամբողջական անունը հազվադեպ է նշվում՝ սահմանափակվելով միայն ազգանվամբ: Փառամոլությունը այս կերպարների ամենից տարածված հատկանիշն է, որ առկա է ակադեմիական վեպում: Ղեկավարները հիմնականում հանդես են գալիս որպես չափազանց ինքնավստահ կերպարներ, ովքեր առիթը բաց չեն թողնում հպարտանալ սեփական ազդեցիկությամբ և պաշտոնով: Որպես հետևանք՝ նրանք առանձնացած են դասախոսական կազմից և ուսանողներից: Երբեմն ղեկավարների փառասիրությունը արտահայտվում է նաև ծայրահեղ բարյացակամությամբ: Այդպիսի կերպար է Դուեյթ Ռոբինսը, Բենտոն համալսարանի նախագահը, Ռենդել Ջարելի «Նկարներ համալսարանից» (“Pictures from an Institution”) վեպից: Այս կերպարների փառասիրությունը համարյա միշտ զուգակցվում է անձնական նկրտումներով: Ղեկավարները ակադեմիական վեպում հազվադեպ են բավարարված լինում սեփական ձեռքբերումներով և պաշտոնով: Ոմանք երազում են լինել ավելի մեծ և ավելի ճանաչված համալսարանների ղեկավար, ոմանք էլ հետամուտ են լինում քաղաքական պաշտոնների:

Այս կերպարների մեկ այլ առանձնահատկություն է ինքնավստահությունն ու դժվար իրավիճակների կառավարումը: Քանի որ այս կերպարները ներքուստ ենթադրում են ոչ սովորական վստահություն, կարելի է ենթադրել, որ ակադեմիական վեպում հանդիպող ցանկացած համալսարանի ղեկավար ունակ է լինելու հարթել ճգնաժամային իրավիճակները: Հիմնականում երկու տիպի ճգնաժամային իրավիճակներ են հանդիպում ակադեմիական գրականության մեջ՝ ակադեմիական ազատության սահմանափակում և ուսանողների խռովություն: Ղեկավարներին հիմնականում հաջողվում է առաջին խնդրի լուծումը, բայց համարյա երբեք հաջողությամբ չեն ավարտվում ուսանողական ընթացությունը վերջնականապես ճնշելու փորձերը: Ակադեմիական ազատության համատեքստում ղեկավարները կարող են դասակարգվել երկու խմբի: Առաջին խումբը աջակցում է ազատությունն ու գաղափարների բաց քննարկումը համալսարանի տարածքում, իսկ երկրորդ խումբը ընդդիմանում է նորարարական գաղափարների համալսարան ներմուծմանը: Վերջինս ակադեմիական վեպում ամենահաճախ հանդիպող տարբերակն է, և սա հենց այն խումբն է, ում ամենալավն է հաջողվում պահպանել համալսարանական հավասարակշռությունը: Օրինակ՝ Բերնարդ Մալամուդի «Նոր կյանք» (“A New Life”) վեպում, համալսարանի ղեկավարը ընդհանուր ժողովի ժամանակ մեղադրում է դասախոսներից մեկին կոմունիստական հայացքների համար և հայտարարում, որ նրա մեկամյա պայմանագիրը չի վերակնքվի: Այս ժողովից հետո, համալսարանում բոլոր գաղափարական անհամաձայնությունները ասես հրաշքով վերանում են:

Այսպիսով, «ակադեմիական վեպ» տերմինը հանդիսանում է լայն բնութագրիչ, որը ներառում է մի քանի ենթատիպեր կամ ենթաժանրեր, որոնք դիտարկում են համալսարանական կամ ակադեմիական երևույթները տար-

բեր դիտակետերից: Այս վեպերը ամենից հաճախ հանդիպում են բրիտանական և ամերիկյան գրականություններում և զարթոնք են ապրել հատկապես վերջին տասնամյակներում: Բրիտանական ակադեմիական վեպը առանձնահատուկ է Օքսբրիջի, դետեկտիվ էլեմենտների և կրթական համակարգի վերափոխումների առկայությամբ: Այնուամենայնիվ, բրիտանական ակադեմիական վեպը զիջում է ճանաչվածությամբ ամերիկյա ճյուղին, որը այժմ ծաղկում է ապրում: Ամերիկյան ակադեմիական վեպը առանձնանում է մշակութային պատերազմների, պոստմոդեռնիստական լուծումների և հասարակության լայն շերտերի ներգրավմամբ:

Ակադեմիական վեպի զարգացումն ու փոփոխությունները արտացոլում են ժամանակի վերաբերմունքը ուսումնական հաստատությունների, դասախոսների և ուսումնական պրոցեսում ներգրավված բոլոր կողմերի հանդեպ: Հեղինակները իրավամբ ներկայացնում են կարծիքներ որոնք տարածված են հասարակության տարբեր ներկայացուցիչների շրջանում: Այս վերաբերմունքները թաքնված են կերպարների գործողություններում և երբեմն բացահայտորեն չեն ներկայացվում: Այնուամենայնիվ, որոշ վեպերում դրանք բացահայտ են, հատկապես կին դասախոսների պարագայում: Կրթված կինը ծաղրանքի և անվստահության առարկա էր դարձել և հետևաբար ակադեմիական վեպերն էլ հակված էին ներկայացնել այս կանանց ստերեոտիպիկ կերպարներ: Այս մոտեցումը պահպանվել է մինչև մշակութային պատերազմի ի հայտ գալը: Հաշվի առնելով այս հանգամանքը, կարելի է ասել, որ ժամանակակից ակադեմիական վեպը թույլ է տալիս ուսումնասիրել տարբեր խնդիրներ, որոնք առկա են կրթական համակարգում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Bosco M., Kimberly R. C. (eds.) *Academic Novels as Satire: Critical Studies of an Emerging Genre*. Ceredigion, UK: Edwin Mellen Press, 2007.
2. Carter I. *Ancient Cultures of Conceit: British University Fiction in the Post War Years*. London and New York: Routledge, 1990.
3. Cohen R. *Afterwards: The Problem of Generic Transformations*. Hanover: University Press of New England, 1985.
4. Edgerton S. et al (eds.) *Imagining the Academy: Higher Education and Popular Culture*. New York: Routledge, 2005.
5. Ehrenreich B. *The Fear of Falling: The Inner Life of the Middle Class*. New York: Pantheon, 1989.
6. Fiedler L. *The War against the Academy // The Academic Novel: New and Classic Essays*. Merritt Moseley (ed.) Chester: Chester Academic Press, 2007.
7. Kramer J. E. *The American College Novel: An Annotated Bibliography*, 2nd ed. Lanham: Scarecrow, 2004.

8. Showalter E. Faculty Towers: The Academic Novel and Its Discontents. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2005.
9. Williams J.J. The Rise of the Academic Novel // *American Literary History*, vol. 24, no. 3, 2007.

А. БАБАДЖАНИЯН – Академический роман в современной американской и европейской литературе. – В данной статье представлены основные особенности академической прозы в современной американской и британской литературе. Подтипы и поджанры академической прозы представлены вместе с основными направлениями и тематическими особенностями. Рассмотрены такие вопросы, как гендерное и расовое равноправие в академической прозе и культурная война.

Ключевые слова: академический роман, университетский роман, кампус, академия, культурная война, кризисная литература, постмодернизм

A. BABAJANYAN – Academic Novel in Modern American and European Literature. – The present paper discusses the typical features of academic novel in modern American and European, specifically British literatures referring to the works published in the last two decades. Subtypes and subgenres of academic novel are discussed together with specific thematic features of American and British academic novels. Issues such as gender and racial discrimination in academic novels and cultural wars are also under consideration.

Key words: academic novel, university novel, campus, academia, culture wars, crisis literature, postmodernism

Նարինե ԶԱԲԱՐՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԱՄԵՐԻԿԱՆ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՎԵՊԻ ԺԱՆՐԸ ԵՎ
ՄԻՆՔԼԵՐ ԼՈՒԻՍԸ

Հողվածում ուսումնասիրվում է քսաներորդ դարի սկզբի ամերիկյան գրականությունը: Քննվում է այդ տարիներին երկրում տարածում գտած քննադատական ռեալիզմի ուղղությունը, ինչպես նաև սոցիալական վեպի ժանրը: Ժանրի ներկայացումը սկսելով 'Գրայգերից'՝ ապա առանձնահատուկ անդրադարձ է կատարվում Մինքլեր Լուիսին, որից հետո էլ ուսումնասիրությունը եզրափակվում է Սթայնբեքով: Նյութը կառուցված է նշված երեք գրողների համեմատության վրա, սակայն ուսումնասիրության նպատակադրումից ելնելով՝ համեմատության առանցքում միշտ Մինքլեր Լուիսն է:

Քանալի քառեր. քսաներորդ դարի գրականություն, քննադատական ռեալիզմ, սոցիալական վեպի ժանր, ամերիկյան սոցիալական վեպ, տարբերակիչ հատկանիշ, ինքնատիպ ոճ

Գրականությունը՝ իբրև արվեստի ինքնուրույն ճյուղ, չի կարող անտարբեր անցնել այն ամենի կողքով, որ կատարվում է կյանքում: Ընդհակառակը, ի սկզբանե ստեղծված լինելով բանահյուսության հիմքի վրա՝ գրականությունը, ի թիվս այլ գործառույթների, իր առջև նպատակ է դրել արձագանքել և հարմարվել այն բոլոր կարևոր փոփոխություններին և իրադարձություններին, որ կատարվում են հասարակության մեջ: Այն մի անտեսանելի և կախարդական հայելու նման իր խորքերում պատկերում և արտացոլում է մարդու կյանքը: Ուստի զարմանալի չէ այն, որ կարդալով որևէ երկրի որևէ ժամանակահատված ներկայացնող գրականության մի պատառիկ՝ կարող ես կարծիք կազմել այդ նույն երկրի տվյալ ժամանակաշրջանի մասին:

Վերոնշյալ միտքը ճշմարիտ է նաև քսաներորդ դարի սկզբի ամերիկյան գրականության պարագայում: Երկրում կատարվող ցանկացած իրադարձություն իր անմիջական ազդեցությունն է թղնում գրականության վրա ևս: Քսաներորդ դարի քսանական թվականներին դասակարգային պայքարի թեժացումը, տնտեսական ճգնաժամի բերած համընդհանուր գործազրկությունը, 1922-ի զանգվածային գործադուլը և այդ տարիներին տեղի ունեցող նմանատիպ այլ իրադարձություններ զարկ են տալիս առաջընթաց և հեղափոխական գրականությանը: Արդյունքում քննադատական ռեալիզմը, որ ճգնաժամ էր ապրել 19-րդ դարի 50-60-ական թվականների բուրժուազյան հեղափոխության հետևանքով, վերստին ծաղկում է ապրում /Гражданский, 1973: 5/: Ինչ վերաբերում է դարի առաջին կեսին բռնկված երկու համաշխարհային կործանիչ պատերազմներին, ապա դրանք հզոր նյութ և խթան են հանդիսանում երկրի գրականության համար:

Արևմտյան գրաքննադատությունը քննադատական ռեալիզմի ծագումը կապում է անգլիացի փիլիսոփա Ռոյ Բասկարի անվան հետ: Այսպես, շվեդ հասարակագետ, պրոֆեսոր Դաներմարքը և ընկերները «Քննադատական ռեալիզմը հասարակական գիտություննրում» վերնագրով իրենց ուսումնասիրությունում վստահաբար նշում են, որ «քննադատական ռեալիզմը գնալով ավելի ու ավելի է զուգորդվում բրիտանացի փիլիսոփա Ռոյ Բասկարի անվան հետ: Սա շատ տեղին է, քանզի նա այն գիտնականն է, ով քննադատական ռեալիզմին տվել է կապակցված փիլիսոփայական լեզու և զարգացրել փիլիսոփայական ավանդույթի բաժինները» /Danermark, 2002: 4/:

Այսպիսով, ճակատագրի բերումով Սինքլեր Լուիսին վիճակված էր ապրելու պատմականորեն հետաքրքիր և իրադարձություններով հարուստ մի ժամանակաշրջանում, այն է՝ քսաներորդ դարի առաջին կեսին: Սակայն այն փաստը, որ Լուիսը քննադատական ռեալիզմի տիպիկ ներկայացուցիչ էր, գրական այդ ուղղության հիմնադրներից մեկը, դեռ բավական չէ խնդրո առարկա գրողի տեղն ու դերը ամերիկյան գրականության մեջ բացահայտված համարելու համար:

Ընդհանուր առմամբ, համաշխարհային գրականությունը բարդ ու բազմաճյուղ համակարգ է, որի բաղադրիչ մասերի, այն է՝ առանձին ազգային գրականությունների և նույնիսկ անհատ գրողների միջև աղերսները սերտ են և անխուսափելի: Այդ իմաստով բացառություն չէ և Սինքլեր Լուիս – հեղինակը, ում կապն իր ժամանակակից գրողների և իր ազգի գրականության հետ, առհասարակ, պայմանավորված է նմանությունների և յուրահատկությունների այն ամբողջությամբ, որով Լուիսն առանձնանում է մյուսներից և կարևորություն ու հետաքրքրություն ներկայացնում մեզ համար:

Հիրավի, ցանկացած գրողի համար դժվար է պահել ինքնուրույն ձեռագիրն ու նկարագիրը այնպիսի պայմաններում, երբ շրջապատված է տաղանդաշատ գրողների մի իսկական աստղաբույլով: Լուիսին դա հաջողվում է: Նա ոչ միայն իր արժանի ու ինքնատիպ տեղն է հաստատում ամերիկյան գրականության մեջ, այլև ճանաչում ձեռք բերում նաև երկրի սահմաններից դուրս՝ դառնալով, առաջին ամերիկացի գրողը, որ արժանանում է Նոբելյան մրցանակի:

Բայց ո՞րն է Լուիսի ինքնատիպության բանալին: Դա պարզելու համար պետք է նախ և առաջ հասկանալ նրա գործընկեր-գրողների տեղն ու դերը ամերիկյան և, ինչու՞ չէ, նաև համաշխարհային գրականության պատմության մեջ, զուգարդել ու համեմատել նրանց և Սինքլեր Լուիսի ստեղծագործ ուղիները:

Ստեղծագործական կյանքի ընթացքում Սինքլեր Լուիսն իր ուժերը փորձեց և՛ վեպի, և՛ դրամատիկական ստեղծագործության, և՛ պատմվածքի ժանրերում: Բայց նրա մոտ առավելապես հաջողված դարձավ առաջինը: Սինքլեր Լուիսն իր ներդրումն ունեցավ հատկապես սոցիալական վեպի ժանրում՝ շարունակելով իրեն նախորդած Դրայզերի ավանդույթները և ինքն էլ օրինակ հանդիսանալով իրենից հետո եկող Սթայնբեքի համար:

Ամերիկացի պատմաբան և գրականության տեսաբան Աբրամսը իր «Գրական տերմինների բառարանում» սոցիալական վեպը սահմանում է

այսպես. «Սոցիալական վեպը շեշտում է դարի հասարակական և տնտեսական պայմանների ազդեցությունը կերպարների ձևավորման և երևույթների հստակեցման վրա. հաճախ այն նաև ներառում է ենթադրելի կամ ճշգրիտ դրույթ, որ առաջադրում է քաղաքական կամ տնտեսական բարեփոխում» /Abrams, 1999: 193/: Փաստորեն, սոցիալական վեպի ժանրը ստեղծված էր ներկայացնելու հասարակության առջև ծառայած սոցիալական որևէ խնդիր, լինի դա ռասայական, դասակարգային, թե նմանատիպ այլ տեսակի: Սոցիալական վեպում հեղինակը փորձ էր անում ոչ միայն պատկերել ու պարզաբանել ստեղծված իրավիճակը, այլև, եթե դա հնարավոր է, որևէ լուծում գտնել:

Ինչևէ, վերադառնալով Լուիսին, մեկ անգամ ևս փաստենք, որ երբ նա գրական ասպարեզ մտավ, Դրայզերն արդեն հասցրել էր գրել իր լավագույն վեպերի մեծ մասը: 1900 թվականին լույս էր տեսել «Քույր Քերին», իսկ հետագա տարիներին էլ մեկը մյուսի հետևից գրական ասպարեզ էին դուրս եկել «Ջեննի Գերհարդը», «Ֆինանսիստը», «Տիտանը», «Հանճարը» և նրա մյուս գործերը:

Ինքը՝ Սինքլեր Լուիսը, բարձր գնահատելով Դրայզերի կատարած ներդրումը թե՛ ամերիկյան գրականության մեջ, առհասարակ, և թե՛ հենց իր ստեղծագործական կյանքում՝ 1930 թվականին նշում է. «Ընթանալով իր միայնակ ուղով՝ Դրայզերը, ում, որպես կանոն, չեն հասկանում և մասամբ ատում են, ամենից շատն է արել իմ և շատ ուրիշ ամերիկյան գրողների համար՝ ազատելով ամերիկյան գրականությունը վիկտորիանյան և հուլիսյան ստրկությունից ու հպատակությունից և ուղղորդելով նրան արդար, խիզախ ու կյանքի բուռն պատկերման ուղիով» /Dreiser, 1976 : 15/: Եվ հիրավի, Դրայզերի արվեստում հանդիպում են տարրեր, որոնք հետագայում ի հայտ են գալիս և նորովի մեկնաբանվում Լուիսի մոտ ևս:

Այսպես, ներկայացնելով իր հերոսներին՝ Դրայզերը նրանցից շատերի վարքագիծն ու ճակատագիրը պայմանավորում է նրանց ծնունդ տված սոցիալական կարգերով և հասարակության մեջ արմատացած կարծրատիպերով: Ի հաստատումն ասվածի՝ մեջբերենք ռուս գրականագետ Բոգոսլովսկու հետևյալ մինքը. «Կլայդ Գրիֆիտսի կերպարը կազմավորվում է սոցիալական պայմանների ազդեցության տակ» /Богословский, 1984: 193/:

Փաստորեն, եթե մինչ «Ամերիկյան ողբերգությունը» Դրայզերն ամերիկյան հասարակության մեջ անհատի կործանման ակունքները, հասարակական ազդակներից բացի, փնտրում էր նաև տվյալ մարդու անհատականության, տրամադրվածության և, ինչու՞ չէ, գենետիկ կոդի մեջ, ապա Կլայդ Գրիֆիտսից սկսած գրողն իր ժամանակներում անհատի կործանման ամբողջ մեղքը ծանրացնում էր նրան ծնունդ տված հասարակության ուսերին:

Արժեքավոր դասեր քաղելով իր նախորդից՝ Դրայզերից, Լուիսը հետագայում այնքան էլ չի ուշացնում համանման եզրահանգման գալը: Ներկայացնելով գործարար Բեբիթին և իր մյուս կերպարներին՝ Լուիսն իրականում

ստակ մեկ անհատին և նրա առջև կանգնած խնդիրները նկատի չունի: Բերիթն իր կերպարով մարմնավորում է այն ամբողջ դասակարգը, որտեղից սերում է ինքը: Այսպիսով, անհատի խնդիրը համաժողովրդական դարձնելու և, ընդհակառակը, մի ամբողջ ժողովրդին հուզող հարցը մեկ անհատի ուսերին դնելու տեխնիկան ընդհանուր է Դրայզեր – Լուիս գույզի մոտ:

Դրայզերյան արվեստի բնորոշ գծերից է նաև փաստերի վրա հիմնված լինելը: Այլ կերպ ասած՝ «Դրայզեր – նկարչի յուրահատկություններից մեկը մանրուքների, փաստերի նկատմամբ հակվածությունն է» /Богословский, 1989: 395/: Տարիներ անց Լուիսը ևս իր ստեղծագործությունների առանցքում պետք է դնել փաստագրականը:

Սա չի նշանակում, սակայն, թե Դրայզերից հետո Լուիսը նոր խոսք չունի ասելու, թե նա ամբողջովին կրկնում է իր նախորդին: Դրայզերյան որոշ մոտեցումներ բացակայում են Լուիսի մոտ: Վերջինս էլ իր հերթին երևան է հանում ստեղծագործական մտքի այնպիսի լուծումներ, որ նորույթ էին իր ժամանակի համար:

Հենց Դրայզերի գրչին է բնորոշ ոսկու և հարստություն տենդի պախարակումը, ինչը բացակայում է Լուիսի մոտ: Ռուս գրականագետ Բատուրինի խոսքերով՝ «Դրայզերն իր վեպերով ասում է, որ հարստության ու ճոխության մասին «ամերիկյան երազանքը» ժանգ է, որ կրծում է նույնիսկ ամենատաղանդավոր և ուժեղ անհատների հոգիները, այն ահավոր կրակ է, որի բոցերում դեռ երիտասարդ ժամանակ զոհվում են անօգնական ու թույլ մարդիկ» /Dreiser, 1976: 10/: Ճիշտ է՝ թե՛ Լուիսը, և թե՛ Դրայզերը պախարակում են շքեղ կյանքի պայմաններում մարդու մեջ անհատի բացակայությունը, հասարակական կյանքին ու նրա անիմաստ պահանջներին կուրորեն ենթարկվելը, բայց միայն Դրայզերն է շեշտը դնում հենց ոսկու ու փողատենչության կործանարար հետևանքների վրա: Դրայզերի ֆինանսիստի նման Լուիսի Բերիթը ևս հասարակության սանդուղքի վերին աստիճանին է կանգնած և ոչնչի կարիք չունի: Բայց եթե Կաուպերվուդի ամբողջ ուշադրությունը գամված էր արագ հարստանալու հնարավոր եղանակներին, ապա Բերիթի համար փողը, ըստ էության, այնքան էլ կարևոր չէ: Լուիսյան հերոսի համար առավել առանցքային են իր հասարակության սահմանած նորմերին հնարավորինս համապատասխանելն ու խամաճիկի նման իրեն վատահված գործարարի կերպարը պատվով մարմնավորելը:

Դատապարտելով փողի իշխանությունը՝ Դրայզերը վեր է հանում և մեկ այլ կարևոր հիմնահարց: Դա հասարակության մեջ մարդու միայնակության խնդիրն էր: «Մարդու միայնակությունը ֆինանսական Ամերիկայում,- նշում է Բատուրինը,- նրա ամբողջ կախումը մարդկային հարաբերությունների բոլոր ոլորտներ ներխուժած փողի իշխանությունից կարելի է նկատել Դրայզերի ցանկացած ստեղծագործության մեջ» /Dreiser, 1976: 9/: Դրայզերը սիրում է նաև, ի թիվս իր անհատական հերոսների, ամբոխին կամ մարդկանց որոշակի խմբին ստեղծագործության հերոս դարձնել, մի բան, որ Սինքլեր Լուիսի մոտ չես հանդիպի:

Շարունակելով Դրայգերին՝ Սինքլեր Լուիսը դարձավ այն մարդը, ով իր թարմ խոսքը բերեց սոցիալական վեպի ժանր: Հավատարիմ մնալով ժանրի՝ արդեն խորը հիմքեր գցած սկզբունքներին՝ Լուիսը, այդուհանդերձ, կարողացավ գտնել իր ինքնատիպ և ուրույն ուղին, ինչն էլ նրան թույլ տվեց տեղ գրադեցնել քսաներորդ դարի ամերիկյան գրականության խոշոր գրողների շարքում:

Ամենից առաջ Լուիսն իր մեծ ներդրումն ունեցավ ամերիկյան անգլերենի առանձնահատկությունների վերհանման ասպարեզում: Գրողը վարպետորեն ցույց է տալիս անգլերենի այն վիճակը, որով խոսում էին քսաներորդ դարի սկզբի ԱՄՆ-ում: Դա անելու համար Սինքլեր Լուիսը դիմում է խորամանկ մի հնարի: Նա ստիպում է իր հերոսներին խոսել իրենց ժամանակի խոսվածքով: Բերքիքը դարասկզբի գործարար ամերիկացու տիպիկ կերպար է ոչ միայն նրա համար, որ մտածում և գործում է ձևավորված ստանդարտներին համապատասխան, այլև նրա համար, որ խոսում է իր շրջապատի համար ընդունելի լեզվով: Փաստորեն, մտքերից, աշխարհայացքից բացի հերոսն իր խոսքը ևս հարմարեցնում է գործարարի կերպարի կերտման գործընթացին: Եվ քանի որ Բերքիքը, ինչպես արդեն նշվեց, իր ժամանակի միջին ամերիկացու տիպիկ ներկայացուցիչ է, հետևաբար Լուիսի կարևոր ներդրումն ամերիկյան գրականության մեջ համարձակորեն կարելի է համարել մեկ կերպարի միջոցով քսաներորդ դարի սկզբի ամերիկյան անգլերենի յուրահատկությունների վերհանումը:

Սինքլեր Լուիսի կարևոր ավանդն ամերիկյան գրականության մեջ, սակայն, սոսկ լեզվի մակարդակով չի սահմանափակվում: Հեղինակը լեզվից բացի վարպետորեն ներկայացնում է նաև իր ժամանակի ազգային գիտակցությունը: Այդ նույն կարծիքին է և ռուս գրականագետ Մուլյարչիկը, որ նշում է հետևյալը. «Չուրկ չլինելով, ինչպես և Լուիսի շատ ուրիշ գործեր, լրագրային հրապարակախոսության և հոգեբանական լուծումների հայտնի ճկունության առկայությունից՝ այդ ստեղծագործությունը («Ազնվագարն Քինգզբլադը» – Ն. Չ.) այդուհանդերձ մատնացույց էր անում հետպատերազմական Ամերիկայի պայմաններում քննադատական ռեալիզմի գրականության կարևորագույն յուրահատկության կենսականությունը՝ կենտրոնացումն ազգային գիտակցության և հասարակական հարաբերությունների «ցավոտ կետերի» վրա» /Мулярчик, 1985: 266/:

Արևմտյան գրաքննադատությունը ևս մեծապես կարևորում է Սինքլեր Լուիսի գրական ներդրումն իր արվեստով ամերիկյան կենսակերպի ներկայացման գործում: Ամերիկացի հեղինակ և գրաքննադատ Կոնստանս Ռուրկն անգամ զուգահեռներ է անցկացնում Լուիսի և Դանիել Դեֆոյի միջև՝ նշելով. «Ինչ-որ իմաստով Լուիսը կարող է համարվել առաջին ամերիկացի վիպասանը: Մանրութների իր հաղթական կլանմամբ և կյանքի յուրովի ընկալմամբ նա նմանվում է Դեֆոյին: Եվ կարող է այնպես ստացվել, որ ինչպես Դեֆոն Անգլիայում, նա կապացուցի, որ մի նոր ուղի է բացել վեպի զարգացման համար» /Schorer, 1962: 31/:

Այսպիսով, Սինքլեր Լուիսի արվեստն ամերիկյան գրականության մեջ կարևորվում է նաև նրանով, որ նա՝ «պարոն Սինքլեր Լուիսը», իսկապես ամերիկյան կյանքի ու կենցաղի մեծագույն գիտակ է: Նա իր արվեստով անդրադարձել է ամենատարբեր մասնագիտության տեր ամերիկացիների՝ կամենալով ստեղծել իր ժամանակի ամերիկացու ամենաընդգրկուն պատկերը: Սա չի նշանակում, սակայն, թե Լուիսը գրել է ամենքի մասին, մի բան, որ ցանկացած գրողի համար, թերևս, անհնար կլիներ: Այդուհանդերձ, միայն այնքանով էլ, որքանով հասցրել է գրողն անդրադառնալ քսաներորդ դարի սկզբի ամերիկյան կյանքին, կարելի է վստահաբար Լուիսին դասել իր երկրի ու իր ժամանակի կենսակերպի մեծագույն գիտակների թվին:

Լուիսի կենսագրագիր Մարկ Շուրերը Սինքլեր Լուիսի իրականացրած կարևորագույն գործառնությունների և ներդրումների թվին ավելացնում է ևս մեկը՝ նշելով. «Միևնույն ժամանակ, ամերիկյան վեպը, թվում է, գրվում էր երկու խիստ հակադիր եղանակներով՝ մի կողմից, Թեոդոր Դրայզերի պես մարդու ճշացող նատուրալիզմով, մյուս կողմից՝ «Հուսիեր դայրոցի» սենտիմենտալ նրբությամբ, հատկապես Բուր Թարկլինգթոնի և Մերեդիթ Նիկոլսոնի կողմից: Լուիսի վաղ վեպերը կարևոր էին համարվում, քանզի, թվում է, լրացնում էին այդ բացը» /Schorer, 1962: 2/: Փաստորեն, ի թիվս գրականագետի, հասարակագետի, լեզվաբանի և այլ գործառնությունների՝ Լուիսն իրականացնում է նաև մի տեսակ կամրջողի գործառնություն: Նա հարթում է այն խոր անջրպետը, որ ընկած էր իրենից առաջ և հետո գտնվող սերունդների միջև:

Հատկանշական է, որ լինելով ռեալիստ գրող՝ Սինքլեր Լուիսն այնքան էլ հեռու չէր ռոմանտիկական մտածելակերպից: Դարաշրջանն ու համընդհանուր մտածելակերպը, գրական տենդենցներն ու հենց իր անհատական ոճը ստիպում էին նրան թղթին հանձնել ռեալիստական կաղապարներին համապատասխան ստեղծագործություն, բայց չէին արգելում նրան երազել ռոմանտիկների նման: Այսպիսով, Սինքլեր Լուիսը ռեալիստ էր, ով ոչ միայն չէր փնտվում և հերքում ռոմանտիկներին, այլև ինչ-որ առումով մտածում էր նրանց նման, քանզի, ինչպես ամերիկացի գրաքննադատ, գրականագետ Հարոլդ Բլումն է գրում, «Լուիսը ծնվել է իբրև ռոմանտիկ և ազատասեր գաղափարախոս» /Bloom, 1988: 7/:

Անդրադառնալով Դրայզերին՝ մենք արդեն նշեցինք, որ Լուիսի կարևոր ներդրումներից մեկն ամերիկյան գրականության մեջ դարձավ հավաքական կերպարի ստեղծման արվեստի ամրապնդումը: Ներկայացնելով մեկ հերոսին՝ գրողն իրականում նրան ծնունդ տված ողջ դասակարգը նկատի ունի: Լուիսյան հերոսներն այնքան են ստանդարտեցված, որ որոշ կերպարներ և տեղանուններ վերածվել են հասարակ անունների և դարձել ամերիկյան անգլերենի բաղկացուցիչ մասը: Այդպիսի անուններ են «բեբի» և «գլխավոր փողոց» բառերը:

Ավելորդ չենք համարում անդրադառնալ նաև լուիսյան հերոսներին իրար միացնող կապերին: Այդ կապերը տարբեր գրողների մոտ ամենատարբեր լուծումներ են ստանում: Մի դեպքում միևնույն հեղինակի կերտած կերպար-

ները կարող են իրար կապված լինել արյունակցական կապերով, մեկ այլ դեպքում՝ ընդհանուր բնակության վայրով և այլն: Որոշ գրողներ էլ կարող են բացարձակապես չմտահոգվել նման հարցերով և ստեղծել իրար հետ ընդհանրապես կապ չունեցող կերպարներ: Լուիսի մոտ այս հարցը բավականին հետաքրքիր լուծումներ է ստանում: Ստեղծելով ստանդարտացված կերպարներ՝ գրողը դրան զուգահեռ ստեղծում է նաև միանման հերոսների խմբեր, տիպաժային տարատեսակներ, ինչը միանգամայն տրամաբանական է: Այսպիսով, ինչպես վկայում է ռուս գրականագետ Գիլենսոնը՝ խոսելով լուիսյան կերպարների մասին, «այդ հերոսները կապված են միմյանց ոչ թե արյունակցական, ընտանեկան կապերով, ինչպես, ասենք, Ֆոլքների մոտ է, այլ ընդհանուր սոցիալ-դասակարգային, մասնագիտական բնութագրումներով: Լուիսի ստեղծագործություններում ձևավորվում են նրա կերպարների «դինամատիաներ», նրանց տիպագրական շարքեր (բեքիթներ, գործարար կանայք, քաղաքական գործիչներ և այլն)» /Гиленсон, 1987: 115/:

Լուիսի տարբերակիչ առանձնահատկություններից մեկն էլ այն է, որ, ի տարբերություն շատուշատ այլ գրողների, նա առանձնահատուկ մոտեցում է ցուցաբերում ոչ միայն իր հերոսների նկատմամբ, այլև նրանց անունների ընտրության հարցում: Ավելորդ չի նշել նաև, որ լուիսյան վեպերի մեծ մասը կրում են այդ վեպերի գլխավոր հերոսների անունները:

Լուիսյան հետաքրքիր նորամուծություններից մեկն էլ սոցիալական վեպի ժանր դարձավ իր վեպերում հավաստիության պատրանքի ստեղծումը: Բանն այն է, որ Լուիսը սիրում է իր վեպերում կերպարների ու իրադարձությունների հավաստիության պատրանք ստեղծել: Գրական այս հնարով հեղինակին հաջողվում է ընթերցողին վստահեցնել իր գրածի իսկության մեջ՝ ստիպելով հավատալ ծավալվող իրադարձություններին ու սպասվելիք հնարավոր վտանգներին: Իրականության պատրանքի ստեղծումը, սակայն, Լուիսի մոտ մեկ հնարով չէ կատարվում: Կախված վեպից՝ հեղինակը կարողանում է որսալ ճիշտ պահն ու որևէ կերպ հասնել հեղինակային իր նպատակադրմանը:

Մինքլեր Լուիսն ամերիկյան գրականություն բերեց նաև կերպարի ու գործողությունների կառուցման մի յուրօրինակ մեթոդ: Ի տարբերություն Դրայզերի, ով իր ստեղծագործություններում գործողությունն է առաջ տանում՝ Լուիսի մոտ սյուժե և դրանից բխող գործողություններ, ըստ էության, չկան: Լուիսը, փաստորեն, սոցիալական վեպի ժանր մտցրեց մեկ հերոսի առանցքի շուրջ ստեղծագործություն կառուցելու արվեստը:

Խոսելով Լուիսի ոճի մասին՝ Գիլենսոնն ամերիկացի այդ գրողի գրական-ստեղծագործական մեթոդն անվանում է «պարզ» /Гиленсон, 1985: 14/: Եվ իրոք, Լուիսն ունի կերպարի և ընդհանուր նյութի կառուցման իր ուրույն ոճը, որը թեև պարզ է, բայց ոչ պարզունակ: Բանն այն է, որ ստեղծագործելիս հեղինակը հազվադեպ է հեռանում քննարկվող խնդրից՝ դիտարկելով այն հեռվից: Լուիսին նաև բնորոշ չէ հերոսի հիշողության ու մտածողության խորքերը թափանցելն ու գործողությունն այդ կերպ առաջ տանելը:

Հեղինակը պարզապես ամենայն մանրամասնությամբ նկարագրում է հերոսին և նրա շրջապատը, տալիս առաջին հայացքից ավելորդ թվացող մանրամասներ: Այդ նույն Գիլենսոնի խոսքերով՝ «Լուիսը, լուսանկարչի նման զինված տեսախցիկով, հստակ կադրեր է անում և այդ կադրերով ցույց տալիս ու ամբողջացնում իրերի ու երևույթների արտաքին կողմը» /Гиленсон, 1985: 14/: Այդ ամենը, սակայն, ինքնանպատակ չի արվում: Արտաքին պարզունակության տակ հեղինակային նրա նկարագրություններում թաքնված է այն միտքը, որ գրողն ուզում է արտահայտել:

Մինքլեր Լուիսը սոցիալական վեպի ժանրում ունեցավ ևս մեկ կարևոր ներդրում: Դա հրապարակախոսական տարրերի ներմուծումն էր գեղարվեստական ստեղծագործության մեջ: «Իր հայրենակիցներից շատերի նման, որոնց թվում են Ուիթմենն ու Տվենը, Դրայզերն ու Քեյնը, Հեմինգուեյն ու Շերվուդ Անդերսոնը, Սենդերգն ու Սթայնբեքը, նա պրոֆեսիոնալ գրող դառնալուց առաջ անցել է թերթա-լրագրային և խմբագրական աշխատանքի տարաբնույթ, երբեմն անկանոն դպրոց», - գրում է Գիլենսոնը /Гиленсон, 1985: 8/: Փաստորեն, Լուիսը միակ գրողը չէ, որ ունեցել է լրագրողի անցյալ: Բայց հենց Մինքլեր Լուիսը դարձավ այն հեղինակը, ով վարպետորեն օգտվելով այդ փաստից՝ ապացուցեց, որ կարելի է համադրել լրագրային և գրական- գեղարվեստական ոճերը:

Եվ վերջապես, Մինքլեր Լուիսի յուրօրինակությունն ու տարբերությունն իր նախորդ և հաջորդ շատուշատ գրողներից կայանում է նրանում, որ ամերիկացի այս գրողը, ի թիվս վերոնշյալ նորամուծությունների, իր ստեղծագործության հիմքում դրեց երգիծանքը: Միջին խավի ամերիկացու կերպարը նրա կողմից ներկայացվեց միայն իրեն բնորոշ հումորով, հատկապես՝ սատիրայով:

Մինքլեր Լուիսը ոչ առաջին գրողն էր, ոչ էլ վերջինը, որ անդրադարձավ իր ժամանակի ամերիկացու կյանքին ու կենցաղին: Ավելին, ամբողջ սոցիալական վեպի ժանրը հենց այդ խնդրի ներկայացմանն է նվիրված: Միայն թե, եթե այլ գրողներ ներկայացնում էին ամերիկացու կերպարը համակողմանիորեն, ապա Լուիսը նախընտրում էր գնալ մարդու՝ իբրև կերպարի, դասակարգային և տիպաբանական մասնատման՝ յուրաքանչյուր դեպքում ներկայացնելով այն մի նոր դիտանկյունից: Մի դեպքում լուիսյան հերոսը դառնում է համարձակ արկածախնդիր, երկրորդ դեպքում՝ բժիշկ ու գիտնական, երրորդ դեպքում՝ հայրենիքից տարագիր, չորրորդ դեպքում պարզապես հոգևորականի սքեմ է հագնում՝ դրա տակ կնքելով իր չարանենգ սրտի աշխարհիկ մեղքերը: Յուրաքանչյուր նման մանրացում թույլ է տալիս խնդրո առարկա գրողին ավելի հանգամանալից ուսումնասիրել մարդու տվյալ տեսակը, որն էլ գալիս է լրացնելու քսաներորդ դարի սկզբի ամերիկյան հասարակության համահավաք կերպարը:

Ելնելով վերոնշյալ դիտարկումներից ու դատողություններից՝ սխալված չենք լինի, թերևս, եթե նշենք, որ Մինքլեր Լուիսի հասցեին հնչեցրած ամենադիպուկ դատողություններից մեկն արել է ամերիկացի գրող և քաղաքական գործիչ Ռոբերտ Մորս Լովեթը՝ գրելով. «Պն. Մինքլեր Լուիսը,

ինչպես պն. Հ. Լ. Մենկենը, պարադոքս է այսօրվա Միացյալ Նահանգներում» /Schorer, 1962: 32/: Եվ իրոք, Լուիսը հակասությունների ամբողջություն է շատուշատ հարցերում: Լինելով երգիծանքի վարպետ՝ նա միևնույն ժամանակ աչքի էր ընկնում իր լրջությամբ՝ այնպես, որ «ոչ ոք այն զգացողությունը չուներ, թե Լուիսը երբևէ ծիծաղում է, թե նա տարօրինակ կերպով չափազանց լուրջ է ինչ – որ բանի վրա ծիծաղելու համար» /Schorer, 1962: 27/:

Ինքը՝ Սինքլեր Լուիսը, խոսելով ամերիկյան գրականության մեջ իր ունեցած դերի և ներդրումի մասին, շեշտը դնում է հենց իր կողմից հումորային տարրերի կիրառման տեխնիկայի վրա՝ ասելով. «Եթե իմ գրքերը այս պահից սկսած դեռ հիսուն տարի հետո էլ կարդացվեն, դա կլինի նրա համար, որ ես Ամերիկայի համար արել եմ այն, ինչ Գիկկենսն է արել Անգլիայի համար» /Schornhorst, 2012: 311/:

Լուիսից հետո սոցիալական վեպի ժանրը ընդունվեց և իր ուրույն ձևակերպումը ստացավ մեկ այլ ամերիկացի գրողի՝ Ջոն Սթայնբեքի կողմից: Խոսելով «Գլխավոր փողոցի» մասին՝ Մուլյարչիկը նշում է. «Քառասուն տարի անց այլ և միևնույն ժամանակ շատ բաներում զարմանալիորեն նման պատմական պայմաններում նմանատիպ դիրքորոշում է ձգտում զբաղեցնել Լուիսի կրտսեր ժամանակակից Ջոն Սթայնբեքը» /Мулярчик, 1968: 20/: Խոսքը վերջինիս «Մեր տագնապի ձմեռը» վեպի մասին է:

Սա չի նշանակում, սակայն, թե Սթայնբեքը նույնությամբ կրկնեց իր նախորդների գրական փորձն ու ներդրումը: Ուժերը փորձելով թե՛ ընդարձակ, և թե՛ փոքր պատմողական ստեղծագործություններում՝ նա, ըստ մի շարք գրաքննադատների, առավելապես հաջողվեց վիպակի ժանրում: Փաստորեն, ի տարբերություն Լուիսի, ով կերտեց ընդարձակ վեպերի մի ամբողջ շարք, Սթայնբեքը, ի թիվս իր վեպերի, երկնեց բազմաթիվ վիպակներ և հաջողվեց առավելապես այդ ժանրում:

Սթայնբեքը Լուիսից տարբերվեց նաև ռեալիստական ստեղծագործություններում ժամանակ առ ժամանակ առասպելական կամ ֆանտաստիկ տարրերի ներմուծմամբ: Սթայնբեքի կենսագրագիր Բենսոնի խոսքերով՝ «նրա արձակի մեծ մասն իրական տեսք ունի, բայց նա այն գրողը չէր, որ կարծում էր, թե ռեալիզմն ինքն իրենով որևէ հատուկ արժանիք ունի, այլ որ այն հաճախ ավելի քիչ է ունակ ճշմարտությունը հաղորդելու, քան առասպելականը կամ ֆանտաստիկը» /Benson, 1990: 5/:

Եթե Սինքլեր Լուիսի ստեղծագործություններում հանդիպում էին հասարակական գույգ բևեռներն էլ, այն է՝ չարն ու բարին, դրականն ու բացասականը, ապա Ջոն Սթայնբեքը նախընտրեց առավելապես հասարակ ու կեղեքված մարդկանց ճակատագրի պատկերմամբ ի ցույց դնել քսաներորդ դարի առաջին կեսի ամերիկյան իրականության մութ կողմերը: Միևնույն կարծիքին է և ամերիկացի գրականագետ, փիլիսոփա Ստեֆան Ջորջը, ով նշում է. «Կարճ ասած՝ «Ցասման պտուղների» բարոյական հաղորդագրությունը զորացվում է հասարակ, պարկեշտ մարդկանց մեծահոգության բազմաթիվ դրսևորումներով» /George, 2005: 11/: Սթայնբեքի արվեստով հե-

տաքրքրվող մեկ այլ ամերիկացի գրականագետ՝ Պատրիկ Դուլին, մեծահոգության կողքին սթայնբեքյան հերոսների մեջ տեսնում է մեկ այլ կարևոր մարդկային արժանիք: Դա անսպառ կարեկցանքն է մարդու հանդեպ: Նրա պնդմամբ՝ «զարմանալիորեն, մինչ մեծահոգությունը նշվում է իբրև դասական արժանիք, կարեկցանքը սովորաբար փայլատակում է իբրև ակունք Սթայնբեքի բարոյական սխեմայում, մասնավորապես երբ այն վերաբերում է արդարությանը» /Hart, 1983: 1/:

Սթայնբեքն իր նախորդից՝ Սինքլեր Լուիսից, տարբերվեց նաև նրանով, որ իր կերպարներին տվեց հոգեբանական խորություն: Եթե Լուիսը շեշտը դնում էր կերպարի կառուցման հումորային մեթոդի վրա, որին գումարվում էր փաստագրական հարուստ նյութ, ապա սթայնբեքյան կերպարներն առանձնանում էին իրավիճակի խորը գիտակցմամբ և վերապրումով:

Սթայնբեքն իր նախորդներից առանձնացավ նաև մարդ – բնություն փոխհարաբերությունների ուրույն անդրադարձով և մեկնաբանմամբ: Ինչպես նշում է Սթեվեն Կելմանը՝ «Կարմիր պոնին» վիպակի սկզբունքային թեման մարդու և բնության բազմակողմանի հարաբերությունների բացատրությունն է, ինչը ներկայացված է Ջոդիի կրթությամբ: Սթայնբեքի համար ամբողջ բնությունը, ներառյալ մարդը, փոխկապակցված է» /Kellman, 2000: 2079/: Եվ իսկապես, բնության հրաշագործ և անկոտրում ուժի նկատմամբ սթայնբեքյան հավատն այն նորույթներից մեկն էր, որ առանձնացրեց նրան սոցիալական վեպի ժանրում ստեղծագործող մյուս գրողներից: Մարդը, ըստ Սթայնբեքի, որքան էլ խելացի և գորեղ լինի, եղել է և կմնա չնչին և աննշան բնության ուժի համեմատությամբ: Իբրև բնության մի մասնիկը՝ սթայնբեքյան հերոսը կարող է հաղթանակի հասնել կամ, ավելի ճիշտ, չպարտվել բնության հետ պայքարում սոսկ նրա հետ համընթաց քայլելու և բնության չգրված օրենքներին հպատակվելու պարագայում: Հակառակ դեպքում մարդ – բնություն անհավասար պայքարը կավարտվի մարդու անխուսափելի պարտությամբ:

Այսպիսով, ամերիկյան սոցիալական վեպի ժանրում Լուիսին նախորդել էր Թեոդոր Դրայզերը, ով իր ստեղծագործություններով դրեց սոցիալական վեպի ժանրի ամուր հիմքերը: Դրայզերյան վեպերն ու պատմվածքները դարձան ժամանակի լավագույն ցուցիչներն ու մեկնաբանները՝ ճշմարիտ պատասխաններ տալով հասարակությանը հուզող շատուշատ հարցերի: Արժեքավոր դասեր քաղելով Դրայզերից՝ Լուիսը, այդուհանդերձ, ամերիկյան գրականություն մտավ իր ուրույն գրելատճով ու աշխարհայացքով: Դրայզերի օրինակն աչքի առաջ ունենալով՝ Սինքլեր Լուիսին հաջողվեց գտնել իր ուրույն ստեղծագործական ուղին, ժամանակի խնդիրներին անդրադարձի այն դիտանկյունը, որով նա դարձավ առանձնահատուկ և տարբերվող իր ժամանակակից և ոչ ժամանակակից մյուս գրողներից: Սինքլեր Լուիսից հետո գրական ասպարեզ մտավ Ջոն Սթայնբեքը, ով, գրելով մի շարք հաջողված վեպեր, այդուհանդերձ, իրեն գտավ վիպակի ժանրում, որով էլ տարբերվեց իր նախորդներից:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Abrams M. H. A Glossary of Literary Terms. United States: Heinle & Heinle, 1999.
2. Benson J. J. (ed.) The Short Novels of John Steinbeck. Durham and London: Duke University Press, 1990.
3. Bloom H. Sinclair Lewis's Arrowsmith. New York: Chelsea House Publishers, 1988.
4. Danermark B. et al. Explaining Society: Critical realism in the social sciences. London and New York, 2002.
5. Dreiser Th. Life, Art and America. Moscow: Progress Publishers, 1976.
6. George S. K. (ed.) The moral philosophy of John Steinbeck. The USA: Scarecrow Press, 2005.
7. Hart J. D. (ed.) The Oxford Companion to American Literature. New York. Oxford: Oxford University Press, 1983.
8. Kellman S. G. (ed.) Masterplots II. Pasadena, California: Salem Press, 2000.
9. Schorer M. (ed.) Sinclair Lewis: A collection of critical essays. N. J.: Englwood Cliffs, 1962.
10. Schornhorst G., Hofer M. (eds.) Sinclair Lewis Remembered. The USA: The University of Alabama Press, 2012.
11. Гражданский З. Т. Зарубежная литература XX века. Москва: Просвещение, 1973.
12. Гиленсон Б. А. В поисках «другой Америки». Москва: Худож. лит., 1987.
13. Гиленсон Б. А. Синклер Льюис (100 лет со дня рождения). Москва: Знание, 1985.
14. Богословский В. Н., Гражданский З. Т. (ред.) История зарубежной литературы XX века: 1871-1917. Москва: Просвещение, 1989.
15. Богословский В. Н., Гражданский З. Т. (ред.) История зарубежной литературы XX века: 1917-1945. Москва: Просвещение, 1984.
16. Мулярчик А. С. Спор идет о человеке. Москва: Советский писатель, 1985.
17. Мулярчик А. С. Американский роман в 20-е годы XX века. Москва: Изд. МГУ, 1968.

Н. ЗАКАРЯН – Жанр американского социального романа и Синклер Льюис. – В статье исследуется американская литература начала двадцатого века. Рассматриваются процветающее в эти годы направление критического реализма и жанр социального романа. Статья построена на сравнении творчества трех авторов – Теодора Драйзера, Джона Стейнбека и Синклера Льюиса. Как обозначено в заглавии статьи, в центре внимания настоящего исследования творчество Синклера Льюиса.

Ключевые слова: литература двадцатого века, критический реализм, социальный роман, американский социальный роман, отличительная черта, уникальный стиль

N. ZAKARYAN – *The American Social Novel and Sinclair Lewis.* – The paper is devoted to the American literature at the beginning of the 20th century. The trend of critical realism and the genre of social novel are studied here. The paper is organized on the basis of comparison between the three authors – Theodore Dreiser, John Steinbeck and Sinclair Lewis. The latter is always in the centre of the analysis as highlighted in the title.

Key words: literature of the 20th century, critical realism, social novel, American social novel, differentiating feature, unique style

Անահիտ ՇԱՀՄՈՒՐԱԴՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԽՂՈՒ ԽԱՅԹԻ ՊՐՈՒԼԵՄԻ ԲԱՑԱՀԱՅՏՄԱՆ ՍԵԹՈՂԸ
«ԱՄԵՐԻԿԱՆ ԵՐԱԶԱՆՔԻ» ԿՈՆՏԵՔՍՏՈՒՄ ԿՈՒՐՏ
ՎՈՆԵԳՈՒՏԻ «ԱՍՏՎԱԾ ՉԵՉ ԱՌՈՂՁՈՒԹՅՈՒՆ ՏԱ,
ՊՐՆ. ՌՈՉՈՒՈՒԹԵՐ» ՎԵՊՈՒՄ

Կուրտ Վոնեգուտի այս վեպի հերոսը մի մարդ է, ով վատատեսական տրամադրվածություն ունի «ամերիկյան երազանք» գաղափարի և առհասարակ Ամերիկայի ապագայի նկատմամբ: Այս հոդվածով փորձ ենք արել բացահայտելու, թե ինչու են համընդհանուր ընդունված արժեքները հակասում հերոսի բարոյական արժեհամակարգին ու սկզբունքներին: Պատճառահետևանքային հետադարձ կապով բացահայտել ենք հերոսի վարքագծի, կարեկցանքի ու սիրո անօրինաչափ դրսևորումների բուն շարժառիթը: Էլիոթը դեռևս պատերազմի տարիներին է կորցրել իր հոգեկան անդորրը. պատերազմ, ինչն ըստ հեղինակի չարիք է, համամարդկային աղետ և կորուստների պատճառ: Էլիոթը այսպիսով փորձում է վճարել իր և իր նախնիների սխալների համար:

Բանալի բառեր. «ամերիկյան երազանք», մարդասիրություն, խղճի խայթ, արժեհամակարգ, արժեքներ, պատերազմ, չարիք, խեղաթյուրված, հիշողություններ, կորուստ, ինքնասպանություն, գումար, մեղք, սեր, կարեկցանք

Այս հոդվածով փորձ է արված ուսանողին օգնել բացահայտելու վոնեգուտյան հերոսի վատատեսական տրամադրվածության պատճառն արդի արժեհամակարգի և Ամերիկայի հեռանկարի նկատմամբ:

20-րդ դարի ամերիկացի մի շարք գրողներ անդրադարձել են «ամերիկյան երազանք» հասկացությանը քննադատական տեսանկյունից: Նրանց ստեղծագործություններում մարդը ներկայացվում է որպես «ամերիկյան երազանքի» մի գոհ, որի իրականացման ճանապարհին մարդկային խիղճը հաճախ հանդիսանում է թիրախ: Այդ հասկացությունն իրենց վեպերում տարբեր տեսանկյուններից դիտարկել են Թեոդոր Դրայզերը, Ֆրենսիս Սքոտ Ֆիցջեյրալդը, Ջոն Սթայնբեքը, Թոմաս Վուլֆը և շատ ուրիշներ:

1. Փորձենք սահմանել, թե ինչ է իրենից ներկայացնում «ամերիկյան երազանքը» 20-րդ դարի ամերիկյան վիպասան, արձակագիր Կուրտ Վոնեգուտի տեսանկյունից:

Վոնեգուտյան վեպերում կարելի է տեսնել, թե ինչպես «ամերիկյան երազանք» գաղափարի թյուրըմբռնումը խաղասեղանի վրա է դնում մարդկային առաքինությունն ու պարկեշտությունը: Նրա «Աստված ձեզ առողջություն տա, պրն. Ռոզուոթեր» վեպում հանդիպում ենք հետևյալ արտահայտությանը. «Ամերիկյան երազանքը շրջված ստամոքսն ի վեր, կանաչեց՝ թեքված դեպի անսահման ազահության փրփրակալած մակերեսը, գազով լցված, պայթեց միջօրեին»: (Vonnegut, Jr., Kurt (1965). *God Bless You, Mr. Rosewater*. Holt,

Rinehart and Winston. “The American dream turned belly up, turned green, bobbed to the scummy surface of cupidity unlimited, filled with gas, went bang in the noonday sun”)

Այս վեպում արտացոլված են 20-րդ դարի ամերիկյան քաղաքացու խղճի տարատեսակ դրսևորումները: Հետպատերազմյան Ամերիկայի քաղաքացին ծառանում է ընթերցողի առջև իր խաթարված էությանը՝ ապրելով խաթարված արժեհամակարգում: Նույն ժամանակահատվածում ստեղծագործող ամերիկացի մեկ այլ գրող՝ Ջոն Սթայնբեքի ստեղծագործություններում տեսնում ենք միևնույն խնդիրների արծարծում, որոնց դիտարկման տեսանկյունը բավական մոտ է նրա գրչընկեր Կուրտ Վոնեգուտի մտածելակերպին: Սթայնբեքի վեպերում առկա է «ամերիկյան երազանքի» նմանատիպ դիտարկում՝ որպես մարդկանց մոլորեցման մի պատճառ, ինչը ի վերջո հանգեցնում է մարդկային արժեհամակարգի աղճատմանը: Սակայն, եթե, օրինակ, «Մեր հոգսերի ձմեռը» վեպի հերոս Իտեն Ալլեն Հոուլին փորձում է պայքարել այդ խաթարված հասարակության արժեհամակարգի դեմ՝ չընդունելով նրա պայմանները բոլորից հնարավորինս հեռու մնալու միջոցով, ապա «Աստված ձեզ առողջություն տա, պրն. Ռոզուոթերե վեպի հերոս Էլիոթ Ռոզուոթերը փորձում է հարցին լուծում տալ ներսից՝ ամբողջությամբ ընկղմվելով առաջադրված խնդիրների մեջ:

Թերևս Էլիոթ Ռոզուոթերը քաջ գիտակցում է, որ հասարակությունը հիվանդ է մեծից մինչև փոքր, աղքատից մինչև հարուստ, սակայն, միևնույնն է, **շարունակում է սեր և կարեկցանք բաշխել անխտիր բոլորին՝ փորձելով լռեցնել իրեն տանջող խղճի ձայնը:** Նա շարունակում է շահագործել իր մարդասիրության պաշարները՝ ձգտելով օրինակ ծառայել մյուսների համար: Իր կյանքը զոհաբերելով այդ հասարակության ցածր խավի կարիքների բավարարմանը՝ նա այդպես փորձում է առաջարկել մի ուտոպիստական լուծում ամերիկյան ժամանակակից չարիքների՝ խաբեության, փողամոլության, անբարոյականության, ազահության դեմ՝ ինքն էլ գիտակցելով, որ **այնուամենայնիվ ի գորու չէ ոչինչ փոխելու, որ չարիքը հաճախ ծնվում է հենց այդ մարդկանցից, որ իր արարքը արդյունքում չի գնահատվելու:** Կարծես հերոսը հայտնվում է մի անլուծելի պարադոքսալ իրավիճակում: Իզուր չէ, որ վեպի ամբողջական վերնագրի մեջ ակնարկվում է «Նոր Կտակարանից» մի հայտնի հորդոր, որը պարունակում է երկիմաստ նախազգուշացում. «Մի՛ տվեք սրբությունը շներին. և ձեր մարգարիտները խոզերի առաջ մի՛ գցեք, որպեսզի դրանք ոտքի կոխան չանեն և դառնալով ձեզ չպատառոտեն»: (Նոր Կտակարան, Ավետարան ըստ Մատթեոսի, «Մի՛ դատիր», Է: 6) Նշենք, որ վեպի ամբողջական վերնագիրը հետևյալն է՝ **«Աստված ձեզ առողջություն տա, պրն. Ռոզուոթեր, կամ մարգարիտներ խոզերի առջև»:** (God Bless You, Mr. Rosewater; or, Pearls before Swine – **Vonnegut, Kurt.** Published by Jonathan Cape, London 1965)

Ահա և Էլիոթի գործողությունների անհեթեթության ակնարկը թվում է, թե նա գոնե բարիք է գործում հանուն զուտ բարիքի, սակայն դա այդպես չէ:

2. Եթե վոնեգուտյան հերոսը գիտակցում է իր ընտրության անհեթեթությունը, ապա անհրաժեշտություն է առաջանում հասկանալ, թե որն է նրա մարդասիրական գործողությունների բուն դրդապատճառը:

Այս հարցին ճիշտ մեկնաբանություն տալու համար անհրաժեշտ է անդրադառնալ կրտսեր Ռոզուտերի անցյալի հիշողություններին և հատկապես առանձնացնել պատերազմի մասին պատմող տեսարանները: Պատերազմի ժամանակ առերեսելով անողորմ մահը՝ Էլիոթը գիտակցում է, որ բոլորն են հավասար մահվան առջև: Նա փորձում է ընթանալ գետի հոսանքին հակառակ՝ կոտրելով սահմանված կարծրատիպերը, որոնք մարդուն բաժանում են մարդուց: Իր անխտրական մարդասիրությամբ Էլիոթը հույս ունի, որ կփոխի ինչ-որ մի բան՝ գուցե օրինակ դառնա նրանց համար, ովքեր իշխանություն ունեն մյուսների վրա: Նշենք, որ, Էլիոթի մարդասիրական առաջընթացի տեսանկյունը լիովին տարբերվում է կյանքի ստորոտում հայտնված մարդկանց մասին իր հոր կարծիքից: **Սա նորի ու հնի, սերունդների միջև եղած տեսակետների այն մշտնջենական բախումն է, որը խանգարում է հասարակության առաջընթացին:**

Ակնհայտորեն մարդկանց օգնելը այն միակ կյանքի իմաստն է, որը ստիպում է նրան շարունակել ապրել: Պետք է հասկանալ, թե ինչից և ինչպես ծագեց Էլիոթ Ռոզուտերի հոգեկան դատարկությունը: Հետադարձ հայացք ձգելով Էլիոթի անցյալի վրա և ուսումնասիրելով նրա հիշողությունների պատառիկները՝ հասկանում ենք, որ նա այդ կերպ վարվելով փորձում է հատուցել անցյալում իր կատարած մեղքի, մարդասպանության համար: **Պատերազմն է իր անջնջելի դրոշմը դրել Էլիոթի կյանքի վրա, այժմ նա կորուսյալ սերնդից մեկն է, ով այլևս ի գորու չէ վերադառնալ նախկին կյանքին:** Էլիոթը շատ լավ գիտակցում է, որ փորձում է օգնել խաբեբաների և ավազակների, որ ինչ էլ անի կամ չանի, այդպիսիք միշտ էլ ապրելու և բազմանալու են երկրի երեսին, սակայն նա իր պարտքն էր համարում վերադարձնել նրանց կորցրած երազանքի գոնե մի մասը: **Պատերազմի ժամանակ սպանելով տասնչորսամյա երիտասարդին՝ նա այդպես էլ չի վերագտնում իր հոգեկան անդորրը:** Իսկ ինչքան երազանքներ դեռ ուներ այդ երիտասարդը... Էլիոթն այդ դեպքից հետո պարզապես հետաձգում է իր ինքնասպանությունը: Չմոռանանք այն չհաջողված ինքնասպանության փորձը, որը անմիջապես հետևեց իր ճակատագրական դարձած հերոսական մղմանը: Հեղինակն առաջարկում է մտածել, թե ինչ է իրենից ներկայացնում այդ հերոսությունը. իհարկե՝ նորից սպանություն, պարզապես թիրախը պետք է լինեին այլ մարդիկ, որպեսզի պատերազմն օրինականացներ այն ու պարզևատրեր մարդասպանին: Հերոսության միանման «բացահայտում» տեսնում ենք նաև «Մեր հոգսերի ձմեռում», որտեղ գրքի հերոսն այն կոչում է իր իրական անունով՝ **մարդասպանություն:**

3. Որո՞նք են հեղինակին հուզող հիմնական խնդիրները, որոնք արտացոլված են այս վեպում:

2003 թվականին, Կուրտ Վոնեգուտը երրորդ Հումանիստական մանիֆեստի («*Humanism and Its Aspirations*», *Humanist Manifesto III*) հիմնադիրներից մեկն էր: Նա մարդասիրությունը համարում էր ազատ մտածողության ժամանակակից մի ձև, ինչը արտահայտվել է նրա տարբեր գրվածքներում, ելույթներում և հարցազրույցներում: Նա իր գործունեությամբ կապված էր հումանիստական կազմակերպված շարժման հետ, «մարդասիրության դափնեկիր» էր: 1992 թվականին Ամերիկյան հումանիստների կազմակերպությունը /ԱՀԿ/ նրան անվանեց տարվա մարդասեր: Այս կազմակերպության անդամներին ուղղված իր նամակում նա գրում է. "I am a humanist, which means, in part, that I have tried to behave decently without expectations of rewards or punishments after I am dead." (Humanist President, Kurt Vonnegut, Mourned American Humanists Association Press Release, April 12, 2007, թարգմ. «Ես մարդասեր եմ, ինչը մասամբ նշանակում է, որ ես աշխատել եմ քաղաքավարի լինել առանց հետմահու պարգևատրումների կամ պատիժների ակնկալիքների»)

Հեղինակը «Աստված ձեզ առողջություն տա, պրն. Ռոզուտեր» վեպում ամերիկյան արժեհամակարգի խարխվման կոնտեքստում արժարժում է ևս մի խնդիր՝ **մարդու ռեալիզացման խնդիրը**: Այտեղ ներկայացված հարուստ մի շարք ընտանիքների ժառանգներից և ոչ մեկը երջանիկ չէ, նրանք կարծես ինչ-որ բանից խորապես հիասթափվել են, կորցրել իրենց կյանքի իմաստը՝ հայտնվելով նույնիսկ ինքնասպանության շեմին: Պատճառն այն է, որ **այս մարդիկ խորապես գիտակցում են, որ իրենք չեն վաստակել այն գումարները, որ այսօր վայելում են, և մյուսների համեմատությամբ իրենց առավելությունը թվացյալ է, նրանք ապրելու համար ոչինչ չեն անում, պարզապես գոյատևում են**: Վեպում հանգամանորեն պատմվում է, թե ինչպես են այդ ժառանգների նախնիները ժամանակին չարաշահել մյուսների վատահոլությունը և հասել հարստության: 20-րդ դարի ամերիկացի շատ հեղինակների, ինչպես, օրինակ, հենց Ջոն Սթայնբեքի ստեղծագործություններում («Դրախտից արևելք», «Մեր հոգսերի ձմեռը», «Յասման ողկույզներ» և այլն) նույնպես բազմիցս կարելի է հանդիպել այն մտքին, որ հսկայական կարողությունները հենց այնպես չեն ստեղծվում: Դրանք ժամանակին ինչ-որ մութ գործի, ինչ-որ մեկին վնասելու արդյունք են: **Վոնեգուտը այս վեպում բացահայտում է ամերիկյան երազանքի «փտած հիմքը»**՝ ընթերցողին ներկայացնելով Նոյ Ռոզուտերի խաբեությանը հարստություն դիզելու պատմությունը, ով պատրաստ էր նույնիսկ իր հարազատ եղբորից խլել նրա հասանելիք ժառանգությունը: Հեղինակն ակնարկում է, որ այդ ճանապարհով դիզված հարստությունը երբեք չի կարող սերունդներին ի բարօրություն ծառայել, կգա մի օր, և այն ըստ արժանվույն կգտնի իր իսկական տերերին. Դրանք ամերիկացիներն են, ովքեր ոչ մի բանով վատը չեն և թերևս և ոչ էլ լավն են Ռոզուտերներից կամ Ռոկֆելլերներից: Գրքի շատ հատվածներում Վոնեգուտը պարզ կերպով տալիս է իրեն անհանգստացնող թեմաների նկարագիրը, անդրադառնում այնպիսի հարցերի, ինչպիսիք են **ռասիզմն ու անհավասարությունը** Ամերիկայում:

4. Ո՞րն է մարդկանց հիմնական շարժառիթն ու խթանը, նաև՝ «Ամերիկյան երազանքի» խորհրդանիշը վեպում:

Վստահորեն կարելի է ասել, որ **գլխավոր կերպարը այս վեպում փողոն է**, այն ներկայացվում է որպես հակամարդասիրական մի միջոց, մի ուժ, ինչպիսին դրա կրողներն են՝ Ռոզուտթերներն ու Ռոկֆելլերները, չնայած ակնհայտ է, որ գրեթե ցանկացած մարդու այն կարող է փոխել դեպի վատը, դրդել անմարդկային արարքների: Այդպիսին է «ամերիկյան երազանքի» ձգտողների ասպազան, ովքեր չեն կարողանում իրատեսորեն ընկալել իրավիճակն ու ըստ արժանվույն գնահատել իրենց կարողություններն ու հնարավորությունները:

«Ամերիկյան երազանք» տերմինն առաջին անգամ կիրառել է ամերիկացի պատմաբան Ջեյմս Թրուսլոու Ադամսը իր 1931 թ. Հրատարակված «Ամերիկայի դյուցազներգությունը» գրքում՝ նկարագրելով Ամերիկայում գոյություն ունեցող բարդ համոզմունքները, կրոնական խոստումներն ու քաղաքական-սոցիալական ակնկալիքները: Իր աշխատության մեջ նա սահմանում է, թե ինչ է իրենից ներկայացնում «ամերիկյան երազանքը», և շեշտում է, որ այն պարզապես հարստության կամ նյութական առատության ձգտումը չէ, այլ ինքնակայացման մի հեռանկար է: Ցավոք, ինչպես պատկերված է վեպում, սոցիալ-տնտեսական իրականությունը թույլ չի տալիս շատ ամերիկացիների հասնելու իրենց երջանկությանը, ինչի իրավունքը նրանք բոլորն էլ ունեն, ինչպես նշված է ԱՄՆ-ի անկախության դեկլարացիայում (The Declaration of Independence: A Transcription. “The unanimous Declaration of the thirteen united States of America”, IN CONGRESS, July 4, 1776. “We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness”):

5. Վեպի գլխավոր հերոսի նախատիպը:

Նշենք, որ վեպում ներկայացված հերոսի ընկճախտը ունի ինքնակենսագրական հիմքեր: Այդտեղ ներկայացված հերոսի վերապրումները իրական են եղել հեղինակի համար. թե՛ մեղքի զգացողությունից տառապող Էլիոթը, թե՛ ինքնասպանության մասին մտածող Ֆրեդը, թե՛ միայն ճիշտը պատմող Թրատթը՝ երեքն էլ հեղինակի ես-ի տարբեր դրսևորումներն են, կյանքի խնդիրներին տարբեր տեսանկյունից դիտող ամերիկացիների նախատիպեր, ովքեր չգիտեն, թե ինչպես ինքնառեալիզացվեն ամերիկյան արդի հակամարդասիրական պայմաններում: **Էլիոթի տառապանքի հիմնական պատճառը սեփական մեղքի գիտակցումն է**, ինչը նա տարածում է նաև իր նախնիների վրա, կարծես մեղադրում նրանց այսօրվա Ամերիկայի համար: Վեպում հնչում է մի կարծիք. խղճի խայթը «չարիք» է, ինչից պետք է ձերբազատվել: Օրինակ՝ հերթական ժառանգ Սթյուարթ Բանթլայնը ևս տառապում էր այդ հիվանդությունից: Երիտասարդ տարիքում գիտակցելով, որ ինքը ժառանգել է մեծ գումար և հասկանալով, որ այդքան գումար իրեն հարկավոր չէ, որոշում է

մարդասիրաբար տնօրինել այն, սակայն, «աչալուրջ» փաստաբանը ժամանակին «կանխում» է խղճի այդ դրսևորումը:

6. Որո՞նք են հեղինակի առաջարկած լուծումները, ո՞րն է հասարակության «բուժման» տարբերակը:

Անհրաժեշտ է, մի նոր բարեփոխված «ամերիկյան երազանք», որը կշեշտադրի ոչ նյութական արժեքների կարևորությունը: Սրան են ձգտում վոնեգուտյան շատ հերոսներ: Մինչև վերջ վեպի հերոսը՝ Էլիոթ Ռոզուոթերը, հույս է տածում, որ վստահությամբ ու սիրով պատասխանելով Ռոզուոթեր քաղաքի բնակիչների հերթական ստին ու ստոր արարքին՝ կարող է ինչ որ բան փոխել: Գուցե կարող է: Կիլգոր Թրաուֆի շուրթերով խոսում է հեղինակը՝ ասելով, որ անկեղծ սերն ու կարեկցանքը կփրկեն բոլորին, դրա կարիքն ունեն մարդիկ: Մինչ այս վերջին եզրակացությունը այն խղճի զգացողությունը, որ արթնացել էր Էլիոթի մեջ, բոլորի կողմից դիտարկվում էր որպես հիվանդություն, վարակ, ինչը հարկավոր էր բուժել. դա մի հիվանդություն է, որը ծագում է հսկայական կարողություն ժառանգած երիտասարդների մոտ, ում խիղճը դեռ արթուն է, և ովքեր քաջ գիտակցում են, որ ժառանգել են շատ ավելին, քան կարող են ծախսել իրենց ամբողջ կյանքի ընթացքում: Այդ հիվանդության բուժման մի քանի եղանակ կա, սակայն երբ այն արդեն խորացել է, մնում է միայն մի վերջին հանգրվան՝ հոգեբուժարանը: Եվ Էլիոթը քաջ գիտակցում է այդ մասին, նա գիտի, թե որն է փոխհատուցման արժեքը: Իսկ իրական հերոսներն ըստ Էլիոթի, հրշեջներն են, ովքեր նետվում են կրակների մեջ՝ փրկելու մարդկային կյանքեր՝ առանց խտրականության: Այդ կրակների միջոցով է, որ հերոսը ապարդյուն փորձում է մաքրվել իր մեղքից, ուզում լռեցնել իր խղճի ձայնը աշխատելով նաև որպես հրշեջ. հուրն է, որ պիտի լափիլզի մեղքը, մեղսավորներին, ...ամբողջ Ինդիանապոլիսը.

-Ավտոբուսի աթոռից վեր բարձրանալով՝ Էլիոթը դիտում էր Ինդիանապոլիսը լափող կրակի տարափը...Նրա ներսում վառվող կարմիր մոխրե մանր կտորները հաղթանակած ու սահուն պտտվում էին կուրացնող-սպիտակ հիմքի շուրջ (Vonnegut, Jr., Kurt (1965). *God Bless You, Mr. Rosewater*. Published by Holt, Rinehart New York, 1965):

Ամփոփելով նշենք, որ թեև մեղքի գիտակցումն է, որը ստիպում է Էլիոթին իր արարքներով տարբերվել ուրիշներից, ձգտել սոցիալական հավասարության, այնուամենայնիվ ոչ բոլորին է դա տրված: Էլիոթը հասկանում է, որ Ռոզուոթեր քաղաքի բնակիչները բոլորն էլ ժամանակին ինչ-որ կերպ մասնակցել են իր նախահայր Նոյի հարստության ստեղծման գործընթացին, ուրեմն արդարացիորեն պիտի կիսեն այդ հարստությունը: Վեպի վերջում այս որոշումը ներկայանում է որպես լիակատար հաղթանակ «ամերիկյան երազանքի» մոլուցքի նկատմամբ, երազանք, որը խեղաթյուրում է մարդկային արժեքները՝ ստիպելով թալանել, ստել, կործանել:

Կիլգոր Թրաուֆի հետևյալ խոսքերը ամերիկյան հասարակության փրկության Վոնեգուտյան բանալին են.

-...*Էլիոթ Ռոզուտերի օրինակի շնորհիվ միլիոնավորներ գուցե կտվորեն սիրել մերձավորներին, օգնել բոլորին, ովքեր այնքան զգում են այդ օգնության կարիքը* (Vonnegut, Jr., Kurt (1965). *God Bless You, Mr. Rosewater*. Published by Holt, Rinehart New York, 1965):

Նշենք նաև, որ **Էլիոթի արարքով վեպում բացահայտվում է առաքինության, խղճի արթնացման ժառանգականության թեման**։ Էլիոթն այդ վեհ գիծը ժառանգել էր իր նախնի, պատերազմի վետերան Նոյ Ռոզուտերի եղբայր Ջորջ Ռոզուտերից, ով լինելով լիիրավ ժառանգորդ հրաժարվեց պայքարել հարստության համար՝ թողնելով ամեն ինչ եղբորը, կամ գուցե՝ այն վաղեմի նախահայր Ջոն Գրեհեմից, ով սերում էր հարուստ անգլիական արիստոկրատ ընտանիքից, սակայն իր գաղափարների համար թողեց ամեն ինչ, նույնիսկ՝ հայրենի Անգլիան և սկսեց մի նոր կյանք։

Արյունը ջուր չի դառնում, մի օր այն խոսում է: Ուրեմն դեռ հույս կա վերականգնելու մարդկային արժեհամակարգը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Vonnegut Jr. K. *God Bless You, Mr. Rosewater*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
2. Նոր Կտակարան, Ավետարան ըստ Մատթեոսի, «Մի դասիր», է : 6:
3. Vonnegut Jr. K. *God Bless You, Mr. Rosewater; or, Pearls before Swine*. London: Published by Jonathan Cape, 1965.
4. Vonnegut Jr. K. *Humanism and Its Aspirations // Humanist Manifesto III*, 2003.
5. Vonnegut K. *Mourned American Humanists Association Press Release* 04.12, 2007.
6. *The Declaration of Independence: A Transcription*. “The unanimous Declaration of the thirteen united States of America”, IN CONGRESS, July 4, 1776.

А. ШАХМУРАДЯН – Методика раскрытия проблемы угрызения совести в контексте «американской мечты» в романе Курта Воннегута «Дай вам бог здоровья, мистер Розуотер». – Герой романа Элиот Розуотер превращается в человека, скептически настроенного против «Американской мечты» и будущего Америки. В статье автор пытается выяснить, почему общепринятые человеческие ценности противоречат моральным ценностям и принципам героя. Путем ретроспективного анализа причин и последствий, выясняется истинная мотивация поведения героя, проявления его сочувствия и любви к окружающим.

Ключевые слова: «Американская мечта», раскаяние, система ценностей, война, зло, искаженная психика, воспоминания, потеря, самоубийство, деньги, грех, любовь, сочувствие

A. SHAHMURADYAN – *The Method of Revealing the Problem of Remorse in the Context of the “American Dream” in “God Bless You, Mr. Rosewater, or Pearls before Swine” by Kurt Vonnegut.* – In the novel “God Bless You, Mr. Rosewater” the protagonist turns into a person skeptically predetermined for the “American Dream” and the future of America. In this paper, an attempt is made to reveal the reason why the moral values and principles of the protagonist are to collide with the generally accepted system of values. By means of a retrospective study of cause and consequences, we try to reveal the real motivation of Eliot’s behavior, the unprecedented expiration of love and compassion towards others.

Key words: “American Dream”, humanism, remorse, values, consequences, war, evil, distorted psychic condition, memories, loss, suicide, money, sin, love, compassion

Արշալույս ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԻՆՔՆԱԿԵՆՍԱԳՐԱԿԱՆ ՏԱՐԻՆ Վ. ՍԱՐՈՅԱՆԻ
ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ՄԵՁ

Գրական ասպարեզ իջնելով անցյալ դարի 30-ական թվականներին՝ Վիլյամ Սարոյանը նոր և յուրօրինակ մոտեցում դրսևորեց իր ժամանակի ամերիկյան իրականությունն ու առհասարակ մարդու ներաշխարհը բացահայտելու գործում: Խիստ անձնական կամ մանրուք թվացող շեշտերի միջոցով նա կարողանում է հասնել նշանակալի ընդհանրացումների: Սարոյանի ստեղծագործության մեջ տարբեր ժանրերը ժամանակագրական իմաստով խիստ սահմանազատված չեն, սակայն միշտ առկա է ինքնակենսագրական տարրը թե՛ միջնորդավորված և թե՛ ակնհայտ, թափանցիկ ձևով: Որպես բնորոշ օրինակ դիտարկվում է «Իմ անունը Արամ է» ժողովածուն: Ստեղծագործական ավելի ուշ շրջանում ինքնակենսագրական տարրը առավել ամբողջական ձևով արտահայտվել է նրա ինքնակենսագրական տարաբնույթ արձակում:

Բանալի բառեր. Վ. Սարոյան, մարդու ներաշխարհ, ինքնակենսագրական տարր, Ես-ը վերագտնելու ճանապարհ, անձնականը և գեղարվեստականը, հուշագրություններ

20-րդ դարի անգլալեզու գրականության ամենաինքնատիպ դեմքերից մեկը՝ Վիլյամ Սարոյանը, ասպարեզ մտավ անցյալ դարի 30-ականներին՝ դրսևորելով միանգամայն նոր, յուրօրինակ մոտեցում իր ժամանակի ամերիկյան իրականությունը, անհատի և հասարակության հարաբերությունները և առհասարակ մարդու ներաշխարհը բացահայտելու գործում: 1934 թվականին լույս տեսավ նրա պատմվածքների ժողովածուն՝ «Խիզախ պատանին թռչող ճոճածողի վրա» վերնագրով: Ժամանակի քննադատությունը չկարողացավ միանգամից գնահատել գրքի բերած նորությունն ու թարմությունը:

1930-ական թվականները ԱՄՆ-ի համար դժվար սոցիալ-քաղաքական ժամանակներ էին. հասարակական գիտակցությունը ներթափանցված էր մռայլ գույներով, գրականությունը հիմնականում միտված էր խոշոր, մասշտաբային կտավների ու հարցադրումների, փորձում էին պարզաբանել սոցիալական, քաղաքական կյանքի ընդերքում տեղի ունեցող տեղաշարժերը, տեղատվություններն ու մակընթացությունները: Հանդես էին գալիս Թոմաս Վուլֆը, Ջոն Դոու Պաստալը, Հեմինգուեյը, Ջոն Սթայնբեքը, Ֆոլքները, Շերվուդ Անդերսոնը. անուններն արդեն խոսում են իրենց մասին: Եվ ահա հայտնվում է 26-ամյա մի երիտասարդ հեղինակ, որը մի կողմ դնելով իր վաստակաշատ գրական նախորդների և ժամանակակիցների փորձը՝ բերում է նոր աձակ: Շրջանցելով կարծես մարդկանց գիտակցությունը ճնշող ծանր խնդիրների գորդյան հանգույցը՝ նա միանգամայն պարզ հնչերանգով սկսում է պատմել իր տարեկից ինչ-որ երիտասարդների, իր պես սկսնակ գրողների, ամենատվորական կենցաղով ապրող մարդկանց առօրյալի մասին: Թեթևորեն, կարծես առանց

ճիգի, մակերեսորեն ու հպանցիկ, նրա գրչի տակ բացվում են մարդկային ճակատագրեր, նաև ողբերգական, ինչպես, օրինակ, ժողովածուի վերնագիրը դարձած պատմվածքի հերոսի դեպքում, զծագրվում են դեմքեր, որ խիստ ծանոթ են, նկարագրվում են իրավիճակներ, իրադարձություններ, որ պատահել ու պատահում են միլիոնավոր ամերիկացիների հետ: Կարդալով Սարոյանի պատմվածքները՝ մարդիկ ճանաչում են իրենք իրենց և շրջապատող իրականությունը, բայց դա ճգնաժամային, հոռետես տրամադրություններ չի ստեղծում վերջ ի վերջո, այլ արթնացնում, արմատավորում է զարմանալի զգացողություններ ու մտքեր, որոնց շնորհիվ մարդիկ ապրում են: Թող որ դրանք «աննշան» են, «անհարիր իրականությանը», «ոչ ճշմարտացի», բայց դրանք փաստորեն կան մարդկային էության խորքերում պահված, և Սարոյանը հիշեցնում, ապացուցում ու համոզում է, որ արևը միշտ էլ փայլում է, ուղղակի երբեմն ամպերն են ծածկում նրան: Խիստ անձնականի, ոչ բնորոշի կամ մանրուք թվացող շեշտերի ու մանրամասների միջոցով նա կարողանում է հասնել նույնքան նշանակալի ընդհանրացումների ու համամարդկայինը վերծանելու բանալիների:

Հետաքրքիր է, որ թե՛ այս ժողովածուի և թե՛ դրան հաջորդած մյուս պատմվածքների հերոսների մեջ և՛ ժամանակի և՛ հետագայի գրաքննադատները շատ բան են տեսել անձամբ հեղինակի կյանքից: (Այդ մասին ասված է Հ. Ֆլուանի 1966 թ. հրատարակված «Վ. Սարոյան» մենագրության մեջ, ռուս գրականագետ Ա. Չվերևի 1982թ. «Սարոյանի արևոտ, տխուր աշխարհը» գրքում, էջ 32 և այլն):

Ուշագրավ է նաև այն փաստը, որ 1936թ. հրատարակված իր “Inhale and exhale” («Ներշնչում և արտաշնչում») խորագրով ժողովածուին Սարոյանը տվել է “an autobiographical interlude” ենթավերնագիրը:

1930-ական թվականների վերջերից Սարոյանի ստեղծագործության մեջ գերակշռում է թատերգությունը, նրա պիեսները արժանանում են թատերական քննադատների ուշադրությանն ու հավանությանը: Այստեղ ևս, ինչպես պատմվածքի ժանրում, նա եղել է նորարար, «կռահել» շատ ու շատ սկզբունքներ ու միտումներ, որ այն ժամանակ դեռևս սաղմնային վիճակում էին և սպասում էին իրենց լիարյուն մարմնավորմանը: 40-ական թթ. գրում է կինոսցենարներ, համագործակցում է Հոլիվուդի հետ, հետագայում՝ գրում նաև վեպեր: 1952-ից սկսած հիմնականում գրել է հուշեր և ինքնակենսագրություններ: Ընդհանրապես, Սարոյանի ստեղծագործության մեջ տարբեր ժանրերը ժամանակագրական իմաստով խիստ սահմանազատված չեն, սակայն նրա բոլոր ստեղծագործություններում, ինչ ժանրի էլ որ պատկանեն, միշտ առկա է ինքնակենսագրական տարրը ոչ միայն անուղղակի, միջնորդավորված ձևով, ինչպես շատ գրողների երկերում, այլև որոշակի, ակնհայտ ու թափանցիկ: Այս իմաստով դժվար է գտնել մեկ այլ օրինակ:

20-րդ դարի 80-ական թվականներից սկսած՝ Սարոյանի և՛ անձի, և՛ ստեղծագործության նկատմամբ առաջանում է նշանակալի հետաքրքրություն: Գրվում և բեմադրվում է անգամ պիես Սարոյանի մասին: (1996թ. կոնֆերանսի նյութերից): Լույս են տեսնում մի շարք գրքեր, այդ թվում երկուսը Սարոյանի

որդու՝ Արամ Սարոյանի հեղինակությամբ: («Վերջին ծեսերը. Վ. Սարոյանի մահը» 1992 և «Վ. Սարոյան» 1983):

1983թ. լույս է տեսնում Դևիդ Քալոնի «Վիլյամ Սարոյան. իմ իսկական գործը լինելն է» գիրքը, 1984թ. Լոուրենս Լիի և Բարրի Գիֆորդի «Սարոյանի կենսագրությունը» և նույն 1984-ին Էդուարդ Ֆոսթերի «Վիլյամ Սարոյան» մենագրությունը: Գրականագիտական մոտեցման առումով առավել հետաքրքիր են վերջին երկուսը: Տվյալ հոդվածում արծարծվող հարցերի տեսանկյունից՝ կիսատակենք միայն Դևիդ Քալոնի գրքի իններորդ՝ «Հիշողության ճանապարհը» գլուխը: Ըստ Քալոնի՝ Սարոյանի ողջ ստեղծագործությունը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ մասնատված ես-ը վերագտնելու, դեպի հոգեկան առողջացում ու վերականգնում տանող ճանապարհ: Հոգու ու տիեզերքի միաձուլման խոր տենչանքը առհասարակ առաջնահերթ թեմաներից է եղել ամերիկյան գրականության մեջ՝ սկսած Ուիթմենից և Տորոյից մինչև Ջեյ Բերուաք և Հենրի Միլլեր: Սարոյանի ստեղծագործությունը Քալոնը դիտարկում է որպես այդ խորընթաց միտումի ևս մի արտահայտություն. «Ինչպես Ուիթմենը...», - ասում է նա, - Սարոյանը փնտրում է լինելությունը (experience of being), նա ուզում է գնալ ուղիղ դեպի իրերի սիրտը, փութեռանդորեն, անմիջականորեն և կրքոտ» /Calonne, 1983: 8/:

Անդրադառնալով Սարոյանի հուշագրությանը՝ նա նշել է, որ այն ոչ միայն կենսագրական տվյալների աղբյուր է, այլև գրողի արձակի լավագույն մասերից մեկը: Այդ գործերի ամենաբնորոշ մոտիվը Սարոյանի օտարվածության մշտատև զգացողությունն է, նրա անձի երկփեղկվածությունը: Նա մտասկեռված է դեպի իր անձնական զգացմունքներն ու կենսափորձը՝ որոնելով իր անհատականության ու պահվածքի հոգեբանական, այսպես կոչված, նախանյութը, ատաղձը: Այդպիսի մոտեցումը Քալոնը նմանեցնում է հոգեվերլուծության:

Համառոտ անդրադառնալով նաև Էդուարդ Հալսի Ֆոսթերի՝ 1984-ին լույս տեսած «Վ. Սարոյան» գրքին: Իր իսկ խոստովանությամբ խորագնիմ ուսումնասիրության չհավակնող այս գրքով նա փորձ է արել պարզել, թե ո՞րն է Սարոյանի սիրվածության և անվերապահորեն հեղինակությունների շարքում դասվելու գաղտնիքը: Քննելով նրա ստեղծագործությունը՝ Ֆոսթերը նույնպես գնում է դեպի նրա անձը, ծագումը, ընտանիքը՝ անընդհատ կապելով այդ ամենը կոնկրետ ստեղծագործությունների հետ: Խոսելով բուն ինքնակենսագրական գործերի մասին՝ Ֆոսթերը մի կողմից դիտում է դրանք որպես գեղարվեստական արժեք չներկայացնող օժանդակ նյութեր, մյուս կողմից՝ շարունակ քննում է Սարոյանի անցյալը (background) հենց այդ գործերի մեջ՝ պարզելու համար նրա ժառանգության այդչափ կենսունակ լինելու հարցը: Ֆոսթերը արել է մի ուշագրավ դիտարկում, ըստ որի Սարոյանը կարողացել է գտնել և արտահայտել իր մշակութային անցյալից կենսափորձի այնպիսի ըմբռնում, որը շատ մոտ է ամերիկյան գրականության մեջ արդեն հաստատված մտահայեցողությանը: Ինչևէ:

Վ. Սարոյանի ստեղծագործության մեջ առանձնակի տեղ է գրավում նրա՝ թերևս ամենահայտնի և ամենասիրված գրքերից մեկը՝ «Իմ անունը Արամ է»

ժողովածուն, որը լույս է տեսել 1940 թվականին: Շարքի 14 պատմվածքները ընթերցելիս առաջին հայացքից կարող է թվալ, թե դրանցից յուրաքանչյուրը Սարոյանի պատանեկան կյանքի այս կամ այն դրվագը պատկերող հուշեր են: Եվ, իսկապես, ընտանեկան ալբոմի լուսանկարներից և կենսագրությունից մեզ հայտնի մարդկանց մենք հանդիպում ենք այստեղ. լինի դա մայրիկը կամ քեռի Խոսրովը «Խեղճուկրակ արաբը» պատմվածքից, Ղարոլանյանների պապը «Ուղևորություն դեպի Հանֆորդ» և այլն: Իրական են նաև քաղաքի փողոցներն ու եկեղեցիները, քաղաքից դուրս գտնվող բլուրներն ու գետերը, փշածածկ չոր հողերը, որտեղ քեռի Սելիքը փորձում է նռնենիներ աճեցնել: Բնականաբար մեծ է գայթակությունը՝ նույնացնել պատմվածքի հերոսներին ու նրանց նախատիպերին և, այնուամենայնիվ, ոչինչ նույնական չէ: «Իմ անունը Արամ է» գիրքը իրականի ու անիրականի հազվագյուտ մի համաձուլվածք է, գեղարվեստականի և վավերագրականի մի բացառիկ փոխներթափանցում և համադրում:

Ահավասիկ «Հնաոճ սիրավեպ սիրային ոտանավորներով ու այլևայլ բաներով» և «Կրկեսը» պատմվածքները: Գլխավոր հերոսը՝ Արամ Ղարոլանյանը, իր չարածճիությամբ, սրամտությամբ և աշխուժությամբ հիշեցնում է պատանի Սարոյանի ճշգրիտ դիմապատկերը: 20-րդ դարասկզբի ամերիկյան փոքրիկ քաղաքի դպրոցում, իհարկե, կարող էին իրական միսս Դաֆններ և միստր Դերրինգոներ կամ Դոուսըններ լինել, այնքան իրական, որքան տաղտկալի դպրոցական ծրագրերն ու դաստիարակության միակ հուսալի միջոցը համարվող «տեր-թողիկյան» ծեծը, բայց ահա Արամի և իր ընկերոջ՝ դպրոցի տնօրենի հետ ողջ խոսակցությունը խիստ երգիծական, նույնիսկ սարկաստիկ հնչերանգով թերևս՝ ոչ:

Կամ, օրինակ, պատանի հերոսի և Լոկոմոտիվ 38-օջիքվեյ կոչվող «ցնդած» հնդկացու արկածները «Լոկոմոտիվ 38» պատմվածքում: Եթե անգամ պատկերացնենք, որ իրական է սատկած էշի փոխարեն թանկարժեք «պակկարդ» գնող միլիոնատեր մի հնդկացի բնիկ, որը անշահախնդիր կարող է ուրախանալ իր նոր կրտսեր ընկերոջ՝ մեքենա վարելու հաջողությամբ, ապա աննկատելիորեն, ինչ-որ մի պահի վերհուշ-իրականությունը արագորեն վերածվում է կյանքում առաջին անգամ մեքենա նստած, բայց փողոցներով անվեհեր սլացող պատանի հերոսի մասին տղայական հրճվանքով ու հպարտությամբ լեցուն մի լեզենդի:

Կամ վերցնենք պատանի Ղարոլանյանի պապի կերպարը «Ուղևորություն դեպի Հանֆորդ», «Իմ զարմիկ հռետոր Տիգրանը» և այլ պատմվածքներից: Մի քիչ տարօրինակ, Սարոյանի խոսքերով, մի քիչ խենթուխելառ ծերունի է կարծես: Միևնույն ժամանակ քեզ բռնում ես այն զգացողության վրա, որ խիստ տիպական մի հայ պապ է քո առջև, իր խստությամբ, իր ծիծաղով և իմաստությամբ, բեղերով կամ առանց բեղերի, բայց հենց այնպիսին, ինչպիսին են շատերը:

Ահա այսպես կարելի է քննել պատմվածաշարի բոլոր հերոսների կերպարներն ու դրվագները, դեպ առ դեպ, անուն առ անուն: 40-ական թվականներից սկսած Սարոյանը շատ է ստեղծագործել նաև վեպի և թատերգական ժանրերում և դրանք ևս շռայլորեն ներթափանցված են ինքնակենսագրական մոտիվներով:

Ինքնակենսագրական տարրը ժանրային առումով առավել ինքնուրույն և ամբողջական դրսևորում է ստանում Սարոյանի ստեղծագործության ուշ և հատկապես վերջին շրջանում: Առաջին ինքնակենսագրությունը՝ «Հեծանվորդը Բևերլի Հիլսից», լույս է տեսել 1952-ին: 1960-ական թվականներից սկսած՝ մեկը մյուսին են ինքնակենսագրական, հուշագրական բնույթի հետևյալ գրքերը. «Ահա եկավ, ահա գնում է ինքդ գիտես, թե ով» (1961), “Here Comes, There goes you know Who”, “Short drive, sweet chariot” (1966), “Letters from 74rue Taitbout” (1969), “Day of Life and Death and Escape to the Moon” (1970), “Places where I’ve done time” (1972), “Sons come and go, mothers hang in forever” (1976), “Chance meetings” (1978), “Obituaries” (1979), “Births” (1983): Վերջինս, ինչպես նաև համապատասխանաբար 1984 և 1986թթ. լույս տեսած “My name is Saroyan” և “An Armenian Trilogy” գրքերը լույս տեսան գրողի մահվանից հետո: Արժե նշել, որ այս գործերը բարձր են գնահատվել նաև քննադատության կողմից: “Obituaries” գիրքը «Նյու Յորք Թայմս»-ի տվյալներով համարվել է լավագույնը 1979 թ. ինքնակենսագրությունների մեջ: Սարոյանի գրական ժառանգության մի զգալի մասը կազմող այս ստեղծագործությունները նպատակահարմար ենք գտնում դիտարկել ինքնակենսագրական-հուշագրական արձակ անվանումով: Այստեղ և՛ հուշեր են, և՛ ինքնակենսագրություն, և՛ ակնարկներ, և՛ ուղեգրություններ, և՛ նամականի, և՛ անգամ մահախոսականների և ծնունդների մասին հայտարարություններից ծնված խոհերի գրառումներ: (“Obituaries” և “Births” գրքերը):

Փաստորեն, ինքնակենսագրական տարրը, որով շռայլորեն հագեցած է նրա ամբողջ գեղարվեստական ստեղծագործությունը, այս գրքերում ձեռք բերեց իր զարգացման օրինաչափ արդյունքը և ավելի բյուրեղացավ: Ի դեպ, ինքը Սարոյանը չէր տարբերակում իր ստեղծագործությունները գեղարվեստականի և ոչ գեղարվեստականի:

Սարոյանի ինքնակենսագրական-հուշագրական արձակը առավել ուշագրավ է դառնում, երբ այն դիտարկում ենք 20-րդ դարի 50-70-ական թթ. գրականության, մասնավորապես ամերիկյան գրականության զարգացման համատեքստում, որովհետև այն համընկնում է, այսպես կոչված, վավերագրական ժանրի բուռն ծաղկման տարիներին: Վավերագրականի և գեղարվեստականի միահյուսման «սարոյանական» մոտեցումը հետագա ուսումնասիրության և առանձին հոդվածի նյութ է հանդիսանում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Սարոյան Վ. Ընտիր երկեր 4 հատորով, Երևան, 1986:
2. Callone D. My real work is being. London, 1983.
3. Foster E. William Saroyan. Boise, Idaho, 1984.
4. Lee Lawrence and Gifford Barry Saroyan: A biography. New York, 1984.
5. Saroyan A. Last Rites: The Death of William Saroyan. New York, 1982.
6. Saroyan A. W. Saroyan. San Diego: A Harvest Book, 1983.

7. Saroyan W. Inhale and Exhale. New York, 1936.
8. Saroyan W. The Bicycle Rider in Beverly Hills. New York, 1952.
9. Saroyan W. Here comes, there goes you know who. New York, 1961.
10. Saroyan W. Short drive sweet chariot. New York, 1966.
11. Saroyan W. Letters from 74 rue Taitbout. New York, 1969.
12. Saroyan W. Days of life and death and escape to the Moon. New York: Dial Press, 1970.
13. Saroyan W. Places where I've done time. London, 1972.
14. Saroyan W. Sons come and go, mothers hang in forever. New York, 1976.
15. Saroyan W. Chance meetings. New York. 1978.
16. Saroyan W. Obituaries. Berkeley Creative Art Book, 1979.
17. Saroyan W. Births. Berkeley California, 1983.
18. Saroyan W. My name is Saroyan. San Diego: A Harvest Book, 1984.
19. Saroyan W. An Armenian Trilogy. Fresno, 1986.
20. Зверев А. М. Грустный солнечный мир Сарояна. Ереван, 1982.

А. ПЕТРОСЯН – Автобиографический элемент в произведениях В. Сарояна. – Вильям Сароян вошел в литературный мир в 30-х годах прошлого века и проявил новый и своеобразный подход в изображении американской действительности своего времени и внутреннего мира человека. Через сугубо личное и на первых взгляд несущественное он приходит к значительным обобщениям. В творчестве Сарояна разные жанры хронологически строго не ограничены, но везде как опосредованно, так и прозрачно присутствует автобиографический элемент. В статье как типичный пример рассматривается сборник рассказов «Меня зовут Арам». В более позднем периоде творчества Сарояна автобиографический элемент более целостно проявился в его разнородной автобиографической прозе.

Ключевые слова: В. Сароян, внутренний мир, автобиографический элемент, дорога к приобретению идентичности, личное и художественное, мемуаристика

A. PETROSYAN – The Autobiographical Element in the Works of William Saroyan. – Appearing in the literary world in the 30-s of the 20th century W. Saroyan demonstrated a new and original approach in revealing the American reality of his time and generally the inner world of the man. He succeeded to make profound observations and come to significant conclusions through something very personal and seemingly unimportant. Chronologically there are no strict demarcations of different genres in his works but the autobiographical element is always present both implicitly and explicitly. The collection of stories “My name is Aram” is viewed in the paper. In comparatively later period of Saroyan’s writing career the autobiographical element gained its more complete reflection in his diverse authobiographical prose.

Key words: W. Saroyan, inner world, authobiographical prose, a way to identity, the personal and the fictional, memoirs

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՍԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ON THE CONTRIBUTORS

1. ԱՅՈՒՆՑ ԱՆՈՒՇ – ք.գ.թ., ԵՊՀ միջմշակութային հաղորդակցության անգլերենի ամբիոնի ասիստենտ
АЮНЦ АНУШ – к.ф.н., ассистент кафедры межкультурной коммуникации ЕГУ
AYUNTS ANUSH – PhD, YSU Chair of English for Cross-Cultural Communication, Assistant Professor
2. ԱՍԼԱՆԱԲԱԴԻ ՀՈՒՍԵԻՆ – «Ազադ» իսլամական համալսարանի դասախոս
АСЛАНАБАДИ ХУСЕИН – преподаватель Исламского университета «Азад»
ASLANABADI HOSSEIN – Islamic Azad University, lecturer
3. ԲԱԲԱԺՅԱՆՅԱՆ ԱՆՆԱ – Հայաստանի ամերիկյան համալսարանի ուսանողուհի
БАБАДЖАНЫН АННА – студентка Американского университета в Армении
BABAJANYAN ANNA – student of American University in Armenia
4. ԲԱԳՈՒՄՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ – ԵՊՀ թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի դասախոս, հայցորդ
БАГУМЯН ЛУСИНЕ – преподаватель кафедры теории и практики перевода ЕГУ, соискатель
BAGUMYAN LUSINE – YSU Chair of Translation Studies, lecturer, PhD student
5. ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ ԼՈՒԻԶԱ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլիական քանասիրության ամբիոնի ասիստենտ
ГАСПАРЯН ЛУИЗА – к.ф.н., ассистент кафедры английской филологии ЕГУ
GASPARYAN LUIZA – PhD, YSU Chair of English Philology, Assistant Professor
6. ԳԱՐԳԱԼՈՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի ասիստենտ
ГАРГАЛОЯН РУЗАННА – к.ф.н., ассистент кафедры английского языка № 2 ЕГУ
GARGALOYAN RUZANNA – PhD, YSU Chair of the English Language № 2, Assistant Professor
7. ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ԱՆՆԱ – ԵՊՀ ռոմանական քանասիրության ամբիոնի դասախոս
ГЕВОРГЯН АННА – преподаватель кафедры романской филологии ЕГУ
GEVORGYAN ANNA – YSU Chair of Romance Philology, lecturer
8. ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ԳՈՒՐԳԵՆ – ք.գ.թ., ԵՊՀ թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի դոցենտ
ГЕВОРГЯН ГУРГЕН – к.ф.н., доцент кафедры теории и практики перевода ЕГУ
GEVORGYAN GURGEN – PhD, YSU Chair of Translation Studies, Associate Professor
9. ԳՅՈՒՐԺՅԱՆ ՏԱԹԵՎ – ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի ասպիրանտ
ГЮРДЖЯН ТАТЕВ – аспирант кафедры английского языка № 2 ЕГУ
GYURJYAN TATEV – YSU Chair of the English Language № 2, PhD student
10. ԵՐԶԻՆԿՅԱՆ ԵԼԵՆԱ – ք.գ.դ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի վարիչ
ЕРЗИНКЯН ЕЛЕНА – д.ф.н., профессор, зав. кафедрой английского языка № 2 ЕГУ
YERZINKYAN YELENA – Doctor of Philology, Professor, YSU Head of the Chair of English Language № 2
11. ԵՓՐԵՄՅԱՆ ՄԱՐԻԱՆՆԱ – ԵՊՀ ռոմանական լեզուների ամբիոնի դասախոս
ЕПРЕМЯН МАРИАННА – преподаватель кафедры романских языков ЕГУ
YEPREMYAN MARIANNA – YSU Chair of the Romance Languages, lecturer
12. ԶԱԿԱՐՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ – ԵՊՀ թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի հայցորդ
ЗАКАРЯН НАРИНЕ – соискатель кафедры теории и практики перевода ЕГУ
ZAKARYAN NARINE – YSU Chair of Translation Studies, PhD student

13. ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ԱՐՄԻՆԵ – ր.գ.թ., ԵՊՀ միջմշակութային հաղորդակցության անգլերենի ամբիոնի ասիստենտ
 ХАЧАТРЯН АРМИНЕ – к.ф.н., ассистент кафедры межкультурной коммуникации ЕГУ
 KHACHATRYAN ARMINE – PhD, YSU Chair of English for Cross-Cultural Communication, Assistant Professor
14. ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ԱՆՈՒՇ – ր.գ.թ., ՀՊՏՀ լեզուների ամբիոնի ասիստենտ
 ХАЧАТРЯН АНУШ – к.ф.н., ассистент кафедры языков АГЭУ
 KHACHATRYAN ANUSH – PhD, ASUE Chair of Languages, Assistant Professor
15. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԿԱՐՈ – մ.գ.թ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի վարիչ
 КАРАПЕТЯН КАРО – к.п.н., профессор, зав. кафедрой теории и практики перевода ЕГУ
 KARAPETYAN KARO – PhD, Professor, YSU Head of the Chair of Translation Studies
16. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԼԻԼԻԹ – ԵՊՀ ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի դասախոս
 КАРАПЕТЯН ЛИЛИТ – преподаватель кафедры французской филологии ЕГУ
 KARAPETYAN LILIT – YSU Chair of French Philology, lecturer
17. ԿԻՐԱՎՈՍՅԱՆ ՍԱՐԻԱՍ – ԵՊՀ հայոց լեզվի ամբիոնի ասիստենտ
 КИРАКОСЯН МАРИАМ – ассистент кафедры армянского языка ЕГУ
 KIRAKOSYAN MARIAM – YSU Chair of the Armenian Language, Assistant Professor
18. ԿԻՐԱՎՈՍՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ – ր.գ.թ., ԵՊՀ անգլիական բանասիրության ամբիոնի դասախոս
 КИРАКОСЯН ТАТЕВИК – к.ф.н., преподаватель кафедры английской филологии ЕГУ
 KIRAKOSYAN TATEVIK – PhD, YSU Chair of English Philology, lecturer
19. ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ ՆՈՒՆԵ – ԵՊՀ անգլիական բանասիրության ամբիոնի դասախոս
 АЙРАПЕТЯН НУНЕ – преподаватель кафедры английской филологии ЕГУ
 HAYRAPETYAN NUNE – YSU Chair of English Philology, lecturer
20. ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԱՄԱԼՅԱ – ր.գ.թ., ԵՊՀ ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի դասախոս
 АРУТЮНЯН АМАЛИЯ – к.ф.н., преподаватель кафедры французской филологии ЕГУ
 HARUTYUNYAN AMALYA – PhD, YSU Chair of French Philology, lecturer
21. ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԼԻԱՆՆԱ – ԵՊՀ անգլերենի № 1 ամբիոնի դասախոս
 АРУТЮНЯН ЛИАННА – преподаватель кафедры английского языка № 1 ЕГУ
 HARUTYUNYAN LIANNA – YSU Chair of the English Language № 1, lecturer
22. ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ – ր.գ.թ., ԵՊՀ միջմշակութային հաղորդակցության անգլերենի ամբիոնի դոցենտ
 АРУТЮНЯН НАРИНЕ – д.ф.н., доцент кафедры межкультурной коммуникации ЕГУ
 HARUTYUNYAN NARINE – Doctor of Philology, YSU Chair of English for Cross-Cultural Communication, Associate Professor
23. ՀԱՋԻ-ՀԱՎՈԲՅԱՆ ԱՆՆԱ – ր.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի ասիստենտ
 АДЖИ-АКОПЯН АННА – к.ф.н., ассистент кафедры английского языка № 2 ЕГУ
 HAJI-HAKOBYAN ANNA – PhD, YSU Chair of the English Language № 2, Assistant Professor

24. ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ԱՍՏԳԻԿ – ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի դասախոս
 ОГАНЕСЯН АСТХИК – преподаватель кафедры английского языка № 2 ЕГУ
 HOVNANNISYAN ASTGHİK – YSU Chair of the English Language № 2, lecturer
25. ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ – ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի դասախոս
 ОВАНЕСЯН ГАЯНЕ – преподаватель кафедры английского языка № 2 ЕГУ
 HOVNANNISYAN GAYANE – YSU Chair of the English Language № 2, lecturer
26. ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ ԼՈՒՍԻԿ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի դոցենտ
 ОВАКИМЯН ЛУСИК – к.ф.н., доцент кафедры английского языка № 2 ЕГУ
 HOVAKIMYAN LUSIK – PhD, YSU Chair of the English Language № 2, Associate
 Professor
27. ՄԱԹԵՎՈՍՅԱՆ ԿԱՐԻՆԱ – ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի դասախոս
 МАТЕВОСЯН КАРИНА – преподаватель кафедры английского языка № 2 ЕГУ
 MATEVOSYAN KARINA – YSU Chair of the English Language № 2, lecturer
28. ՄԱԿԱՐՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ – ԵՊՀ անգլերենի բառագիտության և ոճաբանության
 ամբիոնի հայցորդ
 МАКАРЯН АНАИТ – соискатель кафедры лексикологии и стилистики
 английского языка ЕГЛУ
 MAKARYAN ANAHIT – YSLU Chair of English Lexicology and Stylistics, PhD student
29. ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի
 МАНУКЯН НАРИНЕ – к.ф.н., кафедра английского языка № 2 ЕГУ
 MANUKYAN NARINE – PhD, YSU Chair of the English Language № 2
30. ՄԻԴՅԱՆ ԺԱՆՆԱ – ՀՊՏՀ լեզուների ամբիոնի դասախոս
 МИДОЯН ЖАННА – преподаватель кафедры языков АГЭУ
 MIDOYAN ZHANNA – ASUE Chair of Languages, lecturer
31. ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ ՆԱԻՐԱ – ՀՊՄՀ դեկորատիվ կիրառական արվեստի ամբիոնի
 դասախոս
 МХИТАРЯН НАИРА – преподаватель кафедры декоративно-прикладного
 искусства АГПУ
 MKHITARYAN NAIRA – ASPU Chair of Applied Decorative Art, lecturer
32. ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ ԴԻԱՆԱ – Ստեփանակերտի «Մեսրոպ Մաշտոց» համալսարանի
 դասախոս, ասպիրանտ
 МОВСИСЯН ДИАНА – преподаватель университета «Месроп Маштоц» г.
 Степанакерта, аспирант
 MOVSISYAN DIANA – “Mesrop Mashtoc” University of Stepanakert, lecturer, PhD
 student
33. ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլիական բանասիրության ամբիոնի
 դոցենտ
 МУРАДЯН ГАЯНЕ – к.ф.н., доцент кафедры английской филологии ЕГУ
 MURADYAN GAYANE – PhD, YSU Chair of English Philology, Associate
 Professor
34. ՆԱԼԲԱՆԴՅԱՆ ՆԵԼԼԻ – ԳՊՄԻ անգլերեն լեզվի և նրա դասավանդման
 մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ
 НАЛБАНДЯН НЕЛЛИ – соискатель кафедры английского языка и методики
 преподавания ГГПИ
 NALBANDYAN NELLY – GSPI Chair of the English Language and its teaching
 methodology, PhD student
35. ՆԻԿՈԳՈՍՅԱՆ ՀՈՒՓՄԻՍԵ – ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի դասախոս
 НИКОГОСЯН РИПСИМЕ – преподаватель кафедры английского языка № 2 ЕГУ
 NIKOGHOSYAN HRIPSIME – YSU Chair of the English Language № 2, lecturer

36. ՆԻԿՈԳՈՍՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ – ԵՊՀ անգլերենի № 1 ամբիոնի դասախոս
 НИКОГОСЯН НАРИНЕ – преподаватель кафедры английского языка № 1 ЕГУ
 NIKOGHOSYAN NARINE – YSU Chair of the English Language № 1, lecturer
37. ՇԱՀՍՈՒՐԱԳՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ – ք.գ.թ., ԵՊՀ արտասահմանյան գրականության ամբիոնի դոցենտ
 ШАХМУРАДЯН АНАИТ – к.ф.н., доцент кафедры зарубежной литературы ЕГУ
 SHAHMURADYAN ANAHIT – PhD, YSU Chair of Foreign Literature, Associate Professor
38. ՉԱՓԱՐԵԱՆ ՎԻՊԻ – ք.գ.թ., Լիբանանի ռազմական ակադեմիայի դասախոս
 ЧАПАРЯН ВИКИ – к.ф.н., преподаватель Ливанской военной академии
 TCHAPARIAN VICKY – PhD, Military Academy of Lebanon, lecturer
39. ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ՇԱՀԱՆԵ – «Հայաստանում ֆրանսիական քոլեջ» հիմնադրամի դասախոս, ԵՊՀ ֆրանսերենի ամբիոնի հայցորդ
 ПЕТРОСЯН ШАГАНЕ – преподаватель фонда «Французский лицей в Армении», соискатель кафедры французского языка ЕГЛУ
 PETROSYAN SHAHANE – Foundation “French college in Armenia”, lecturer; YSLU Chair of French, PhD student
40. ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ԱՐՇԱԼՈՒՅՍ – ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի ասիստենտ
 ПЕТРОСЯН АРШАЛУЙС – ассистент кафедры английского языка № 2 ЕГУ
 PETROSYAN ARSHALUYS – YSU Chair of the English Language № 2, Assistant Professor
41. ՍԱՐՈՅԱՆ ԼԻԼԻԹ – ք.գ.թ., ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի դոցենտ
 САРОЯН ЛИЛИТ – к.ф.н., доцент кафедры романской филологии ЕГУ
 SAROYAN LILIT – PhD, YSU Chair of Romance Philology, Associate Professor
42. ՍԱՐՈՅԱՆ ՍԱԹԵՆԻԿ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի դասախոս
 САРОЯН САТЕНИК – к.ф.н., преподаватель кафедры английского языка № 2 ЕГУ
 SAROYAN SATENIK – PhD, YSU Chair of the English Language № 2, lecturer
43. ՍԱՐՈՒԽԱՆՅԱՆ ԲԵԼԼԱ – ԵՊՀ անգլերենի № 2 ամբիոնի դասախոս
 САРУХАНЯН БЕЛЛА – преподаватель кафедры английского языка № 2 ЕГУ
 SARUKHANYAN BELLA – YSU Chair of the English Language № 2, lecturer
44. ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ ԱՐԱՔՍՅԱ – ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի դասախոս
 СТЕПАНЯН АРАКСЯ – преподаватель кафедры романской филологии ЕГУ
 STEPANYAN ARAKSYA – YSU Chair of Romance Philology, lecturer
45. ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ ԵՐՎԱՆԴ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլիական բանասիրության ամբիոնի ասիստենտ
 ВАРДАНЯН ЕРВАНД – к.ф.н., ассистент кафедры английской филологии ЕГУ
 VARDANYAN YERVAND – PhD, YSU Chair of English Philology, Assistant Professor
46. ՏՈՆՈՅԱՆ ԳՈՀԱՐ – ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի դասախոս, հայցորդ
 ТОНОЯН ГОАР – преподаватель кафедры романской филологии ЕГУ, соискатель
 TONOYAN GOHAR – YSU Chair of Romance Philology, lecturer, PhD student

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ/ Лингвистика/ Linguistics

AYUNTS A. Applying contrastive analysis for elucidating certain features of cultural foreign words	3
ԱՅՈՒՆՅ Ա. Զուգադրական վերլուծության կիրառումը «մշակութային» օտար բառերի առանձնահատկությունները լուսաբանելիս	
АЮНЦ А. Применение сопоставительного анализа с точки зрения выявления характеристик культурных иноязычных слов	
GYURJYAN T. The notion of definition: a philosophical approach	10
ԳՅՈՒՐՋՅԱՆ Տ. Սահմանում հասկացությունը փիլիսոփայության դիտանկյունից	
ГЮРДЖЯН Т. Философский подход к определению	
KNASHATRYAN A. Verbal synaesthesia in a literary poetic text	19
ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ Ա. Խոսքային սինեսթեզիան չափածո խոսքում	
ХАЧАТРЯН А. Вербальная синестезия в литературном тексте	
MANUKYAN N., NIKOGHOSYAN H. On some issues of synonymy	26
ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ Ն., ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ Հ. Հոմանիշ հասկացության որոշ հարցերի շուրջ	
МАНУКЯН Н., НИКОГОСЯН Р. О некоторых подходах к проблеме синонимии	
TCHARARIAN V. A critical analysis of speeches by President Vladimir Putin and President Barack Obama concerning the Crimean events	31
ՉԱՓԱՐԵԱՆ Վ. Նախագահներ Վ. Պուտինի և Բ. Օբամայի՝ Ղրիմի իրադարձություններին առնչվող ելույթների քննական վերլուծություն	
ЧАПАРЯН В. Критический анализ выступлений президента В. Путина и президента Б. Обамы о событиях в Крыму	
ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ Գ. Ուայլդի լեզվաոճական միջոցների գաղափարագեղագիտական արժեքը	39
ГЕВОРГЯН Г. Идеино-эстетическая значимость некоторых лингвостилистических приемов в произведениях Оскара Уайлда	
GEVORGYAN G. Ideological-aesthetic value of certain linguostylistic devices in the works by Oscar Wilde	
ԵՐԶՆԿՅԱՆ Ե., ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ Դ. Հասկացում, մտավոր շարժում, ցուցայնություն	48
ЕРЗИНКЯН Е., МОВСИСЯН Д. Понимание, ментальное движение, дейксис	
YERZNKYAN Y., MOVSISYAN D. Understanding, mental movement and deixis	
ԵՐԶՆԿՅԱՆ Ե., ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ Դ. Հասկացումը որպես ճշմարտության բացահայտում	62
ЕРЗИНКЯН Е., МОВСИСЯН Д. Понимание как постижение истины	
YERZNKYAN Y., MOVSISYAN D. Understanding as revealing the truth	

ԵՓՐԵՍՅԱՆ Մ. Մակդիրի տարբեր մեկնարանությունների շուրջ	70
ЕПРЕМЯН М. О различных интерпретациях эпитета	
YEPREMYAN M. On some interpretations of epithet	
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Լ. Համեմատությունը որպես միջգիտակարգային ուսումնասիրության առարկա	81
КАРАПЕТЯН Л. Сравнение как предмет междисциплинарного исследования	
KARAPETYAN L. Simile as a subject of interdisciplinary research	
ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ Մ. Պատկերապատումը (կոմիքս) և նրա թարգմանությունը	90
КИРАКОСЯН М. Комикс и его перевод	
KIRAKOSYAN M. Comic books and their translation	
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Ա. Գունընկալման և գունանվանման փոխհարաբերության խնդիրը լեզվաբանական տեսություններում	100
АРУТЮНЯН А. Проблема взаимоотношений цветовосприятия и цветоименования в лингвистических теориях	
HAROUTYUNYAN A. On the problem of the relationship between colour perception and colour names	
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Ն. Միջմշակութային հաղորդակցության տեսության զարգացման համառոտ պատմությունը	111
АРУТЮНЯН Н. Краткий обзор истории становления теории межкультурной коммуникации	
HARUTYUNYAN N. A brief review of the development of intercultural communication theory	
ՄԱԿԱՐՅԱՆ Ա. «Ազատություն» հասկացության առկայացման միջոցները Ջ. Ֆաուլզի հեղինակային ոճում («Ֆրանսիացի լեյտենանտի սիրուհին» վեպի հիման վրա)	127
МАКАРЯН А. Способы актуализации концепта «свобода» в идиостиле Дж. Фаулза (на материале романа «Любовница французского лейтенанта»)	
MAKARYAN A. Means of actualization of the concept of “freedom” in the individual style of John Fowles (based on the novel “The French Lieutenant’s Woman”)	
ՄԻԴՅԱՆ Ժ., ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ Ա. Համացանցային հաղորդակցման տարբերությունները գրավոր և բանավոր հաղորդակցման այլ ձևերից	134
МИДОЯН Ж., ХАЧАТРЯН А. Различия между интернет-общением и другими видами устной и письменной речи	
MIDOYAN Zh., KHACHATRYAN A. The differences between netspeak and other forms of written and oral communication	
ՄԻԴՅԱՆ Ժ., ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ Ա. Համացանցային հաղորդակցման լեզվական առանձնահատկությունները	143
МИДОЯН Ж., ХАЧАТРЯН А. Языковые особенности интернет-коммуникации	
MIDOYAN Zh., KHACHATRYAN A. Linguistic features of Internet communication	
ՍՈՒՐԱԴՅԱՆ Գ. Փոփոխության գաղափարախոսությունը գիտաֆանտաստիկ դիսկուրսում	150
МУРАДЯН Г. Идеология изменения в дискурсе научной фантастики	
MURADIAN G. The ideology of change in science fiction	

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ Շ. Խոսակցական ֆրասերենի ենթաոճերը և դրանց արտացոլումը դարձվածաբանական միավորներում	158
ПЕТРОСЯН Ш. Стилиевые регистры разговорного французского языка и их отражение во фразеологических единицах	
PETROSYAN Sh. The substyles of colloquial French and their reflection in the phraseological units	
ՍԱՐՈՅԱՆ Լ. Լռության գործարանական նշանակությունը հաղորդակցական գործընթացում	163
САРОЯН Л. Прагматическое значение молчания в процессе коммуникации	
SAROYAN L. The pragmatic function of silence in the process of communication	
ՍԱՐՈՒԽԱՆՅԱՆ Բ. Համառոտ անդրադարձ 20-րդ դարի հայերեն-անգլերեն բառարանագրությանը	172
САРУХАНЯН Б. Краткий очерк армяно-английской лексикографии XX века	
SARUKHANYAN B. A concise review of the 20 th century Armenian-English lexicography	
ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ Ե. Աստվածաշնչյան լեզվաշերտերը Ջ. Գ. Բայրոնի «Կայեն» միստերիայում և նրանց լեզվաոճական առանձնահատկությունները՝ հայերեն թարգմանությամբ	178
ВАРДАНЯН Е. Библийские языковые пласты в мистерии «Каин» Дж. Г. Байрона и их лингвостилистические особенности в переводе на армянский язык	
VARDANYAN Y. Biblical language layers in G. G. Byron's mystery "Cain" and their linguostylistic peculiarities in the Armenian translation	
ՏՈՆՈՅԱՆ Գ. Հուզայնության կարգի ուսումնասիրության հիմնական ուղղությունները ժամանակակից էմոտիոլոգիայում	189
ТОНОЯН Г. Основные направления изучения категории эмотивности в современной эмотиологии	
TONOYAN G. Main approaches to the study of the category of emotivity in modern emotionology	

ՄԵԹՈԴԻԿԱ/ Методика/ Methodology

ASLANABADI H. Development of cultural awareness in Iranian English classes.....	197
ԱՍԼԱՆԱԲԱԴԻ Հ. Մշակութային իրազեկության զարգացումը Իրանի ավագ դպրոցի անգլերենի դասընթացում	
АСЛАНАБАДИ Х. Развитие культурной компетенции на занятиях по английскому языку в старшей школе Ирана	
HAYRAPETYAN N. Teaching listening: problems and solutions	204
ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ Ն. Լսելով ընկալելու հմտություններ. խնդիրներ և լուծումներ	
АЙРАПЕТЯН Н. Обучение слушанию: задачи и их решение	
HOVHANNISYAN G., PETROSYAN A. Developing learners' oral proficiency in various communicative contexts.....	215
ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ Գ., ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ Ա. Բանավոր խոսքի կատարելագործում տարբեր կոմունիկատիվ իրավիճակներում	
ОВАНЕСЯН Г., ПЕТРОСЯН А. Совершенствование навыков устной речи в различных коммуникативных ситуациях	

MKHITARYAN N., GARGALOYAN R. The use of foreign languages and computer graphics in the artistic project	224
ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ Ն., ԳԱՐԳԱԼՈՅԱՆ Ռ. Օտար լեզուների և համակարգչային գրաֆիկական ծրագրերի կիրառումը գեղարվեստական նախագծման մեջ	
МХИТАРЯН Н., ГАРГАЛОЯН Р. Использование иностранного языка и программ компьютерной графики в области художественного планирования	
SAROYAN S. How to teach vocabulary effectively.....	230
ՍԱՐՈՅԱՆ Ս. Լսարանում բառապաշարի մատուցման որոշ մեթոդների շուրջ	
САРОЯН С. О методах эффективного обучения лексике	
STEPANYAN A. La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere	236
ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ Ա. Թարգմանությունը օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում	
STEPANYAN A. Translation in foreign language teaching	
ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ Լ., ԲԱԳՈՒՄՅԱՆ Լ. Թարգմանությունը որպես ուսուցման մեթոդ անգլերեն դասավանդելիս	246
ԴԱՍՊԱՐՅԱՆ Լ., ԲԱԳՈՒՄՅԱՆ Լ. Перевод как метод обучения в преподавании английского языка	
GASPARYAN L., BAGUMYAN L. Translation as a learning method in English language teaching	
ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ Ա. Իտալերենի դասավանդման որոշ արդի մեթոդների շուրջ.....	256
ԴԵՎՈՐԳՅԱՆ Ա. О некоторых новых методах обучения итальянскому языку	
GEVORGYAN A. On some new methods of teaching Italian	
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Կ., ՆԱԼԲԱՆԴՅԱՆ Ն. Անգլերենի դասագրքերի ստեղծման հաղորդակցական սկզբունքները	264
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Կ., ՆԱԼԲԱՆԴՅԱՆ Ն. Коммуникативные принципы создания учебников английского языка	
KARAPETYAN K., NALBANDYAN N. Communicative principles of creating English textbooks	
ՀԱԶԻ-ՀԱԿՈՔՅԱՆ Ա., ՄԱԹԵՎՈՍՅԱՆ Կ. Գերային խաղի կիրառումը լսարանում՝ բանավոր խոսքի զարգացման նպատակով	270
ԱԴՋԻ-ԱԿՈՔՅԱՆ Ա., ՄԱԹԵՎՈՍՅԱՆ Կ. Применение ролевых игр в аудитории для развития устной речи	
НАЛ-НАКОВЯН А., МАТЕВОСЯН К. Practising role play in classroom for the development of oral speech	
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Լ., ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ Տ. Միջմշակութային հաղորդակցության ուսուցման մեթոդների շուրջ	279
ԱՐՄԵՆՅԱՆ Լ., ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ Տ. О методах преподавания межкультурной коммуникации	
HARUTYUNYAN L., KIRAKOSYAN T. On the teaching methods of cross-cultural communication	
ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ Ա., ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ Լ. Գործարարական անգլերենի դասավանդման հայեցակետային բովանդակություն	284
ՕԳԱՆԵՅԱՆ Ա., ՕՎԱԿԻՄՅԱՆ Լ. Аспекты преподавания делового английского в ВУЗЕ	

HOVHANNISYAN A., HOVAKIMYAN L. On some aspects of teaching Business English in higher education	
ՍԱՐՈՅԱՆ Լ. Հայալեզու լսարանում իսպաներենի հնչյունային համակարգի դասավանդման խնդրի շուրջ	290
САРОЯН Л. К вопросу о преподавании фонетических особенностей испанского языка в армянской аудитории	
SAROYAN L. On some ways of introducing specific features of Spanish phonetics in the Armenian classroom	
НИКОГОСЯН Н. Диалог как метод развития навыков устной речи.....	298
ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ Ն. Երկխոսությունը որպես բանավոր խոսքի հմտությունների զարգացման միջոց	
NIKOGHOSYAN N. Dialogue as a means of developing speaking skills	
ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ/ Литературоведение/ Literary Criticism	
ԲԱԲԱԶՅԱՆՅԱՆ Ա. Ակադեմիական վեպի ժանրը ժամանակակից ամերիկյան և եվրոպական գրականության մեջ	305
БАБАДЖАНЫН А. Академический роман в современной американской и европейской литературе	
BABAJANYAN A. Academic novel in modern American and European literature	
ԶԱԲԱՐՅԱՆ Ն. Ամերիկյան սոցիալական վեպի ժանրը և Սինքլեր Լուիսը	317
ЗАКАРЯН Н. Жанр американского социального романа и Синклер Льюис	
ZAKARYAN N. The American social novel and Sinclair Lewis	
ՇԱՀՄՈՒՐԱԴՅԱՆ Ա. Խղճի խայթի պրոբլեմի բացահայտման մեթոդը «Ամերիկյան երազանքի» կոնտեքստում Կուրտ Վոնեգուտի «Աստված Ձեզ առողջություն տա, պրն. Ռոզուոթեր» վեպում	329
ШАХМУРАДЯН А. Методика раскрытия проблемы угрызения совести в контексте «американской мечты» в романе Курта Воннегута «Дай вам бог здоровья, мистер Розуотер»	
SHAHMURADYAN A. The method of revealing the problem of remorse in the context of the “American dream” in “God Bless You, Mr. Rosewater, or Pearls before Swine” by Kurt Vonnegut	
ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ Ա. Ինքնակենսագրական տարրը Վ. Սարոյանի ստեղծագործության մեջ	337
ПЕТРОСЯН А. Автобиографический элемент в произведениях В. Сарояна	
PETROSYAN A. The autobiographical element in the works of William Saroyan	
Տեղեկություններ հեղինակների մասին	343
Сведения об авторах	
Information on the contributors	

Ի ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ

«Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում» գիտական հանդեսը լույս է տեսնում տարին երկու անգամ: Հանդեսում տպագրվելու համար կարող են ներկայացվել հոդվածներ ինչպես հայերեն, այնպես էլ օտար լեզուներով, մեկ տպագիր օրինակով համակարգչային շարվածքով (**Microsoft Word 97-2003 ծրագրով, Times Armenian, Times New Roman** տառատեսակներով): Հոդվածը պետք է ունենա հայերեն, ռուսերեն և անգլերեն ամփոփագրեր՝ 50-60 բառի սահմաններում, 6-8 բանալի-բառեր, հեղինակի մասին համառոտ տեղեկություն: Հոդվածի հետ անհրաժեշտ է ներկայացնել հոդվածի էլեկտրոնային տարբերակը մագնիսական կրիչով:

Հոդվածի առաջին էջի վերին տողի աջ անկյունում 12 pt տառաչափով, թավ (Bold) գրվում է հեղինակ(ներ)ի անունը և ազգանունը (ազգանունը՝ գլխատառերով, օրինակ՝ **Արմինե ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ**), շեղատառ (Italic) բուհի կամ գիտահետազոտական կենտրոնի անվանումը, գլխատառերով, թավ (Bold) հոդվածի վերնագիրը:

Հոդվածում օգտագործված գրականության հղումները տրվում են փակագծերում. նշվում են հեղինակի ազգանունը, տպագրման տարեթիվը և համապատասխան էջերը, օրինակ՝ /Payne, 2000: 168-170/: Գրականության ցանկը տրվում է հոդվածի վերջում՝ այբբենական կարգով:

Հեղինակը պատասխանատվություն է կրում իր ներկայացրած տեղեկությունների համար: Հրապարակվող նյութերը պետք է գրախոսվեն և երաշխավորված լինեն տպագրության համապատասխան ամբիոնների կողմից. բոլոր կարծիքները, երաշխավորագրերը պահպանվում են խմբագրությունում: Հրապարակվող նյութերի բնագրերը չեն վերադարձվում:

«Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում» գիտական հանդեսի նյութերն օգտագործելիս հոդվածագիրը պարտավոր է տալ համապատասխան հղում:

Գրականության ցանկում ընդգրկված աղբյուրների նմուշ

1. Արրահամյան Ս. Գ. Հայերենի կետադրություն, Երևան, «ԼՈՒՅՍ», 1999:
2. Austin J. L. How to do things with words. Oxford: Oxford University Press, 1962.
3. Langacker R.W. Foundations of cognitive grammar // *Theoretical prerequisites*, v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.
4. Гинзбург Р.С. О взаимосвязи лингвистического и экстралингвистического в лексике // *Иностр. языки в школе*, 1972, № 5.
5. Иванов В.И. Язык, текст, речь // Электр. ресурс: <http://www.textum.ru/article/ivan/html>
6. Brin D. Contrary Brin, 2011 // URL: <http://davidbrin.wordpress.com/2011/04/08/> (Retrieved July 8, 2015)

Խմբագրության հասցեն. Երևան 0025, Ալ. Մանուկյան 1
Адрес редакции: Ереван, ул. Ал. Манукяна 1
Էլ. փոստ՝ englishdep2@ysu.am

Հանձնվել է տպագրության 19.05.2016թ.

Թուղթը՝ օֆսետ: Չափսը՝ 84x100¹/₁₆

Տպագրական 30.5 մամուլ:

Տպաքանակը՝ 100: