

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



2 (29)

Երևան – 2020

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.
(Էլ. փոստ՝ yerznkyan@ysu.am, englishdep2@ysu.am)

Խմբագրական խորհուրդ.

Բ.Գ.Պ., պրոֆ., ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ Գասպարյան Ս. Ք., Բ.Գ.Պ., պրոֆ. Գաբրիելյան Յու.Ս., Բ.Գ.Պ., պրոֆ. Մակարյան Ա.Ա., Բ.Գ.Պ., պրոֆ. Պարոնյան Շ.Հ., Բ.Գ.Պ., պրոֆ. Միմոնյան Ա.Ա., Բ.Գ.Պ., պրոֆ. Առաքելյան Ա. Հ., Բ.Գ.Պ., դոց. Բաղդասարյան Հ. Գ., Բ.Գ.Պ., դոց. Հարությունյան Ջ.Հ., դոց. Թովմասյան Ն.Ս. (պատասխանատու քարտուղար, Էլ. փոստ՝ tovmassian.nune@ysu.am):

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

Редакционная коллегия:

д.ф.н., проф., член-корр. НАН РА 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., проф. Симонян А.А., д.ф.н., проф. Аракелян А.Г., д.ф.н., доц. Багдасарян А.Г., 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., Corresponding member of RA NAS 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, Prof. Simonyan A.A., Doctor in Philology, Prof. Arakelyan A.H., Doctor in Philology, Associate Prof. Baghdasaryan H.G., PhD, Associate Prof. Harutyunyan Z.H., Associate Prof. Tovmasyan N.M. (Executive Secretary).

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

Научный журнал «Иностранные языки в высшей школе» включен в список периодических изданий, допущенных Высшим аттестационным комитетом РА для публикации результатов докторских и кандидатских диссертационных работ.

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

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Anna KHACHATRYAN

Yerevan State University

ON SOME KEY ISSUES OF POETRY TRANSLATION

The paper aims to discuss some key issues of poetry translation, which is considered to be the most complicated variety of literary translation. Achieving equivalence in poetry translation is generally conditioned by the translator's ability to solve a number of problems, such as the conveyance of the metrical peculiarities of poetic texts, the preservation of their stylistic integrity and cultural specifications. Poetry translation, in general, has its own elaborated approaches and principles, which deserve special consideration and are of primary importance to those interested in both the theory and the practice of this variety of translation.

Key words: *translation studies, equivalence, literary translation, poetry translation, translation methods and approaches, a unit of translation, figurative language, stylistic device*

Translation is a kind of interlingual, cross-cultural and cross-social communication. As a kind of bilingual communication, the main purpose of translation is to establish equivalence between the source and target texts. Hence, equivalence is preserving the equal value of the SL and TL texts. In other words, as a recipient of the source message and a sender of the target message, the translator must do his best to convey fully the content of the source text into the target one. Otherwise, translation, as an act of communication, would end up in failure.

Literary translation implies the translation of all genres of literature, which include prose, drama and poetry. The notion of equivalence gains particular importance in literary translation, because it defines translation itself. This makes it somehow problematic, because the process of achieving equivalence in translation is circular – the quality of translation is appraised in terms of equivalence, and the concept of equivalence, at the same time, is used for assessing and describing actual translation acts. The concept of equivalence is also central in the study of translation, because it is closely connected to other important theoretical notions in translation studies; in fact, the assumption of its existence is a prerequisite for the discussion of most theoretical notions in the discipline. For example, it is central to

the notion of fidelity/faithfulness to an original, which clearly presupposes not only the possibility, but rather the desirability of equivalence. Faithfulness to the original means faithfulness not only at the level of words, the content, and the period, but also at the level of the author and the genesis of the meaning (sense) he is transmitting. To understand the sense of a text, therefore, the translator must grasp the intent of the author and convey it into the target text as completely as possible.

The notion of equivalence is undoubtedly one of the most controversial areas in the field of translation theory. The term has caused and still causes heated debates within the field of translation studies; it has been thoroughly analyzed, evaluated and discussed from different perspectives. The first discussions of the notion of equivalence in translation initiated in the mid-20th century and have led to the further elaboration of the term by contemporary theorists. Even the brief outline of the issue indicates its importance within the framework of the theoretical reflection on translation. The difficulty in defining equivalence seems to result in the impossibility of having a universal approach to this notion. Thus, equivalence is the central issue in translation, although its definition, relevance, and applicability within the field of translation theory have caused heated controversies, and many different theories on the concept of equivalence have been elaborated within this field in the past fifty years. According to Roman Jakobson, “no linguistic specimen may be interpreted by the science of language without the translation of its signs into other signs of the same system or into signs of another system. Any comparison of two languages implies an examination of their mutual translatability” /Jakobson, 1969: 104/.

From the historical perspective, the activity of poetry translation has always been there and practiced widely over centuries. In general, translating literary works, perhaps, is much more difficult than translating other types of texts, because literary works have some specific values, namely - the aesthetic and expressive values. The aesthetic function of the literary work emphasizes the beauty of the text wording, figurative language, etc., while the expressive function puts forwards the writer's intention, emotions and so on. And the translator should try to do his best to transfer these specific values into the target language. As a genre of literature, poetry has something special as compared to others. In a poem, the beauty is achieved not only through the choice of words and figurative language, as, for instance, in novels and short stories, but also through the creation of rhythm, rhyme, meter, and some specific expressive structures that may not conform to the ones of the daily language. In short, the translation of poetry needs “something more” than the translation of other genres of literature. The choices made by the translators, such as the decision whether to retain the stylistic features of the source text or whether to retain the metrical dimension of the original, become all the

more important in the case of poetry translation. Most scholars and translators, such as R. Jakobson, believe that when dealing with poetry the notion of translation is inapplicable, though, as in this case “only creative transposition is possible” /Jakobson, 1993: 151/. Thus, it is the creative dimension of translation that comes to the fore in the translation of poetry, though nobody seems to be sure what creativity exactly means.

Alexander Fraser Tytler, who was one of the early theoreticians to discuss the problem of poetry translation, takes a diametrically opposite stance to both the translation-into-prose school with an equally confident dogmatism. Tytler asserts: “to attempt, therefore, to do a translation of a lyric poem into prose, is the most absurd of all undertakings, for those very characters of the original which are essential to it, and which constitute its highest beauties, if transferred to a prose translation, become unpardonable blemishes” /Tytler, 1791: 87/.

One of the best known and interesting catalogues of methods employed by translators of poetry is Bassnet's list of the various possible approaches /Bassnett, 1994: 97/:

Phonemic translation (attempts to reproduce the sound of the original in the target language, producing an acceptable paraphrase of the sense);

Literal translation (word-for-word translation distorting the original sense and syntax);

Metrical translation (concentrates on reproducing the metre);

Poetry into prose (distorts the sense, communicative value and syntax of the original);

Rhymed translation (the translator enters into a "double bondage" of metre and rhyme, the product being a "caricature" of the original);

Blank verse translation (restrictions imposed upon the translator, but greater accuracy and higher degree of literalness);

Interpretation (the substance of the original is retained, but the form is destroyed).

The translator who renders a text of this kind should first and foremost ensure that the meaning of the text is preserved as closely as possible, and to that end the choice of the vocabulary and sentence structure should be based on the concepts conveyed, in order to allow this clear and univocal reading that will avoid misunderstanding and ensure the equivalence of the target text to the source text with respect to its performance from the standpoint of the communicative function.

The translator of a poem should pass on to his text the specific significance of the original poem, which is its identification card. For the translator of poetry, the translation starts with transposing visual legibility. A sonnet should be translated for a sonnet, a poem in free verses for a poem in free verses, and so on. Doing otherwise would mean straying from the translation towards a free recreation.

Faithfulness in poetic translation will consist in recovering in the target text the textual markers of significance, so that the target text can be not only a poem in the receiving language culture, but a poem that is homogeneous with the original poem in what constitutes its poetic identity.

In poetry, in addition to some cultural cases of untranslatability, a lot of cases of linguistic untranslatability can also be found. However, according to Nida, anything that can be said in one language can be said in another, unless the form is an essential element of the message /Nida, Taber, 1982: 78/. Generally speaking, it is not justifiable to refrain from poetry translation, since poetry is the means of expression of one nation's feelings and attitudes toward world affairs. In this case, translation can act as a bridging tool bringing closer different nations of the world.

Translation is the art of revelation. It makes the unknown public. The translator artist has the fever and craft to recognize, recreate, and reveal the work of the other artist. But even when famous at home, the work comes into an alien city as an orphan with no past to its readers. Translation of poetry is conceivable. A translation dwells in imperfection, using equivalents and shunning mechanical replicas - which is the dream of literalists who believe in truth. A translation is never an exact copy. It is different. In translation perfect mimesis is impossible. But a fake or counterfeit of the original is possible, and usually it lacks criminality, since it stays close and calls itself what it is: translation. The translated poem should be read as a poem written in the language of the adopted literature, even if it differs, because of its origin, from any poem ever written in its new tongue. Poetry, as a superior form of synonymy, is much more difficult to translate than usual messages. This difficulty resides in the skill that a translator needs in order to transfer all the values of the original, together with its musicality, style. One of the most important features of poetry is undoubtedly musicality. This is what makes a poem live within the minds and souls of the readers, and prevents its dissolution in time. Hence, musicality is the main element that keeps poems alive through centuries on the lips of generations.

The literary translator also faces the problem of style. Style is not an easy term to define, however, it can readily be said that style is how one says a thing. In other words, style is the way in which something is written or said as distinct from its subject matter. Naturally, each language poses its own problems of style, but the practical considerations that go into the making of translation do not seem to differ much from one translator to another. Thus, another problem in translating poetry relates to the translation of stylistic devices, especially metaphors. Metaphor is the concept of understanding one thing in terms of another. A metaphor is a figure of speech that constructs an analogy between two things or ideas, the analogy is conveyed by the use of a metaphorical word in place of some other word. Other stylistic figures are hyperbole or exaggeration, synecdoche or using part to signify

the whole, metonymy or substituting an attribute of a thing for the thing itself, personification or endowing inanimate objects or abstract concepts with animate characteristics or qualities, etc.

Toumanian's poetry presents special challenges to translators. These challenges are culture, figurative language, invented words, etc. As Kamenicka states, the cultural environment of Toumanian's poems is decidedly Armenian and many of the cultural nuances will be unfamiliar to readers in translation /Kamenicka, 2006: 32/.

The analysis of the translation of Toumanian's "The Armenian Grief" shows how it creates the beauty of the poems and a vivid picture in the reader's mind. The poem has been translated into many languages. The English translation below was done by Mischa Kudian, an English citizen born of Armenian parents. His translations of Toumanian's poems are an outstanding literary success.

The analysis shows the implication of the poetry translation from the stylistic point of view.

The Armenian Grief	Հայոց վիշտը
Armenian grief is a sea,	Հայոց վիշտը անհուն մի ծով,
A fathomless, boundless main.	Խավար մի ծով ահագին,
In that dark expanse drifts my soul,	Էն սև ծովում տառապելով
Mournful, in mortal pain.	Լող է տալիս իմ հոգին:
Now furiously it rears	Մերթ զայրացկոտ ծառս է լինում
And the azure coastline seeks,	Մինչև երկինք կապուտակ,
Now weary it disappears,	Ու մերթ հոգնած սուզվում, իջնում
Seeking peace in the deeps.	Դեպի խորքերն անհատակ:
But neither can it find the bottom,	Ոչ հատակն է գտնում անվերջ
Nor can it reach the shore...	Ու ոչ հասնում երկնքին...
In the sea of Armenian sorrows	Հայոց վշտի մեծ ծովի մեջ
My soul languishes evermore.	Տառապում է իմ հոգին:

Seeing the real circumstances his country faced during the national struggle moved Toumanian to envelope his impressions in the Armenian Grief. This poem is another example of his enduring bond with his people and nation. Here is the case where the artist's life and work balance and reflect each other. An artist in whose works and life the contradictions of the age, its light and shade, are concentrated, it is as though his very life were a monument to the age, as sublime and tragically beautiful as the poetic world of his creation.

Toumanian demonstrates the importance of setting in The Armenian Grief through the use of vivid descriptions. Writing metaphorically he emphasizes his nation's suffering in the poem: Էն սև ծովում տառապելով Լող է տալիս իմ

հոգին (In that dark expanse drifts my soul, Mournful, in mortal pain). These lines manifest a touch of suffer. To accomplish the same effect, the translator, as he makes his transformation, searched for proper equivalents to ensure that the translation is equivalent to the original making the effect of the original be adequate to the target readers' eye and ear. His effective equivalents, that keep the sorrowful and miserable overtones of the source text, ensure that the poem is self-sustaining and does not sound like translation.

There are two images passing through this poem – the image of an endless, bottomless sea, which embodies the immeasurability of the nation's suffering, and the image of the poet, who grieves for his nation and feels the weight of the sorrow with his entire heart. The poet is an inseparable part of this sea of grief, the center of national suffering, expectations and hopes. In this poem the author uses antithesis: Մերթ զայրացկոտ ծառս է լինում...Ու մերթ հոգնած սուզվում իջնում (Now furiously it rears...Now weary it disappears) based on pairing contrasting ideas in parallel grammatical structures. Here we see an emotional tension, which is preserved in the English version as well. This stylistic device helps to achieve rhythm, mainly by introducing parallel images of rising and falling. Through preserving this stylistic device the translator also kept the whole pictorial effect in the target text. This rhetorical technique captivates the reader's interest. It contributes to holding the passage together as one, hence keeping the reader threaded to the idea.

In the same passage of the source text we also see hyperbole: Մերթ զայրացկոտ ծառս է լինում դեպի երկինք կապուտակ (Now furiously it rears, And the azure coastline seeks). While analyzing the underlined sentences above, both in English and Armenian we feel that it is impossible for the sea to seek the azure coastline. It is clear that Toumanian is exaggerating the situation. This hyperbolic statement is an extravagant statement used for laying an extra-stress. He adds a dramatic effect to the imagery employed to express the strong emotions of the suffering people.

A translator of poetry who lacks any poetic gifts is not likely to produce great poetry translations even if the translator may be a great philologist. Poetry is neither just words, nor just meter. Translators and theoreticians characterize it as music of words, as a way of seeing and interpreting the world. When speaking about the sound, the first thing to mention is rhyme, which can be defined as the matching of final vowel or consonant sounds in two or more words. In fact, sound is anything connected with sound cultivation including rhyme, rhythm, which refers to the regular recurrence of the accent or stress in a poem, assonance or the repetition of vowel sounds, onomatopoeia, which implies that the word is made up to describe the sound, alliteration or the repetition of the same consonant letters,

etc. By no means, the translator should always seek to maintain them in the translation.

The translator, bearing in mind the fact that translation is, after all, rewriting, recreation of a certain poem, analyses all the structures and patterns that are to be found in the original and tries to transfer them into the product of his work, the translated poem. Nothing is supposed to be added and nothing is supposed to be lost.

The literary translator is therefore the person who concerns himself with reproduction of literary texts rather than their translation. The literary translator participates in the author's creative activity and then recreates structures and signs by adapting the target language text to the source text as closely as intelligibility allows. He needs to assess not only the literary quality of the text, but also its acceptability to the target reader, and this should be done by having a deep knowledge of the cultural and literary history of both the source and the target languages.

Miram and Dayneko state that translators of poetry, as a rule, employ the denotative approach to translation, which is based on the idea of denotatum and has a definite relevance to the idea of concept /Мирам, Дайнеко, 2006: 41/. According to the denotative approach, the process of translation is not just mere substitution but consists of the following mental operations:

the translator reads a message in the source language;

the translator finds the denotatum and concept that correspond to this message;

the translator formulates a message in the target language relevant to the above denotatum and concept.

In the denotative approach the relationship between the source and target word forms is occasional, rather than regular, as opposed to the transformational approach. To illustrate this difference, let us consider the following examples:

The sea is warm tonight. – Այսօր երեկոյան ծովը տաք է:

She is incurably ill. – Նրան քիչ է մնացել ապրելու:

In the first instance the equivalents are regular and the concepts may be divided into those relating to the individual components of the sentence: sea - ծովը, tonight – այսօր երեկոյան, is warm – տաք է.

In the second instance, however, equivalence between the original sentence and its translation is occasional, i.e. only for this case, and the concept of the whole sentence cannot be divided into individual components.

The use of the denotative approach in translation is conditioned by the notion of translation units in poetic texts. In general, the major task of the translator is to be able to find in the original text a minimum language unit (this does not mean the simplest one), which must be translated. In translation theory, this unit is called a

unit of translation. It is such a unit in SL, which has an adequate equivalent in TL. Such a unit may have a complicated form, that is- it may be composed of simpler language units in the original text, but its parts, if taken separately, are not translated and in the target text one cannot find equivalents to them, even if they have their own, relatively independent meanings in the original language. In poetry translation texts themselves become units of translation, and the correlation between the source and target languages is established at the level of the whole text. In other words, the translator see the text as a whole unit in which any loss in any place or device can be compensated for either in another place or by means of another device to preserve the overall aesthetic value of the text.

Holmes proposes several approaches to the translation of poetry with relation to form and content. One of them is the form-derivative approach, in which the translated poem retains the form of the original /Holmes, 1970: 94/. The translator does his best to imitate the form of the original aiming at the utmost preservation of the style and rhythm of the original. This approach assumes a high degree of dynamic equivalence. Dynamic equivalence is defined as a translation principle according to which the translator seeks to convey the meaning of the original in such a way that the target language wording will trigger the same impact on the target text reader as the original wording did upon the source text reader /Nida, 1964: 159/.

Another approach proposed by Holmes is content-derivative and refers to the so-called “organic form”, in which the translator starts from the semantic material and allows it to take on its own unique poetic shape along with the development of the translation. In this form the target text, the translated poem, has two inseparable aspects: form and content /Holmes, 1970: 96/.

In the process of rendering a poem into the target language, the primary aim of the translation must be to make the same impact on the target language receivers as the source text had on the source language receivers. Linguistically, each language has its own metaphysics, which determines the spirit of a nation and its behavioral norms, and this is known as linguistic relativity. This means that language directs our intellect and even our sensory perception. Since words or images may vary considerably from one group to another, the translator needs to pay attention to the style, language and vocabulary peculiar to the two languages in question in order to produce an equivalent translation of the source language text.

Culturally oriented translation studies focus on the communicative nature of translation, and this is especially true in the case of poetry reproduced in translation. All nuances should be preserved in the translation in order to preserve the spirit of the original and not to destroy the overall impact.

The translator of poetry is the one who becomes the voice of the original poet and is thus able to produce a poem that sounds as if it were written by that

particular author directly in the target language, and he should have the same inspiration as the author had when writing it. As Plato states, “The poet is a winged holy thing, and there is no invention in him until he has been inspired and is out of his senses, and the reason is no longer in him...” /Plato, 2002: 112/. So, the translator of a poem must equate the author, the artist, and be inspired from the poem.

REFERENCE

1. Bassnett S. Translation Studies (revised edition). London and New York: Routledge, 1994.
2. Holmes J. S. Forms of Verse Translation and the Translation of Verse Forms. Bratislava: Publishing House of the Slovak Academy of Sciences, 1970.
3. Jakobson R. Linguistics and Poetics // Sebeok T. (ed.) *Style in Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1969.
4. Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation. New York, 1993.
5. Kamenicka R. Translation of Proper Nouns and Neologisms. London: Routledge and Kegan Paul, Ltd, 2006.
6. Newmark P. Approaches to Translation. Oxford: Pergamon Press, 1981.
7. Nida E., Taber C. The Theory and Practice of Translation. Leiden, Holland: Brill, 1982.
8. Nida E. Towards a Science of Translating. Leiden, 1964.
9. Plato Poetry and inspiration (translated by Benjamin Jowett) // Robert D. Yanni (ed.) *Literature: Reading Fiction, Poetry, and Drama*, 2002.
10. Selected Armenian Poets /ed. by S. Mkrtychian/. Yerevan: SamSon Publishers, 1998.
11. Tytler A. F. Essay on the Principles of Translation. London: Dent, 1791.
12. Мирам Г., Дайнеко В. Основы перевода. Киев: Изд. «Ника-Центр», 2006.

Ա. ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ – Բանաստեղծական խոսքի թարգմանության առանցքային խնդիրները. – Սույն հոդվածի նպատակն է քննարկել բանաստեղծական խոսքի թարգմանության որոշ առանցքային խնդիրներ: Բանաստեղծական խոսքի թարգմանությունը համարվում է գեղարվեստական թարգմանության տարատեսակներից ամենաբարդը, քանի որ այստեղ համարժեքության հասնելը պայմանավորված է թարգմանչի կողմից մի շարք այնպիսի խնդիրներ լուծելու կարողությամբ, ինչպիսիք են բանաստեղծական տեքստերի ձևաչափային առանձնահատկությունների փոխանցումը, ոճական ամբողջականության և մշակութային յուրահատկությունների պահպանումը: Ընդհանուր առմամբ, բանաստեղծական թարգմանությունն ունի մշակված մոտեցումներ և սկզբունքներ, որոնք հատուկ ուշադրության են

արժանի և առաջնային կարևորություն ունեն բոլոր նրանց համար, ովքեր զբաղվում են գեղարվեստական թարգմանության այս տարատեսակի տեսական և գործնական ուսումնասիրությամբ:

Բանալի բաներ. թարգմանաբանություն, համարժեքություն, գեղարվեստական թարգմանություն, բանաստեղծական խոսքի թարգմանություն, թարգմանական մեթոդներ և մոտեցումներ, թարգմանության միավոր, փոխաբերական լեզու, ոճական հնար

А. ХАЧАТРЯН – Ключевые вопросы стихотворного перевода. – Данная статья посвящена изучению некоторых ключевых вопросов одного из самых сложных видов литературного перевода – перевода поэзии. В этой разновидности перевода достижение эквивалентности требует от переводчика решения ряда таких задач, как, например, воспроизведение метрических особенностей стихотворных текстов, сохранение стилистической целостности и культурных особенностей оригинала. В целом, стихотворный перевод предусматривает специально разработанные подходы и принципы, которые заслуживают особого внимания и чрезвычайно важны для всех тех, кто занимается теоретическим и практическим изучением этого вида литературного перевода.

Ключевые слова: переводоведение, эквивалентность, литературный перевод, стихотворный перевод, переводческие методы и подходы, единица перевода, образный язык, стилистический прием

Ներկայացվել է՝ 16.10.2020
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Թարգմանության տեսության և
պրակտիկայի ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 20.11.2020

Yelena YERZNKYAN
Grisha GASPARYAN
Yerevan State University

ENGLISH TEXTUAL GRAFFITI IN THE CONTEXT OF LANGUAGE FUNCTIONS

The present paper is an attempt to view English textual graffiti in the light of the theory of language functions suggested by R. Jakobson. Graffiti is a unique medium of communication between different members of a society. The message graffiti text conveys is expressed with the use of a number of linguistic units that collectively realize one of the functions of language. The aim of the paper is to reveal how each function is performed in graffiti texts and what kind of semantic and pragmatic properties their constituent parts may possess.

Key words: *modes of communication, graffiti, street art, graffiti discourse, functions of language*

Graffiti is a rather old phenomenon and is considered to reflect a number of ideas, views and opinions prevalent in a society at a specific time. It is mainly created to raise various concerns, from strictly personal to socio-political. Graffiti stands out for the variety of topics covered and the unique way of encoding messages. These messages can be encoded using text as well as other modes of communication. Textual graffiti stands out for its linguistic features and for its *relationship* with other modes of communication. This paper attempts to highlight some of the linguistic characteristics of English textual graffiti according to the language functions performed and to reveal the linguistic means of their realization in this specific type of discourse. Examples of English textual graffiti are taken from various internet sources as well as have been obtained from personal observations.

Before proceeding to the analysis proper we think it reasonable to consider the definition of the term *graffiti*. It derives from the Italian noun *graffio* (literally “to scratch”) and means “incised inscriptions” /Encyclopaedia Britannica/. The dictionary definitions of the term focus on different characteristics of the phenomenon of graffiti. The Meriam-Webster Dictionary defines it as “usually unauthorized writing or drawing on a public surface /<https://www.merriam-webster.com/dictionary/graffiti/>, while the Cambridge Dictionary stresses the content of the wall writings defining the term as “words or drawings, especially humorous, rude, or political, on walls, doors, etc.” /<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/graffiti/>. The Oxford Advanced Learners’ Dictionary gives a more laconic

definition of the word: “drawings or writing on a wall, etc.” /<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/graffiti?q=graffiti/>.

The American Heritage Dictionary stresses the importance of visibility of the graffiti and defines it as “drawings or inscriptions made on a wall or other surface, usually without permission and so as to be seen by the public” /<https://ahdictionary.com/word/search.html?q=graffiti/>.

As far as the concept of graffiti is concerned, a distinction should be made between the following related terms: *graffiti*, *street art*, *urban art*. The term *street art* is sometimes defined as “All art on the street that’s not graffiti” /Lewisohn, 2008: 23, cited from Blanche, 2015/ and is usually believed not to be synonymous with *graffiti*, since *street art* “consists of self-authorized pictures, characters and forms created in or applied to surfaces in the urban space that intentionally seek communication with a large circle of people” /Blanche, 2015: 33/. The term *urban art* is considered to be much broader than *street art* and usually includes legal works as well. *Urban art* seems to be “more appropriate as an umbrella term for any art in the style of Street Art, Style writing or mural art” /Blanche, 2015: 38/.

The majority of researchers are of the opinion that the main functions of graffiti creation are to challenge the authorities, to let the weaker and more marginalised groups of the society express their ideas and concerns, as well as to voice their deeply personal or social-political problems that cannot otherwise be voiced /Mwangi and others, 2015: 3; Farnia, 2014: 49; Rodriguez and Clair, 2009: 3; Nwoye, 1993/.

The theoretical and analytical study of graffiti suggests that any type of graffiti performs certain functions manifested in the mode of communication it is created by. In textual graffiti the mode is the language that helps the author to reach his purpose – to perform a function the graffiti has been designed for. Below we'll focus on the functions textual graffiti perform and try to explore the linguistic means employed to realize them. For that purpose we take as a basis R. Jakobson's model of the functions of language.

Such an approach allows us to classify the graffiti texts under study according to their functional significance and helps us to reveal what kind of linguistic organization those texts have and what language functions different forms of linguistic organization are designed to serve.

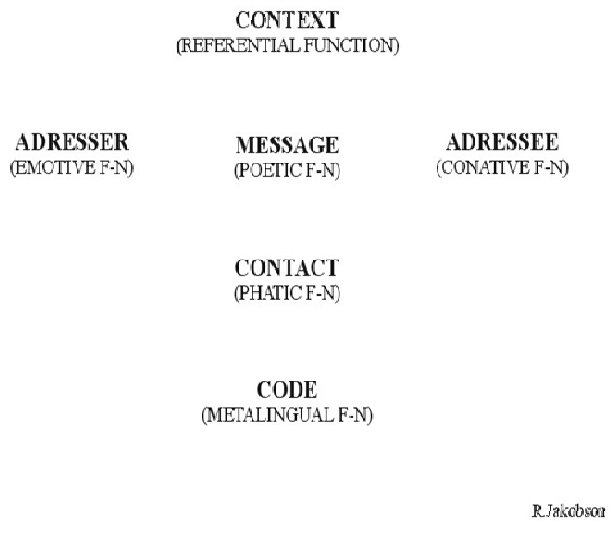
In his work “Linguistics and poetics” /1960/, R. Jakobson distinguishes between 6 functions the language performs according to the six respective components necessary for communication to take place (see the Figure below).

As can be seen from the figure each function focuses on the following components of communication: addresser, message, addressee, context, code, contact. Accordingly the model discriminates the following six

functions: emotive, poetic, conative, referential, metalingual, phatic. It is generally believed that there exists no utterance performing only one function, hence our classification of graffiti texts will be based on the prevalence of one function over the others.

Graffiti texts can be taken as means of verbalization of different emotions on the walls to make them more visible and “audible” for those whom they are addressed to. This does not mean, however, that all the graffiti texts perform the emotive function of the language.

The graffiti texts realize the **emotive** function of language, when the focus is on the addresser (the conversation starter), when they express the speaker’s direct attitude towards what s/he is speaking about /Jakobson, 1960: 354/. When realizing the emotive function, the language of graffiti often



sounds ironic. The ideas conveyed are mostly constructed upon oppositions. Consider the following example: “*Congratulations! You have surpassed the voice of youth now we speak through paint*”. Though the word *congratulations* normally expresses some kind of praise for an achievement, here it is used ironically to realize the emotive function of the language. Obviously, from the speaker’s point of view “surpassing the voice of youth” is not an achievement or even if it were the speaker is not happy with that at all. In this case the word “congratulations” is used as a kind of a contronym: *a word that conveys contradictory and reverse meanings depending on the context of its use*.

The following graffiti text is another example of an ironic and contronymic use of words and expressions: “*Merry crisis and happy new fear*”. Here the words “*crisis*” and “*fear*” are used as puns to “unite” the conative and emotive functions and express the writer’s emotions, on the one hand, and puzzle the reader’s mind, on the other.



Picture 1

The emotive function of language is realized in the following graffiti as well (Picture 1). Here we see two different modes of communication: an image and a text. Visually the image is bigger in size and covers most of the space, the textual component is comparably smaller and is in the secondary plane. The inverted commas make the graffiti more “dialogic” and “talkative”, as they prompt direct speech and ascribe it to the man. This graffiti is a vivid example of the interconnection and interdependence of the two

modes of communication applied in it. The picture backgrounds the role of the language in the message, at the same time it heavily relies on the language itself, otherwise the whole graffiti would have been incomplete. Irony and sorrow are one of the most common topics touched upon in graffiti. They mostly rely on the performance of the emotive function of language and dictate the choice of the means and techniques of expression.

Here is an example from the Armenian language to prove that graffiti texts are mostly based on the expression of the authors’ emotions. Right after the outbreak of COVID-19 in Armenia followed by many restrictions implemented after the first few cases a textual graffiti appeared in Yerevan (Picture 2).



Picture 2

The given graffiti alludes to the reality with the help of a demonstrative pronoun *uw* (*this*) referring to COVID-19. Note that the letters in the first part of the text are bigger in size. They highlight the importance of the message rather than the underlying reasons prompted by the smaller-size letters. Big-size letters also intensify the communicative effectiveness of the imperative mood used here. This example shows that not only one mode of communication foregrounds or backgrounds the role of the other, but also that one and the same mode (in this case

the text) may possess certain means that can show dominance of one of its components over the other. Though in such a tough and marginal situation this text is more like a request, it is written in the imperative mood and expresses order not to one but to all the members of the society. This can be deduced from the second person plural verb form (սիրեք/love), which is visually and conceptually the centre of the utterance.

The visual and the textual forms of graffiti are unfolding in linguistic as well as extra-linguistic contexts. Context in graffiti is a crucial element. Graffiti is not only simply unfolding in a context, but can also be “context-inducing”. Context in this type of discourse can serve as the main motivator for the graffiti creation.

Context-sensitive utterances realize the **referential function** of language.

To illustrate this point let us consider a recent example of graffiti (Picture 3) created right after the outbreak of the coronavirus.

The graffiti obviously reflects the context in which it appears. The first thing that might be noticed here is the intertextual reference to the famous novel by George Orwell (“1984”) based on the graphic similarity of the utterances.



After realizing these intertextual relations, we can state that this piece of graffiti reflects the context of the situation following the COVID-19 outbreak, where the surveillance over citizens boosted, and their whereabouts and contacts could be legally traced. This directs us to the famous lines of the novel “Big brother is watching you”. So we can conclude that the referential function of language in the graffiti discourse can be realized by means of intertextual relations especially with the use of the famous narratives that are more than ever trendy at that particular time. Modern tendencies and events are primary motivators of graffiti creation.

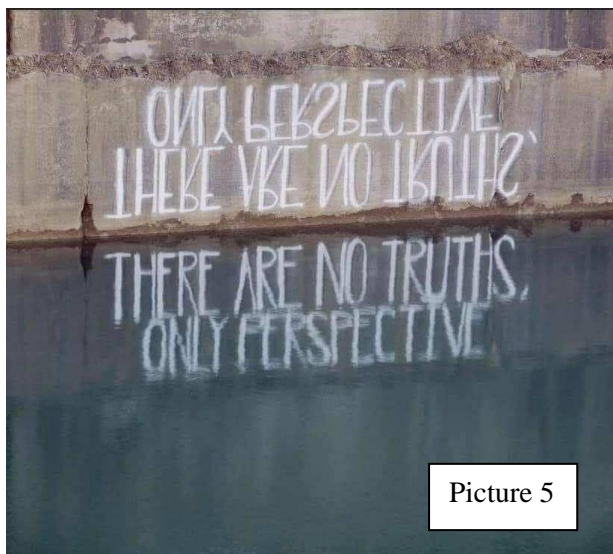
The following graffiti (Picture 4) displays the referential function of the language by means of an appropriate context. The textual



component of the graffiti closely cooperates with the context being unfolded in an environment which shows a 'cause and effect relationship'. The whole utterance expresses sarcasm based on a paradox. On the one hand, the speaker “doesn’t believe in global warming”, on the other hand, the consequences of the global warming (melting of ice) “drown” his speech, though he tries to “rescue” it by capitalizing and darkening the letters. In this case the context can be seen as another “mode” of communication, as far as it strongly cooperates with the text and takes part in the meaning-making process. The paradox of the utterance is created by the linguistic component (the negative conjugation).

We observe the same regularity in the following graffiti as well (Picture 5).

In order to express his conviction (emotive function) and make it more attractive for the addressee (conative function) the creator of the graffiti has selected the corresponding environment for the utterance (referential function). The speaker skilfully uses the mirroring effect of the water by writing his message upside down on the

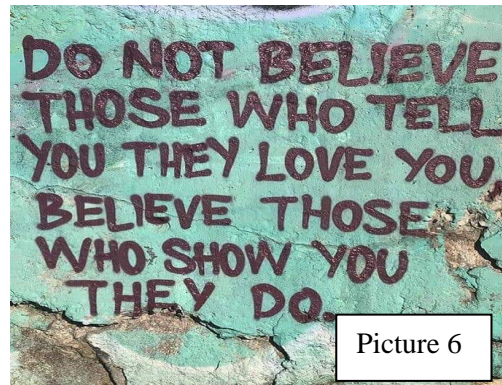


Picture 5

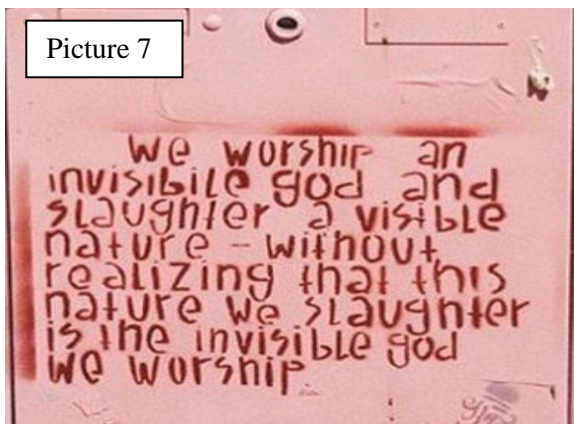
wall, thus making it more persuasive. Here two semantically different words – *truth* and *perspective* are represented as the two ends of the opposition. Besides, the word *truth* is written in plural and *perspective* – in singular. This slight though very skillful technique encompasses a rather big concept for the “truth” to be numerous and various but for the “perspective” to be one and only. Certainly, the message wouldn’t have been complete and the nuances – so visible if another context had been selected.

The graffiti discourse is rather diverse both in terms of the themes touched upon, as well as in terms of the language employed. In graffiti discourse the aim of most of the writings is to influence the varied readership, and as most researchers believe, to puzzle their minds making them think over the content conveyed and take into account different facts and ideologies. In graffiti texts the role of the potential audience is brought to the fore fostering the realization of the conative function of the language.

As is known, the **conative** function of language focuses on the addressee. In graffiti texts this function is mainly carried by interrogative and imperative sentences with certain characteristic features. Graffiti texts, in which this function prevails, are marked by the emotive function of language, as in the following example (Picture 6).



Here the utterance begins with a negative imperative sentence which sharpens the sense of the utterance and directs the vector of the speech to the potential addressee (the imperative mood, as we know, implies the use of the second person). The use of the imperative mood in the sentence projects the events into future. The whole utterance is based upon the opposition of ideas and actions. The word pair *tell* and *show*, on the one hand, and *love* and *do*, on the other, create the path of actions the addressee should walk in by pointing out his main task ('believing'), that appears in the middle of the utterance. In order to obtain the desired effect, that is to create a strong impact on the reader the "name" of the addressee (*you*) is used several times, though it has already been prompted by the use of the imperative mood.



The graffiti discourse here (Picture 7) contains contrasting ideas created with words sharing some semantic commonalities. In this example, the contrast is created with the help of an antonymic pair (*visible-invisible*) as well as with conceptual antonymic pair (*god-nature*). The subject of the sentence is the pronoun *we*, which indicates some integrity with the readership, creates a sense of togetherness and thus intensifies the impact of the text on the readers. The semantic centre of the utterance (*without realizing*) is in an intermediary position and contains a negative message expressed with the help of the connective *without*. This message mainly realizes the conative function of language and contains some elements typical of the poetic function, such as the careful choice of words and the overall structure of the message.

We can also observe the conative function of language in graffiti carried by interrogative sentences, that are believed to attract the readers' attention and make him/her think of different issues. The following example (Picture 8) contains an interrogative sentence in the present perfect tense form. We think that the tense form is not chosen randomly. It is generally believed



that dialogues usually start with present perfect tense forms. We can therefore conclude that the graffiti creator not only meant to make the reader think, but also to initiate a conversation with him/her. In such graffiti narrations we can observe M. Bakhtin's concept of dialogism /Bakhtin, 1981/. According to this theory the speaker's imagination starts talking to himself and triggers the potential answers of the interlocutor. In the example under analysis the anticipated answer to this question is "yes", which can be inferred from the sentence to follow (*you are not alone*). The conative function is displayed here in the last sentence as well, since the speaker refers to the first predicate of the utterance (*have you noticed*), pointing out the addressee, not to the second one (*this system is pathological*).

In the graffiti discourse the messages can be created by the author himself or cited some from other sources. The text can also have intertextual relations with other texts. In all the three cases the stress of the utterance can be either on the message itself, or on its linguistic/textual organization proper. When the message becomes the primary focus of the utterance, it realizes the poetic function of the language. Below we will try to observe the peculiarities of its realization.

The **poetic** function of language is realized by keeping the message on focus.

The following graffiti (Picture 9) contains allusion to the Bible (“*the truth shall set you free*”): the whole content of the graffiti is based on this allusion. The text aims at puzzling the reader’s mind and disharmonizing with his intentions and expectations. The message is constructed upon an opposition, the two poles of which constitute the words *free* and *hurt*. The timeframe of the actions is expressed with an ordinal numeral (*first*) indicating



Picture 9

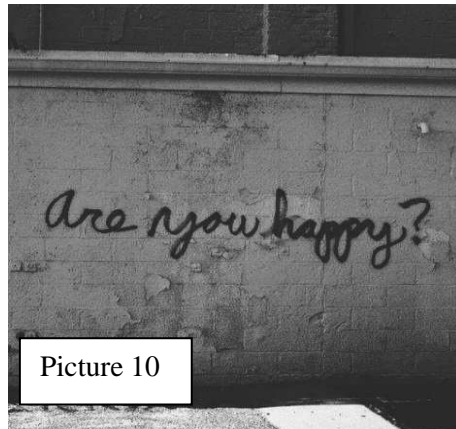
an initial action and an auxiliary verb (*shall*) indicating a future action. This example clearly shows that graffiti texts may often perform the poetic function using figurative language. In this case the figurative language is embodied with the use of conceptual metaphors (*The truth shall set free ... [and] hurt*).

Here is a piece of graffiti text which is constructed upon contrast by means of words, expressions and ideas that usually do not share any semantic boundaries: “*When the power of love is greater than the love of power, the world will know peace*”. The opposition in this graffiti realizes the poetic function of the language. The marker of the poetic function here are the two nouns (*power and love*) that are in a mutual comparison expressed by an adjective in the comparative degree (*greater*). The temporal vector of the utterance is directed to the future (the future simple tense), which brings about more concreteness, logic and motivation in the utterance, that could not be achieved if the present simple tense form was used in the secondary clause of time. The word *world* is the centre of the utterance placed in an intermediate position and the word *peace* is the purpose of the utterance in the final position. The words *power* and *love*, do not share any semantic similarities, rather they are used together in different quotes.

In the graffiti discourse, as in daily life, the “speakers” have to keep certain minimal contact with other “speakers” or “listeners”. As in daily conversations, in graffiti discourse as well this minimal or formal contact is maintained with the realization of the phatic function of the language.

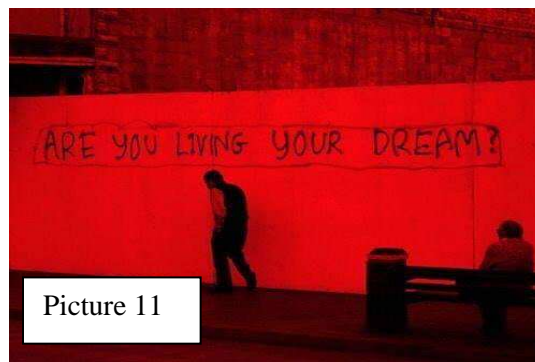
Some graffiti texts, when performing the **phatic** function of the language, aim at establishing and saving psychological contact between the members of the society. Unlike the daily communication, in these texts more existential issues are being questioned. The creator of this graffiti asks thought-stimulating and vital

questions, though the purpose is the same – to keep physical or psychological contact. Consider textual graffiti (Picture 10). The question here (*Are you happy?*) is short and straightforward, unlike the abstract nature of other questions used in daily conversations that usually perform the phatic function of language.



This regularity is observed in other pieces of graffiti as well. The following graffiti text (Picture 11 “*Are you living your dream?*”) is using a general question and though its function is to keep the minimal possible contact with the reader, the question put is much deeper and a more philosophical one, rather than simple “What’s up?” or “How are you doing?”, that are known as usual “performers” of the phatic function in daily conversations. The basic difference between the phatic

function as performed in daily conversations and in graffiti texts is that in daily communication the phatic function is simply limited to the formal maintenance of a contact, while in graffiti the message poses more fundamental and existential questions. The use of the present continuous tense in this very example creates the context of “here and now”. The pronouns *you* and *your* intensify the role of the addressee thus performing the conative function as well.



Graffiti is a discourse, where linguistic, semiotic, visual and textual components are closely interconnected. To make the message more concrete, logical and influential the “speaker” makes a choice among these components. This expansion of the use of various modes of communication sometimes generates the problem of clarification for the sake of the adequate interpretation of the message. That is where the metalingual function of the language is realized.

The **metalingual** function of language is performed when more clarification or ambiguity resolution is needed. In graffiti texts this function is performed a bit differently and with certain semantic and semiotic peculiarities. In Picture 12, for example, there is a hybrid text constructed with pure textual and semiotic components. The hybridity of the text is realized through the visual similarity of

the sign of the British pound with the letter E (in this case symbolizing a sum of money). The text cites a famous quote about love, at the same time it puzzles the readers' mind and doesn't meet his/her expectations due to the internal contradiction of its linguo-semiotic components. The semiotic component of the graffiti ('£' as the British pound sign) points to the meaning of the polysemantic word *free* appropriate in this context – '*costing nothing*'. Here the metalingual function is realized in the "reader's mind", when s/he tries to resolve the ambiguity caused by the hybridity of the text.



We can "observe" the metalingual function when the graffiti uses both modes of communication, visual and textual. In Picture 13, we again observe the "puzzling of the reader's mind" by modifying a well-known saying (*There is no plan B*). The author of the graffiti proceeds from the observation of the common



stem "plan" in both of the words (PLAN, PLANet). As for the visual component of the graffiti one can say that it is also based on the similarity with the textual component (letter O). On the whole, the graffiti raises an environmental issue by capitalizing the secondary component of the message (PLAN) and foregrounding the primary message (planet) on the visual component.

Summing up our observations we can conclude that the language of graffiti is a unique platform for combining various semantic phenomena, where linguistic and non-linguistic realities realize the functions of language through close cooperation with each other. The implementation of these functions in graffiti discourse manifests itself both in the use of pure linguistic units as well as in the interconnection and interdependence of different modes of communication. The performance of the functions of language doesn't violate the traditional linguistic rules or regularities, rather it makes a skillful and well-thought use of them in order to convey the desired meaning as well as to achieve the desired impact over the target audience both in the textual and visual domains.

REFERENCE

1. AbuJaber H., Yagi S., Al-Ghalith A. Spelling Issues in EFL Graffiti: Analysis and Implications // *European Scientific Journal*, September, v. 8, № 2, 2012.
2. Bakhtin M., Holquist M. (ed.) *The dialogic imagination*. Austin, University of Texas press, 1981.
3. Blanché U. Street Art and related terms – discussion and working definition // *SAUC – Journal*, v. 1, № 1, 2015.
4. Farnia M. A thematic analysis of graffiti on the university classroom walls: A case of Iran // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(3), 2014.
5. Ferrell J. *Crimes of style: Urban graffiti and the politics of criminality*. Boston: Northeastern University Press, 1993.
6. Ferrell J. Freight Train Graffiti: Subculture, Crime and Dislocation // *Justice Quarterly*, 15.4, 1998.
7. Ismaeil Y., Balalau O., Paramita M. Discovering the functions of language in online forums // *Proceedings of the 2019 EMNLP Workshop W-NUT: The 5th workshop on Noisy User-generated Text*, Hong Kong, Nov. 4, 2019.
8. Jakobson R. *Linguistics and poetics* // *Style in language*, MA MIT Press. 1960
9. Lewisohn C. *Street Art, the Graffiti Revolution*. London: Tate publishing, 2008.
10. Mwangi F. G. *Graffiti Writing and its Likely Influence on English Language Learning in Selected Secondary Schools in the Larger Laikipia East District, Laikipia County*. (Unpublished doctoral dissertation). Kenyatta University, Kenya, 2012.
11. Mwangi F. G., Gathumbi A. W., Bwire A. M. Graffiti writing and its likely influence on English language learning in selected secondary schools in the larger Laikipia East district, Laikipia Country, Kenya // *A paper presented at the 4th international conference on education*, Kenyatta university, July 13-17, 2015.
12. Nwoye O. Social Issues on Walls: Graffiti in University Lavatories Discourse and Society // *Discourse and Society*, v. 4 (4). New Delhi: SAGE, 1993.
13. Reisner R., Wechsler L. *Encyclopedia of graffiti*. New York: MacMillan, 1974.
14. Rodriguez A., Clair R. P. Graffiti as communication: Exploring the discursive tensions of anonymous texts // *Southern Communication Journal*, 65:1, 2009.
15. <https://www.pinterest.com/>

DICTIONARIES AND ENCYCLOPEDIAS

1. ahdictionary.com
2. britannica.com
3. dictionary.cambridge.com
4. merriam-webster.com
5. oxfordlearnersdictionaries.com

Ե. ԵՐԶԻՆԿՅԱՆ, Գ. ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ – Անգլալեզու տեքստային որմնագրությունը լեզվի գործառնությունների տեսության համատեքստում. – Սույն հոդվածում փորձ է արվում դիտարկել անգլալեզու տեքստային որմնագրությունը լեզվի գործառնությունների տեսության լույսի ներքո: Որմնագրությունը համարվում է հաղորդակցության մի յուրահատուկ միջոց հասարակության ամենատարբեր անդամների միջև: Տեղեկությունը հաղորդվում է որմնագրային տեքստի միջոցով՝ կազմված մի շարք իմաստակիր լեզվական միավորներից, որոնք էլ իրականացնում են լեզվի գործառնությունը: Սույն հոդվածի նպատակն է պարզել, թե ինչպես է յուրաքանչյուր գործառնությամբ իրականացվում որմնագրային խոսույթում և թե ինչպիսի իմաստային և գործառնական առանձնահատկություններ ունեն որմնագրային տեքստի բաղկացուցիչ մասերը:

Բանալի բաներ. հաղորդակցության եղանակներ, որմնագրություն, փոդոցային արվեստ, որմնագրային խոսույթ, լեզվի գործառնություններ

Е. ЕРЗИНКЯН, Г. ГАСПАРЯН – Английское текстовое граффити в контексте функций языка. – В данной статье предпринята попытка рассмотреть английские текстовые граффити в свете функциональной теории языка Р. Якобсона. Граффити является уникальным средством самовыражения и общения между членами общества. Передаваемая граффити информация образуется «совокупным» значением ряда лингвистических единиц, которые и реализуют одну из функций языка. Цель статьи – определить, как та или иная языковая функция реализуется в граффити-дискурсе и какими семантическими и прагматическими свойствами могут обладать его составные части.

Ключевые слова: способы коммуникации, граффити, уличное искусство/стрит-арт, граффити-дискурс, функции языка

Ներկայացվել է՝ 08.10.2020
 Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից
 Ընդունվել է տպագրության՝ 20.11.2020

**Զավեն ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ
Մերի ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ**
Երևանի պետական համալսարան

**ԱԶԳԱՅԻՆԸ ԵՎ ՀԱՄԱՄԱՐԴԿԱՅԻՆԸ ԴԱՐՁՎԱԾԱՅԻՆ
ՄԻԱՎՈՐՆԵՐՈՒՄ**

Վերջին ժամանակներս հումանիտար գիտությունների հարացույցում իր ուրույն տեղն է գտել լեզվամշակութաբանությունը որպես լեզվի և մշակույթի փոխհարաբերությունների բարդագույն խնդիրներն ուսումնասիրող գիտա-ճյուղ: Սույն հոդվածում փորձ է արվում քննության առնել նշված փոխհարաբերությունների դիտակետից լեզվի բառային շերտի «ամենազգայուն» կառույցները՝ դարձվածային միավորները: Հիմք ընդունելով խնդրո առարկա երևույթներին առնչվող գիտատեսական հիմնադրույթները զուգադրական հետազոտման են ենթարկվում ֆրանսերենի և հայերենի մի շարք դարձվածային միավորներ՝ նպատակ ունենալով դրանց իմաստային տիրույթներում վեր հանել ազգային և համամարդկային տարրերը:

Բանալի բառեր. դարձվածային միավոր, մշակույթ, ազգային առանձնահատկություն, համամարդկային տարրեր, մշակութային կող, լեզվամշակութային վերլուծություն

Լեզվաբանական գիտությունների վերջին նվաճումներից մեկը պետք է համարել դարձվածային միավորների բազմակողմանի ուսումնասիրությունը լեզու-մշակույթ փոխհարաբերության համատեքստում: Այս երկու նշանային համակարգերի փոխազդեցությանը վերաբերող խնդիրների լուծման ճանապարհին առաջ են քաշվել մի շարք հայեցակարգային մոտեցումներ, որոնց ակունքները գտնվում են Վիլիելմ ֆոն Հումբոլդտի, Ալեքսանդր Պոտեբնյայի, Էդուարդ Սեպիրի, Բենջամին Ուորֆի աշխատություններում:

Նախ և առաջ հիշատակենք գիտական գրականության մեջ տվյալ խնդիրն վերաբերող հանրահայտ փաստերը: Համաձայն մոտեցումներից մեկի, լեզուն իրականության՝ մասնավորապես անքակտելի բաղադրիչի՝ մշակույթի պարզ արտացոլումն է:

Այլ կերպ ասած, իրականություն-մշակույթ-լեզու եռանդամում առկա է որոշակի պատճառահետևանքային կապ: Այն է՝ փոխվում է իրականությունը, համապատասխանաբար փոխակերպվում են ազգամշակութային կարծրատիպերը և արդյունքում՝ նաև լեզուն (Գ. Բրուտյան, Է. Մարգարյան, Ե. Կուկուշկին, Վ. Գակ):

Ըստ մեկ այլ մոտեցման, առաջ է քաշվում ճիշտ հակառակ գաղափարը. լեզուն է ազդում իրականության ընկալման և մշակույթի վրա: Այս տեսակետին են հարում նախ և առաջ Սեպիր-Ուորֆի հանրահայտ դպրոցի ներկայացուցիչները, որոնց պնդմամբ մարդիկ աշխարհը տեսնում են մայրենի լեզվի պրիզմայի միջով:

Առաջին հայացքից միմյանց հակասող այս երկու հայեցակարգային մոտեցումները, շատ լեզվաբանների կարծիքով, հավասարապես գոյության իրավունք ունեն, քանի որ ոչ միայն մարդն է իր մշակույթով ազդում լեզվի վրա, այլև լեզուն է ձևավորում մարդուն: Մասնավորապես, այս վերջին բանաձևման կապակցությամբ, լեզվաբան Վ. Մասլովան ներկայացնում է մի բավականին դիպուկ և հետաքրքիր փաստարկ: Նա իր աշխատություններից մեկում մեջբերում է Ի. Ս. Տուրգենևի հետևյալ միտքը. «Տարօրինակ բան – հետևյալ չորս որակները՝ պատիվ, պարզություն, ուժ, ազատություն, ժողովուրդը չունի, բայց եթե լեզվում կան, ուրեմն կունենա նաև ժողովուրդը» /Маслова, 2011: 68/:

Ժամանակակից մեկ այլ ռուս լեզվաբան Ս. Գ. Տեր-Մինասովան, զարգացնելով լեզվի և մշակույթի փոխազդեցության գաղափարը, լեզվին վերագրում է հետևյալ հատկանիշները.

1. *Մշակույթի հայելի*. որում արտացոլվում են ոչ միայն մարդուն շրջապատող իրական աշխարհը և նրա կյանքի պայմանները, այլև ժողովրդի հանրային ինքնագիտակցությունը, ազգային բնավորությունը, մտավոր կարողությունները, արժեհամակարգը, աշխարհայացքը:

2. *Մշակույթի պահոց*. հենց լեզվում են պահպանվում մշակութային արժեքները, որոնք ամրագրված են բառարաններում, քերականության մեջ, դարձվածներում, գիտական և գեղարվեստական գրականության մեջ:

3. *Մշակույթի փոխանցման միջոց*. լեզվի միջոցով են սերունդներին փոխանցվում ազգային մշակույթի գանձերը:

4. *Մշակութային ազդեցության միջոց*. լեզվի միջոցով ձևավորվում է անհատն՝ իր մտածելակերպով ու աշխարհայացքով, որպես տվյալ ազգամշակութային արժեքների կրող /Тер-Минасова, 2000: 14-15/:

Լեզվի՝ վերը թվարկված մշակութային բնութագրիչները նախ և առաջ վերաբերում են բառային շերտին, մասնավորապես և հատկապես դարձվածային միավորներին: Պատահական չէ, որ լեզվի և մշակույթի փոխհարաբերությունն ուսումնասիրող «նորաթուփ» գիտության անվանումը՝ «լեզվամշակութաբանություն», որպես եզրույթ շրջանառության մեջ է դրվել դարձվածաբանությամբ զբաղվող լեզվաբանական դպրոցի կողմից (Յու. Ս. Ստեպանով, Ն. Դ. Արուտյունովա, Վ. Վ. Վորոբյովա, Վ. Ա. Մասլովա, Վ. Ն. Թելիա):

Վ. Ն. Թելիան, իր հոդվածներից մեկում, անդրադառնալով մշակույթի դիտակետից դարձվածային միավորների ուսումնասիրության խնդրին, առանձնացնում է հարցերի երեք խումբ.

- հարցերի առաջին խումբը վերաբերում է դարձվածային միավորների սահմանման խնդրին: Այս հարցերի լուծման ճանապարհին դարձվածային միավորները պետք է դիտարկվեն որպես լեզվական անվանման համակարգի ինքնաբավ ազգա-մշակութային երևույթ, ինչը ենթադրում է, որ մի կողմից տարբեր տիպի դարձվածներում պետք է վեր հանվեն մշակութային ոլորտին առնչվող արտալեզվական իրողությունները, իսկ մյուս կողմից բացահայտվեն ներլեզվական այն միջոցներն ու մեխանիզմները, որոնք դարձվածներին հաղորդում են մշակութային վերաբերություն:

- հարցերի երկրորդ խումբն առնչվում է դարձվածների մշակութային իմաստի բացահայտման մեխանիզմների հստակեցմանը՝ էթնոլոգվաբանության, լեզվամշակութաբանության և համեմատական (կոնտրաստիվ) լեզվաբանության շրջանակներում:

- երրորդ խումբը ներառում է այն հարցերը, որոնք ուղղված են լեզվի և մշակույթի հետազոտման մեկ միասնական բազայի ստեղծմանը /Телия, 1999: 14/:

Վ. Ն. Թելիայի կողմից բարձրացված հարցերի ծավալն ու խորությունը վկայում են այն մասին, որ դրանց լուծումները չեն կարող տրվել մեկ-երկու աշխատության միջոցով, այլ պահանջում են մանրազնին հետազոտություններ ներլեզվական և միջլեզվական տիրույթներում:

Արդ անդրադառնանք լեզվաբանների կողմից դարձվածային միավորներին տրված՝ մեր կարծիքով առավել տիպական բնութագրումներին և սահմանումներին:

Սույն հոդվածի շրջանակներում, ելնելով մեր հետազոտման խնդիրների առանձնահատկություններից, հիմք ենք ընդունել Կ. Յա. Ավերբուխի սահմանումը, – «Դարձվածը կայուն, ամբողջական կամ մասնակի վերաիմաստավորված խոսքում վերարտադրվող կայուն բառակապակցությունն է կամ նախադասությունը» /Авербух, 2009: 10/:

Ինչ վերաբերում է դարձվածային միավորների տիպերին, ապա գիտական գրականության մեջ լայնորեն ընդունված է դարձվածները ստորաբաժանել չորս խմբի՝ ըստ այն հարաբերակցության, որ գոյություն ունի դարձվածի ընդհանուր իմաստի և նրա իմաստի բաղադրիչների միջև:

1. Դարձվածային միակցություն – այս խմբի մեջ մտնում են այն դարձվածները, որոնց ընդհանուր իմաստը չի համապատասխանում դրանք կազմող բաղադրիչների իմաստներին:

2. Դարձվածային միասնություն – այս խմբի մեջ մտնում են այնպիսի դարձվածներ, որոնց դարձվածային ընդհանուր իմաստը որոշ չափով պատճառաբանված է բաղադրիչների փոխաբերական իմաստով:

3. Դարձվածային կապակցություն – դրանք այն կապակցություններն են, որոնք կազմվում են ազատ և դարձվածաբանորեն կապված իմաստ ունեցող բառերով:

4. Դարձվածային արտահայտություն – դրանք այն դարձվածաբանական ասույթներն են, որոնք իմաստային տեսակետից ոչ միայն բաժանելի են, այլև կապված են ամբողջապես ազատ, իմաստ ունեցող բառերից: Դրանց իմաստը բխում է դարձվածը կազմող բաղադրիչ բառերի իմաստից, որոնց շարքին են դասվում նաև առածա-ասացվածքային արտահայտությունները:

Մշակութաբանության տեսանկյունից, մեր կարծիքով, որպես հետազոտման արժեքավոր լեզվանյութ կարող են ծառայել դարձվածային միակցություններն ու դարձվածային միասնությունները, այսինքն՝ հիմնականում իդիոմատիկ (հատկաբանական), ինչպես նաև առածա-ասացվածքային արտահայտությունները: Դրանք իրենց կառուցվածքով կարող են լինել ինչպես բառակապակցություններ՝ մեծ մասամբ բառային արժեք ունեցող, այնպես էլ՝ նախադասություններ: Առաջ անցնելով ասենք, որ սույն հոդվածում «դարձվածային միավոր» եզրույթի հասկացական կառուցում ներառված են նաև առածա-ասացվածքային արտահայտություններ:

Լեզվամշակութային դիտակետից հետազոտման համար հատկաբանական դարձվածային միավորների ընտրությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, ինչպես պատկերավոր ձևով նշում է բառագետ Ա. Մ. Բաբկինը, որ «հատկաբանությունը ազգային լեզվի սրբության սրբոցն է, որում անկրկնելիորեն արտացոլվում է ազգային ոգին և ինքնագիտակցությունը» /Բабкин, 2009: 219/:

Հարկ է նշել, որ դարձվածային միավորների նման բնութագրման հարցում գրեթե բոլոր լեզվաբանները միակարծիք են, այդուհանդերձ որոշակի տարբերություններ դրսևորվում են առանձին շեշտադրումներում և ձևակերպումներում: Անդրադառնանք դրանցից մի քանիսին:

Դարձվածները ժողովրդի հոգևոր մշակույթի հարստությունն են և արտացոլում են լեզվի ազգային ինքնագիտակցությունն ու յուրահատկությունը: Դարձվածներում, պատկերավոր մտածողության շնորհիվ, իրենց արտահայտությունն են գտել ժողովրդի պատմական հարուստ կենսափորձը, պատկերացումներն օբյեկտիվ աշխարհի առարկաների ու երևույթների մասին, վերաբերմունքը՝ մարդկային հարաբերությունների նկատմամբ /Սուքիասյան, 1975: 2/:

Մշակութային արժեք ներկայացնող տեղեկության արձանագրման տեսանկյունից դարձվածներն ամենաթափանցիկ լեզվական միավոր-

ներն են, որոնք առանձնացնում, արժևորում և անվանում են արտալեզվական աշխարհի այն հատկանիշները, որոնք տվյալ լեզվակրի համար ամենակարևորն ու ամենաէականն են /Телия, 1999: 165/:

Ամեն ազգի կյանք ընթանում է միայն իրեն հատուկ պատմա-մշակութային (հոգևոր և նյութական) պայմաններում, այդ իսկ պատճառով դարձվածային միավորների պատկերներում հայտնվում են այն առարկաները, երևույթները, պատմական իրադարձությունները, կենդանիների, բույսերի անունները, որոնք հատկանշական են տվյալ ազգի համար: Այլ կերպ ասած, ամեն մի լեզու ընտրողաբար է մոտենում արտալեզվական աշխարհին և իր ձևով արտահայտում այն դարձվածային միավորներում /Гак, 2018: 26, Ковшова, 2013: 78/:

Դարձվածային միավորները հատուկ նշաններ են, որոնք արտացոլում են սերնդե-սերունդ փոխանցվող ժողովրդական իմաստությունը, լեզվական հանրույթի հոգեկերտվածքը /Galisson, 1995: 41-63; Boyer, 1998: 5-14/:

Այս համատեքստում ուշադրության է արժանի Վ. Գ. Գակի այն դիտարկումը, համաձայն որի նպատակահարմար է տարբերակել դարձվածային միավորների ազգային և մշակութային առանձնահատկությունները: Նման մոտեցման տրամաբանությունն այն է, որ դարձվածների ազգային առանձնահատկություններն ի հայտ են գալիս տարբեր լեզուների համեմատության արդյունքում լեզվաբանական վերլուծության ալգորիթմով՝ բովանդակության պլան, արտահայտության պլան, արտաքին ձևներքին ձև: Մինչդեռ մշակութային առանձնահատկությունները կարող են տարրորոշվել լեզվամշակութաբանական մեթոդով, երբ լեզվական նշանի պատկերը համեմատվում է ժողովրդի նյութական և հոգևոր մշակույթի այլ նշանների հետ /Гак, 1999: 260/:

Այս տեսակետին զուգահեռ, Ֆ. Ե. Մասլովան իր «Լեզվամշակութաբանություն» աշխատության մեջ առաջ է քաշում այն գաղափարը, որ դարձվածների գերակշիռ մասը կրում է ազգային մշակույթի հետքը: Մշակութային տեղեկությունը, նրա համոզմամբ, պարունակվում է դարձվածի ներքին ձևում, ինչն աշխարհի պատկերավոր արտահայտությունն է /Маслова, 2001: 18/: Նա առաջ է քաշում նաև այն վարկածը, որ լեզվում ավելի շատ են ազգային տարրերը: «Թվում է, թե,- գրում է հեղինակը, համամարդկայինը, համընդհանրականը դարձվածային միավորներում պետք է գերակշռի, քանի որ մարդու մոտ ուժեղ են իր տեսակին հատուկ հատկանիշները, սակայն իրականում ճիշտ հակառակն է» /Маслова, 2001: 25/:

Այս կապակցությամբ հարկ ենք համարում նշել, որ սույն հոդվածի շրջանակներում, որտեղ քննության համար որպես լեզվանյութ են ծառայում ֆրանսերենի և հայերենի դարձվածային միավորները, մենք կարևորում ենք ազգային և համամարդկային տարրերի առկայության փաստը, այլ ոչ դրանց քանակական փոխհարաբերության խնդիրը:

Արդ, հիմք ընդունելով վերը շարադրված դրույթները, անցնենք տարբեր բառարանային աղբյուրներից քաղված մեր լեզվական հետազոտական նյութի քննությանը (Սույն հոդվածում լեզվական հետազոտական նյութի աղբյուր են հանդիսացել հետևյալ դարձվածաբանական բառարանները. Ա. Մ. Սուքիասյան, Ա. Ս. Գալստյան, «Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան», Երևան, 1975, Ա. Նազարյան, «Ֆրանսիական առածներ և ասացվածքներ», Երևան, 1994, Ա. Բարլեզիզյան, «Դարձվածքների և արտահայտությունների ֆրանսերեն-հայերեն բառարան», Երևան, 2018, Դոռա Սաքայան, «2500 հայկական առածներ ֆրանսերեն թարգմանությամբ», Մոնրեալ, 2019, Robert «Dictionnaire d'expressions et locutions», Paris, 2020):

Հայտնի է, որ Ֆրանսիայում ճաշասեղանի «զարդը» համարվող «պանիրը» ամենանախընտրելի կարևոր սննդատեսակներից մեկն է: Այս սննդատեսակի կարևորման և արժևորման ավանդույթն, անշուշտ, ձևավորվել է պատմանականորեն, ինչը մեզ իրավունք է տալիս ենթադրելու, որ տվյալ բառը գործածության մեծ հաճախականություն պետք է դրսևորի դարձվածային միավորներում: Այս ազգամշակութային տրամաբանությամբ էլ պայմանավորված, ֆրանսերենի դարձվածաբանական բառարաններում արձանագրված են մի քանի տասնյակի հասնող դարձվածներ «պանիր» բաղադրիչով, մինչդեռ հայերենում դրանք մի քանիսն են: Այսպես օրինակ.

Ֆրանսերեն

Pas la peine d'en faire tout un fromage. – Չարժե դրան շատ մեծ կարևորություն տալ (բառացի՝ չարժե դրանից մի ամբողջ պանիր սարքել):

Se retirer dans un fromage. – Նպաստավոր, հանգիստ վիճակում հայտնվել (բառացի՝ թաքնվել պանրում):

Laisser aller le chat au fromage. – Հարսնացուի հետ միջամուսնական կապ ունենալ (բառացի՝ թույլ տալ կատվին՝ մոտենալ պանրին):

Un dessert sans fromage est une belle à qui il manque un oeil. – Աղանդերն առանց պանրի նման է մի գեղեցկուհու, որի մի աչքը չկա:

Հայերեն

Պանիր հացի տեղ – շատ էժան գնով

Հաց ու պանիր – սովորական, հեշտ բան

Հաց ու պանիր ուտել – կյանքի փորձառություն ձեռք բերել:

Վերոնշյալ ֆրանսերեն և հայերեն դարձվածների բովանդակային պլանների (ներքին ձևի) վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ֆրանսիական մշակույթում «պանիր» հասկացությունը ձեռք է բերել «կարևորություն», «ապահովություն», «հարմարավետություն», իսկ հայկական մշակույթում

«էժան», «ամենօրյա», «սովորական» իմաստներ: Հետաքրքիրն այն է, որ «պանիր» բառը հանդես է գալիս ոչ թե առանձին, այլ «հաց» բառի համակցությամբ, ինչը վկայում է այն մասին, որ հայի համար, դարեր ի վեր, հացուպանիիրը եղել է ամենօրյա, սովորական ուտելիք, և պանիրը չի կարևորվել որպես արարողակարգային կերակրատեսակ, ինչպես Ֆրանսիայում:

Այս վերլուծությունից հետո մեր առջև խնդիր դրեցինք պարզել, թե ինչ իմաստներով և ինչ հաճախականությամբ կարող է հանդես գալ «հաց» բառը համեմատվող լեզուներում: Մեր նախնական վարկածն այն էր, որ քանի որ «հացը» համեմատվող սննդակարգի կարևորագույն բաղադրիչն է, ուրեմն պետք է նաև լայնորեն կիրառված լինի դարձվածներում: Համապատասխան քննությունը հաստատեց մեր վարկածը. երկու լեզուներում էլ «հաց» բառով դարձվածների քանակը հասնում է մի քանի տասնյակի, իսկ ինչ վերաբերում է արտահայտած իմաստներին, ապա դրանք հիմնականում համընկնում են («գործ», «աշխատանք», «ապրուստ», «հյուրասեր», «բարեսիրտ»): Այսպես օրինակ.

Ֆրանսերեն

Gagner du pain – հաց վաստակել (ապրուստի միջոց)

Avoir du pain sur la planche – աշխատանք ունենալ

Enlever le pain de la bouche à qqn – մեկի հացը կտրել (ապրուստից զրկել)

Être bon comme du bon pain – բարեսիրտ, մեծահոգի լինել

Rompre le pain avec qqn – մեկի հետ հաց կիսել (հյուրասեր լինել)

Հայերեն

Մեկի հացը կտրել – մեկի գործը ձեռքից խլել

Հացի խնդիր – գոյության խնդիր

Հացով մարդ – հյուրասեր մարդ

Հաց ու պանիր ուտել – կյանքի փորձություն ձեռք բերել

Հացով տեղ – եկամտաբեր պաշտոն

Այս թեմայի հետ կապված, նշանավոր լեզվաբան Դորա Սաքայանն իր՝ վերջերս լույս տեսած «Հայկական առածները ֆրանսերեն թարգմանությամբ» արժեքավոր աշխատության նախաբանում գրում է. «Հայկական առածները արտացոլում են հայ ժողովրդի դարավոր տառապանքները՝ կապված օտարերկրյա նվաճումների, ասպատակությունների, բնական աղետների և պանդխտության հետ»: Հեղինակը սույն միտքը լուսաբանում է հետևյալ առածա-ասացվածքային արտահայտություններով. «Հայաստան, որբաստան», «Հայոց օրորոց կոտրուկա», «Ղարիբի հացը լեղիա, ջուր աղա», «Մայրը զավակն է ուրացեր», «Անին շեն աշխարհն ավեր, Անին ավեր, աշխարհը շեն» առածները /Սաքայան, 2019: XXXII/:

Քաղաքակրթության օրինաչափություն է այն, որ ցանկացած հասարակության արժեհամակարգ ժամանակի ընթացքում փոփոխության է ենթարկվում, սակայն այս կամ այն արժեհամակարգային իրողությունն արձանագրող դարձվածը միանգամից չի անհետանում, այլ պահպանվում է բառարաններում՝ որակվելով որպես հնացած արտահայտություն: Նման «ճակատագրի» է արժանացել ֆրանսերենի «La poule ne doit pas chanter devant le coq» արտահայտությունը՝ «կինը պետք է ենթարկվի տղամարդուն, հնազանդ լինի» իմաստով (բառացի՝ «Հավը չպետք է երգի աքլորի առաջ»): Նշյալ դարձվածի «կենսագրությունը», մեր կարծիքով, վառ օրինակ է իրականության ազդեցության դարձվածային իմաստի վրա: Հայտնի է, որ Ֆրանսիան արևմտաեվրոպական արժեքներ կրող առաջին երկրներից է, որտեղ վաղուց արդեն հանրային հոգեբանության մեջ ամրագրվել է կնոջ և տղամարդու գենդերային հավասարության գաղափարը: Կարծում ենք՝ Հայաստանն իր հանրային գիտակցության մակարդակում դեռևս ամբողջովին չի հաղթահարել գենդերային հավասարության/անհավասարության բարդույթը և, գուցե, սխալված չենք լինի, եթե ասենք, որ նշյալ հարաբերությունները պատկերող դարձվածները դեռևս չեն կորցրել իրենց արդիականությունը՝ որպես հանրայնորեն անընդունելի գաղափար:

Այստեղ տեղին է կրկին հիշատակել Դոռա Սաքայանի վերոնշյալ աշխատությունը, որում առանձնացված է մի ենթաբաժին «կին և տղամարդ» խորագրով: Բերենք մի քանի օրինակ սույն ենթաբաժնից. «Կնիկդ ծեծելու տեղը ֆետդ ծեծե, դիր գլուխդ», «Ոչ մի ծեծ իր կնկանը, նա վայ կտա իր ծնկանը», «Մարդի ծեծած՝ վարդի ծեծած»:

Ինչպես տեսնում ենք, հիշատակված դարձվածներում կնոջ և տղամարդու գենդերային անհավասարության գաղափարը մոտենում է ընտանեկան բռնության արգահատելի երևույթին: Եթե «մշակույթ» հասկացության մեջ ներառենք մարդկային փոխհարաբերություններն արտաժող իմաստները և նկատի ունենանք դրանց վրա հնարավոր ազդեցության հավանականությունը դարձվածների միջոցով, ապա ցավով պետք է արձանագրել, որ վերոնշյալ դարձվածային միավորների գործածությունը խիստ բացասական ազդեցություն կարող է ունենալ հանրային գիտակցության վրա: Ասվածը վառ ապացույցն է այն բանի, որ լեզուն զգալի ազդեցություն կարող է ունենալ հանրային գիտակցության կազմավորման և անհատի վարքի ձևավորման վրա:

Միջմշակույթային հաղորդակցության արդյունքում, ինչը ժամանակակից աշխարհում գնալով ավելի ու ավելի ինտենսիվ է դառնում, թարգմանության կամ պատճենահանման եղանակով մեկ լեզվամշակույթից մյուսին են անցնում շատ դարձվածներ, և երբեմն դժվար է լինում պարզել սկզբնաղբյուրը: Օրինակ, ֆրանսերենի «Le jeu n'en vaut pas la

chandelle» դարձվածի ծագումը պայմանավորված է զուտ ֆրանսիական իրողությամբ: Ժամանակին, զումար վաստակելու նպատակով, թղթախաղի սեանսներ էին կազմակերպվում մոմերի լույսի ներքո, և երբեմն խաղերն ընթանում էին այնպես, որ չէին ծածկում անգամ վառված մոմերի ծախսերը: Ամենայն հավանականությամբ ռուսերենի «Игра не стоит свечъ» դարձվածը պատճենահանումն է ֆրանսերենի համարժեք դարձվածի: Այստեղ հետաքրքիրն այն է, որ հայ իրականության մեջ այնքան է արժևորվում տվյալ դարձվածի իմաստը, որ առօրյա խոսակցականում գործածության մեջ է դրվում ռուսերեն տարբերակը, սակայն թարգմանության չի ենթարկվում:

Ինչպես արդեն նշել ենք, դարձվածների ծագման և իմաստային բազմազանության հարցում մեծ դեր են խաղում պատմաքաղաքական իրադարձությունները: Հայտնի է, որ ֆրանսիական պետությունը կազմավորվել է այն տարածքում, որ ժամանակին կոչվել է La Gaule (Գալիա), լատիներենում այն նշանակում է «աքլոր» (le coq): Հետագայում պատմաքաղաքական իրադարձություններն ընթանում են այնպես, որ աքլորը դառնում է ֆրանսիական հանրապետության խորհրդանիշներից մեկը:

Բառարանային աղբյուրների վկայությամբ, այդ խորհրդանշանի իմաստային կառույցի հիմքում աքլորի հպարտ կեցվածքի զուգորդությունն է: Այստեղից էլ «Fier comme un coq» դարձվածը (աքլորի պես հպարտ): Իմաստային նշյալ հենքը առկա է «le coq» բառով կազմված նաև այլ դարձվածներում, ինչպես, օրինակ.

- «Le coq de village» – կանանց կողմից ամենահամակրելի տղամարդը
- «Vivre comme un coq en pâte» – ճոխ կյանքով, անհոգ ապրել
- «Passer du coq à l'âne» – անկապ խոսել (կարևորը թողած):

Հայերենում, ի տարբերություն ֆրանսերենի, «աքլոր» բառով դարձվածները (շատ փոքր քանակություն) իմաստային կառույցներ չունեն, ինչպես, օրինակ.

- «Աքլորի բեռ» – չնչին ունեցվածք, աննշան բան
- «Աքլորին պահ տալ» – տունն առանց պահպանության թողնել
- «Աքլորին բառնալ» – ունեցածը վատնել, փչացնել:

Ներկայացված օրինակները ցայտուն վկայությունն են այն բանի, որ տարբեր լեզվամշակույթներ տարբեր, երբեմն միմյանց հակադիր, գնահատության են արժանացնում միևնույն առարկան:

Հայտնի է, որ դարձվածային միավորները մեծ դերակատարություն ունեն լեզվի երկրորդային անվանման գործընթացում: Այսպես օրինակ,

հայերենում մարդու կենսաբանական զարգացման ենթափուլերի անվանման համար գործածվում են «վաղ», «հասուն», «խորը» մակդիրները (վաղ մանկություն, հասուն երիտասարդություն, խորը ծերություն), իսկ ֆրանսերենում առկա է դարձվածային միավորների մի ամբողջ շարք, ինչն արգասիք է երկրորդային անվանման: Ստորև ներկայացնում ենք դարձվածների այդ շարքը.

Le bas âge – վաղ մանկություն

l'âge de raison կամ le premier âge – գիտակից հասակ, երբ երեխան բանական է դառնում (սովորաբար 7 տարեկանում)

l'âge bête – պատանեկություն

l'âge ingrat – սեռական հասունացման տարիք

l'âge tendre – մանկություն և պատանեկություն

le bel âge – երիտասարդություն

l'âge mur – հասուն տարիք

le troisième âge – թռչակառուի տարիք (60-ից հետո)

le quatrième âge – խոր ծերություն (78-ից հետո)

Ինչպես տեսնում ենք, վերը շարադրված դարձվածներում âge բառը կապակցվել է դասական թվականներին և raison, bas, bête, ingrat, bel, mur, tendre մակդիրներին, որոնք վկայությունն են այն բանի, որ ֆրանսերենում (de raison, bête, ingrat, bel, tendre) դարձվածային անվանումն ընթանում է երևույթների գնահատությանը զուգահեռ: Իհարկե ճիշտ չի լինի մեկ - երկու օրինակով անել հեռու գնացող եզրակացություններ: Դրա համար, անշուշտ, անհրաժեշտ են մեծաքանակ օրինակների զուգադրական հետազոտություններ:

Լեզվաբանների կարծիքով, դարձվածներում մշակութային տեղեկությունը ոչ միշտ է ցայտուն կերպով արտահայտված, այն կարող է «թաքնված», «կողավորված» լինել այնպես, որ հասանելի չլինի, անգամ, լեզվակրին: Նման տեղեկությունները բացահայտելու համար անհրաժեշտ է գործի դնել որոշակի վերլուծական մեխանիզմներ, որոնց ամբողջությունը տեղեկության տեսության մեջ ընդունված է անվանել «դեկոդավորում»: Այս հենքի վրա էլ լեզվամշակութաբանության հասկացական համակարգ է ներմուծվել «մշակութային կոդ» հասկացությունը /Гудков, 2005: 25-31/:

Ամենաընդհանուր գծերով, մշակութային կոդը նման է մի ցանցի, որ տվյալ հանրույթի մշակույթը նետում է շրջապատող աշխարհի վրա, հատվածավորում է այն և գնահատում /Красных, 2002: 132/: Մշակութային կոդերը, հետազոտողների բնութագրմամբ, հարաբերակցվում են աշխարհի մասին մարդու արժետիպային պատկերացումներին և հատուկ են մարդուն՝ որպես Homo Sapiens-ի:

Այստեղից առաջ է մղվում հենքային (բազիսային) կողեր գաղափարը, որն իր մեջ բովանդակում է աշխարհի ընկալման համամարդկային բնույթը: Մասնավորապես, Վ. Վ. Կրասնիխն առանձնացնում է նման վեց կող.

1. Կազմախոսական (մարմնի մասեր)
2. Տարածական
3. Ժամանակային
4. Առարկայական
5. Կենսաբանական
6. Հոգևոր

Հեղինակը «կազմախոսական» կողը տեղադրել է ցանկի առաջին համարում այն պատճառաբանությամբ, որ այն ամենահնագույնն է գոյություն ունեցող մշակութային կողերից: «Մարդն սկսեց ճանաչել աշխարհը,- գրում է նա,- ճանաչելով ինքն իրեն... այլ կերպ ասած, ինքնաճանաչմամբ մարդը հասավ աշխարհի նկարագրությանը, իրեն հատուկ հատկանիշները վերագրելով շրջապատող աշխարհի առարկաներին» /Красных, 2001: 6/:

Միանալով լեզվաբանի կարծիքին «կազմախոսական մշակութային կող» հասկացության շուրջ, նպատակահարմար գտանք այն լուսաբանել՝ զուգադրական քննության առնելով ֆրանսերենի և հայերենի «սիրտ» և «գլուխ» բաղադրիչներով բայական դարձվածային միավորները: Նշյալ դարձվածային միավորների իմաստային կառույցների զուգադրական վերլուծության արդյունքում նկատեցինք, որ լեզուներում դրանք ունեն գրեթե նույնական փոխաբերական իմաստային ուղղություններ, որոնք մենք տարաբաժանեցինք երեք հիմնական խմբերում, որոնցում փոխաբերական իմաստներն՝

արտահայտում են հուզական վիճակներ

- aller droit au coeur – հուզել
- avoir le coeur gros – թախծել
- faire chanel au coeur – վշտացնել
- ouvrir son coeur – ոգևորել
- սիրտը ելնել – հուզվել
- սիրտը մաղել – տառապել
- սիրտը դողալ – վախենալ
- սիրտը լիանալ – ուրախանալ
- սիրտը այրել – վշտացնել

առնչվում են մտածողության տիրույթին

- avoir de la tête – խելացի լինել
- avoir toute sa tête – պայծառամիտ լինել
- perdre la tête – խելքը թոցնել
- faire tourner la tête – խելքահան անել

գլուխ հանել – հասկանալ
 գլխի ընկնել – կռահել
 գլխի գցել – բացատրել
 գլխում նստեցնել – պարզաբանել
 գլխով անցնել – հանկարծակի միտք ծագել

արտահայտում են բարոյա-հոգեբանական վիճակներ

avoir la grosse tête – գոռոզամիտ լինել
 avoir une sale tête – հակակրեղի լինել
 casser la tête – ծանծրացնել
 faire la tête – դժգոհ լինել
 laver la tête – նախատել
 գլուխ պահել – ծուլանալ
 գլուխը գնալ – ծանծրանալ
 գլուխը լվանալ – խաբել
 գլխին նստել – ուզածի պես վայելել
 գլխին դնել – երես տալ

Ինչպես տեսնում ենք, մեր դասակարգման առաջին խմբում միայն «սիրտ» բաղադրիչով դարձվածներն են, իսկ երկրորդ և երրորդ խմբերում՝ «գլուխ»: Դասակարգման այս պատկերը, մեր կարծիքով, արդյունք է այն բանի, որ «գլուխը», որպես մարդու կենսաբանորեն կարևորագույն օրգան, զուգորդվում է «միտք», «ուղեղ», «խելք», «մտածողություն» հասկացություններին, ինչը և «գլուխ» բառը, փոխաբերական իմաստով, դարձնում է ավելի բազմազործառույթային:

Արդ, ամփոփելով խնդրո առարկա երևույթներին վերաբերող հիմնադրույթների քննությունը և ֆրանսերենի ու հայերենի միավորների զուգադրական վերլուծության արդյունքները, եկանք հետևյալ եզրակացության. հարաբերականորեն միևնույն քաղաքակրթական զարգացման մակարդակ և պատմականորեն ակտիվ մշակութային հաղորդակցություն ունեցող ազգերի լեզուների դարձվածային միավորներում, ազգային առանձնահատկություններին զուգահեռ, մեծ տեղ են գրավում նաև համամարդկային տարրերը, ինչպես խնդրո առարկա լեզվամիավորների արտահայտության, այնպես և բովանդակության պլանում:

Ողջ վերը շարադրվածը ցայտուն կերպով վկայում է այն մասին, որ դարձվածային միավորները կազմում են լեզվի բառահամակարգի այն շերտը, որում արտապատկերվում է տվյալ ազգի կողմից աշխարհի ըմբռնման, հատվածավորման, անվանման և գնահատության յուրակերպությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բարլեզիզյան Ա. Դարձվածքների և արտահայտությունների ֆրանսերեն-հայերեն բառարան, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատարակչություն, 2018:
2. Նազարյան Ա. Ֆրանսիական առածներ և ասացվածքներ, Երևան, Հելիոս, 1994:
3. Սաքայան Դ. 2500 հայկական առածներ. ֆրանսերեն թարգմանություն, Մոնրեալ, Արոդ հրատարակչություն, 2019:
4. Սուքիասյան Ս. Մ., Գալստյան Ս. Ա. Հալոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան, Երևան, ԵՊՀ, 1975:
5. Авербух К. Я. Лексические и фразеологические аспекты перевода. Учебное пособие. М.: Изд. «Академия», 2009.
6. Бабкин А. М. Русская фразеология, её развитие и источники. Л.: Изд. Либроком, 2009.
7. Гак В. Г. Языковые преобразования. Некоторые аспекты лингвистической науки в конце XX века. От ситуации к высказыванию. М.: Изд. Стереотип, 2018.
8. Гак В. Г. Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов // *Фразеология в контексте культуры*. М.: Языки русской культуры, 1999.
9. Гудков Д. Б. Коды русской культуры: проблемы описания // *Мир русского слова*, 2005, № 1-2.
10. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002.
11. Красных В. В. Коды и эталоны культуры // *Язык, сознание, коммуникация: сб. статей*, выпуск 19. М.: МАКС пресс, 2001.
12. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры. М.: Изд. Либроком, 2013.
13. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Изд. центр «Академия», 2001.
14. Маслова В. А. Национальный характер сквозь призму языка. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2011.
15. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
16. Телия В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // *Фразеология в контексте культуры*. М.: Институт языкознания РАН, 1999.
17. Boyer H. L'imaginaire éthno-socio-culturel collectif et sa représentation partagée. Un essai de modélisation // *Travaux de didactique du FLE*, 39, 1998.

18. Galisson R. Les palimpsestes verbaux des révélations culturelles remarquables peu remarquées // *Cahier du français contemporain*, 2, 1995.
19. Rey A., Chantreau S. Le Robert: Dictionnaire d'expressions et locutions. Paris, 2020.

Յ. ԱՐԱՍՅԱՆ, Մ. ԱԲՐԱԿՅԱՆ – *Национальное и общечеловеческое в фразеологических единицах.* – В последнее время в парадигме гуманитарных наук свое прочное место заняла лингвокультурология как наука, изучающая сложнейшие проблемы взаимоотношений языка и культуры. В данной статье делается попытка проанализировать фразеологические единицы языка как самые «чувствительные» конструкции его лексического состава с точки зрения лингвокультурологических особенностей. Приняв за основу научно-теоретические концепции интересующей нас проблемы, в статье сопоставительному анализу подвергаются фразеологические единицы французского и армянского языков с целью обнаружения национальных и общечеловеческих элементов в их семантических пространствах.

Ключевые слова: фразеологическая единица, культура, национальная особенность, общечеловеческие элементы, культурный код, лингвокультурологический анализ

Z. HARUTYUNYAN, M. ABRAHAMYAN – *The National and the Universal in Phraseological Units.* – In recent years linguoculture as a discipline studying the most complicated interrelations of language and culture has found its own place in the paradigm of Humanitarian Sciences.

In the present paper an attempt is made to study phraseological units as one of the most “sensitive” structures of the lexical layer of the language from the point of view of the above-mentioned relations. Based on the scientific-theoretical principles related to the phenomenon in question, a number of French and Armenian phraseological units are subjected to comparative study aiming to reveal the national and universal elements in their semantic domain.

Key words: phraseological unit, culture, national trait, universal elements, cultural code, linguocultural analysis

Ներկայացվել է՝ 16.10.2020
 Երաշխավորվել է ԵՊՀ Ֆրանսիական բանասիրության
 ամբիոնի կողմից
 Ընդունվել է տպագրության՝ 20.11.2020

Ջավեն ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ
Արմինե ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ՍԻՄՎՈԼԸ՝ ԱՇԽԱՐՀԱՃԱՆԱԶՄԱՆ ՄԻՋՈՑ
ԵՎ ՆՊԱՏԱԿ

Աշխարհի ճանաչման և արտապարկերման համարեքսպում սիմվոլն այն եզակի հասկացություններից է, որ գործառնում է մարդու մտահոգևոր գործունեության գրեթե բոլոր ոլորտներում (մյուսոս, կրոն, մշակույթ, գիտություն, գրականություն և այլն): Սիմվոլի գործառութային այս բազմազանությամբ է պայմանավորված մի շարք գիտակարգերի կողմից նրա հանդեպ ցուցաբերվող հետազոտական հետաքրքրությունը անտիկ ժամանակներից սկսած մինչև մեր օրերը: Սույն հոդվածում փորձ է արվում քննության առնել սիմվոլի ուսումնասիրմանն առնչվող հիմնարար տեսությունների տեսակետները փիլիսոփայության, հոգեբանության, մշակութաբանության, նշանագիտության, լեզվաբանության և գրականագիտության ոլորտներում:

Հարկ է նշել, որ հոդվածի խորագրի բովանդակությամբ է պայմանավորված սիմվոլը բնութագրող հիմնադրույթների ընտրությունն ու մեկնաբանությունների հայեցակարգային հենքը:

Բանալի բառեր. սիմվոլ, նշան, պարկերանշան, մյուսոս, մշակույթ, աշխարհաճանաչում, փոխաբերություն

Աշխարհի ճանաչման և նրա մտահոգևոր պատկերի ստեղծման (արվեստ և գրականություն) տարերքում «սիմվոլը» ամենամշուշոտ, հակասական և իրարամերժ մեկնաբանությունների տեղիք տվող հասկացություններից է: Այն լայնորեն կիրառվում է ինչպես ճշգրիտ (մաթեմատիկա, տրամաբանություն...), այնպես էլ հումանիտար գիտություններում (փիլիսոփայություն, հոգեբանություն, մշակութաբանություն, արվեստագիտություն, գրականագիտություն, նշանագիտություն, լեզվաբանություն...):

«Սիմվոլ» եզրույթի իմաստային դաշտի սահմաններն այնքան փխրուն, դժվար նշմարելի և ուրվագծելի են, որ շատ հաճախ այն գործածվում է մի ամբողջ շարք հարանման, բայց ոչ նույնական իմաստային և գործառական նշանակություններ ունեցող երևույթների փոխարեն, ինչպես օրինակ այլաբանություն (allégorie), խորհրդանշան (emblème), նշան (signe), ազդանշան (signal), նշանաբան (devise), պատկերանշան (icone), պատկեր (image), ախտանիշ (symptôme), արքետիպ (archétype), մյուսոս (mythe): Նման եզրակացության են հանգել շատ հետազոտող-

ներ՝ դրանց թվում նաև XXI դարի խոշորագույն լեզվափոխության և նշանագետ Ումբերտո Էկոն: Իր վերջին աշխատություններից մեկում նա խորին զարմանք է արտահայտում առ այն, թե որոշ հետազոտողներ ինչպիսի դյուրությանը են գործածում «սիմվոլ» եզրույթը տարաբովանդակ տեքստերում՝ դրանով իսկ աղավաղելով այդ եզրույթի բուն իմաստը: Դժվար է չհամաձայնել մեծանուն գիտնականի հետ /Eco, 2013: 25/:

Մեր կարծիքով խնդրո առարկա երևույթի հետ կապված նման իրավիճակը բացատրվում է այն հանգամանքով, որ սիմվոլը բազմակողմ և բազմաշերտ երևույթ է, առկա է հանրային գիտակցության ամենատարբեր պարունակներում և, ինչպես վերը նշվեց, այն գործառնում է մարդու մտահոգևոր գործունեության բազում ոլորտներում, ուսումնասիրվում տարբեր գիտակարգերի կողմից: Նշյալ խնդրին վերաբերող գիտական գրականությունն այնքան ծավալուն է, որ մենք, սույն հոդվածի շրջանակում, կբավարարվենք միայն մի քանի հիմնարար տեսությունների և տեսակետների քննությամբ:

Հետևելով հումանիտար գիտություններում երևույթների ֆենոմենալոգիական ուսումնասիրության տիրույթում վաղուց արդեն ձևավորված ավանդույթին՝ շատ հետազոտողներ «սիմվոլ» երևույթի առանցքային հատկանիշների հարաբերականորեն ամբողջական պատկերն ստանալու նպատակով անդրադառնում են անտիկ աշխարհի փիլիսոփաների իմացաբանական դրույթներին՝ դիմելով անգամ տաքսոնոմիական մեթոդին:

Այսպես. Տալտ-Գոդին սիմվոլի մասին իր հոդվածներից մեկում անտիկ աշխարհի մտածողների պատկերացումներում առանձնացնում է երեք հիմնական ուղղություն.

- առաջին-սիմվոլն ընկալվում է որպես բառ, որում ոչ բացահայտ կերպով ներառված են առարկայի հատկանիշները (Դեմոկրիտ)
- երկրորդ- սիմվոլը մի նոր կազմավորում է, որի իմաստը նրա բաղադրիչների իմաստների պարզ հանրագումարը չէ (Էպիդոկլես)
- երրորդ-սիմվոլն այն է, որն իր մեջ ինչ-որ առեղծվածային բան է պարունակում /Taxo-Годи, 1980: 17/:

Անտիկ աշխարհի փիլիսոփայական մտքին է անդրադարձել նաև Ց. Թոդորովն իր «Սիմվոլի տեսությունը» աշխատության մեջ: Մասնավորապես «Նշանագիտության ծագումը» վերտառությամբ մի ամբողջ գլուխ նվիրում է սիմվոլի մասին արիստոտելյան հայացքների վերլուծությանը:

Թոդորովի դատողությունների մեկնարկը տրվում է Արիստոտելի «Բացատրությունների մասին» աշխատության՝ ստորև բերված հատվածի վերլուծությունից:

Ձայնով արտաբերված հնչյունները հոգեվիճակների սիմվոլներ են, գրված բառերը՝ ձայնով արտաբերված բառերի: Ինչպես նույնը չեն տար-

բեր մարդկանց կողմից գրված բառերը, այնպես էլ նույնը չեն արտասանվող բառերը՝ չնայած այն բանին, որ հոգեվիճակները, որոնց անմիջական նշաններն են այդ բառերը, նույնն են բոլորի մոտ՝ ինչպես նույնն են իրերը և դրանց մատնանշող բառերում արտացոլված պատկերները /Aristote, 2014: 11/:

Մեծ կարևորություն տալով Արիստոտելի այս դատողություններին՝ Թոդորովն իր վերլուծությունը կառուցում է հետևյալ կերպ.

1. Արիստոտելը բառը դիտարկում է որպես սիմվոլ, իսկ բանաձևման երկրորդ նախադասության մեջ «նշան» բառը գործածում է որպես «սիմվոլ» բառի հոմանիշ:

2. Բառը, որպես սիմվոլ, բնութագրվում է երեք իրողությունների՝ հնչյունների, հոգեվիճակի և իրերի երկակի փոխհարաբերությամբ: Հոգեվիճակը իրերը և հնչյունները իրար կապող միջին օղակն է: Իրերի և հոգեվիճակների միջև հարաբերությունը պատճառաբանված է, քանի որ հոգեվիճակն է ստեղծում պատկեր, իսկ հնչյունների և հոգեվիճակի կապը պատճառաբանված չէ, այն կամայական է /Todorov, 2017: 5-15/:

Սիմվոլի մասին արիստոտելյան այս դատողությունների հենքի վրա հետագայում ձևավորվեցին նշանագիտական մի շարք տեսություններ: Գուցե հենց այս նկատառումից ելնելով է Թոդորովն իր աշխատության նշյալ գլուխը վերնագրել «Արևմտյան նշանագիտության ծնունդը»:

Երևույթների ուսումնասիրության ավանդական մյուս մոտեցումն անդրադարձն է տվյալ երևույթի և համապատասխան եզրույթի ծագման պատմամշակութային հանգամանքների քննությանը:

«Սիմվոլ» եզրույթը ծագել է հունարենի «symbolon» բառից: Վերջինս իր հերթին ածանցվել է «sumballesthai» բայից, որը նշանակել է «միավորել», «միացնել», «շփման մեջ դնել»: «Symbolon» կոչվել է այն իրը, որի կեսը տրվել է հյուրին, մյուս կեսն էլ մնացել է տանտիրոջ մոտ՝ ի նշան ընկերական, բարեկամական փոխհարաբերությունների շարունակականության: Այդ կիսված իրի երկու մասերը նրանք փոխանցել են իրենց ժառանգներին, որոնք, իրենց հանդիպման ժամանակ, պետք է միացնեին այդ մասերն իրար՝ ի վկայություն և ի նշան բարեկամական հարաբերությունների գոյատևման /Encyclopédie de l’Agora, 2012/:

Մի ամբողջության երկու կեսերի միացման գաղափարը մի շարք հետազոտողների համար դառնում է «սիմվոլ» երևույթի խորքային իմաստի ըմբռնման բանալին: Այդ հետազոտողների շարքին է պատկանում գերմանացի նշանավոր փիլիսոփա, փիլիսոփայական հերմենևտիկայի հիմնադիր Գ. Գադամերը, որն իր «Գեղեցիկի արդիականությունը» աշխատության մեջ հիշատակում է Պլատոնի «Խնջույք» երկխոսության մասնակիցներից մեկի՝ Արիստոֆանի պատմած մյութոսը: Խնջույքի մասնակիցները քննարկում են սիրո թեման: Արիստոֆանն անդրադառնում է

սիրո ծագման խնդրին և պատմում հետևյալը. հնագույն ժամանակներում մարդիկ գնդի նման կլոր, զորեղ և երկսեռ էակներ են եղել: Նրանք իրենց այնքան զորեղ են զգացել, որ սկսել են համեմատվել աստվածների հետ: Զևսը որոշում է նրանց պատժել: Նա նրանց երկու մասի է բաժանում՝ մի կեսը՝ տղամարդ, մյուսը՝ կին: Այդուհետ ամեն մի կեսը փնտրում է իրենից անջատված մյուս կեսին՝ ձգտելով վերագտնել երբեմնի ներդաշնակ ամբողջականությունը /Гадамер, 1991: 219, Platon, 2016/:

Ինչպես տեսնում ենք սույն մյուսուհի գաղափարական հենքն ակնհայտորեն նույնն է, ինչ «սիմվոլ» եզրույթինը ծագումնաբանական համատեքստում:

Այս մտորումները մեկնարկային կետ ընդունելով՝ Գադամերն առաջ է քաշում սիմվոլի մասին իր փիլիսոփայական տեսությունը, որում առանցքային կարևորություն են ձեռք բերում Շիլլերի և Գյոթեի՝ աշխարհի գեղագիտական ճանաչման հայեցակարգերը: «Շնորհիվ բնության գեղեցկության,- գրում է Գադամերը,- մենք կրկին պետք է հիշենք, որ արվեստի ստեղծագործություններում մենք ամենևին չենք ընկալում այն, ինչ ասվում է արվեստի լեզվով: Հնարավոր է, արդյոք, ընկալել օտարվածության անորոշությունը, որ հրամցնում է մեզ ժամանակակից արվեստը: Վերջինս մեզ բերում է այն ամենի եզակիության բազմանշանակության գաղափարին, ինչ տեսնում ենք մեր աչքերի առջև: Մենք այս գործառույթն անվանում ենք սիմվոլիստական այն իմաստով, որ իմաստով այդ բառն ըմբռնել են գերմանացի դասականներ Շիլլերն ու Գյոթեն» /Гадамер, 1991: 297/:

Այսպիսով կարող ենք փաստել, որ Գադամերը սիմվոլը դիտարկում է որպես աշխարհի գեղագիտական ընկալման միջոց, որպես որոշակիությունն ու անորոշությունը կամրջող իմացաբանական գործառույթ: Այստեղ տեղին է հիշատակել մի շարք փիլիսոփաների կարծիքն այն մասին, որ ճշգրիտ գիտությունները չեն կարող բացահայտել աշխարհին իր ամբողջականությամբ, քանի որ սահմանափակում են ճանաչման առարկան: Նրանց համոզմամբ կյանքը բացահայտվում է ոչ թե գիտական ճանաչմամբ, այլ ստեղծագործական գործունեության միջոցով, ինչը չի ենթարկվում տրամաբանական վերլուծության և կարող է արտահայտվել միայն սիմվոլներում: Նման հայեցակարգային ուղղության նշանավոր ներկայացուցիչներից է ռուս փիլիսոփա Ալեքսեյ Լոսևը:

Մերժելով աշխարհի անճանաչելիության (ազնոստիցիզմ) և ճանաչելիության (ռացիոնալիզմ) իրարամերժ հայեցակարգերը՝ Լոսևը զարգացնում է աշխարհաճանաչման սիմվոլիստական բնույթի գաղափարը, որը, որպես մի ավարտուն տեսություն, ներկայացնում է իր «Անվան փիլիսոփայությունը» աշխատության մեջ: Սիմվոլի թեմատիկային նա անդրադառնում է իր այլ աշխատություններում ևս («Անտիկ տիեզերքը», «Ժա-

մանակակից գիտությունը», «Մյուսոսի դիալեկտիկան»): Ասվածը վկայում է այն մասին, որ, փաստորեն, սիմվոլը Լոսևի փիլիսոփայական տեսության կենտրոնական կարգերից մեկն է:

«Մեզ առաջնորդող ուղին,- գրում է նա,- պետք է լինի ոչ ագնոստիցիզմը, ոչ էլ՝ ռեալիզմը, այլ՝ սիմվոլիզմը... քանի որ ամեն մի երևույթի տվյալ պահի ինքնադրսևորումը չի ներկայացնում երևույթի ողջ էությունը: Վերջինս անչափելի է և ավելի խորն է, քան իր երևույթը» /Մոսև, 2009: 152/:

Այսպիսով, սիմվոլը Լոսևը բնութագրում է որպես էության և երևույթի, տրամաբանականի և անտրամաբանականի, հավանականի և անհավանականի «հանդիպավայր»՝ լեզվի, մտածողության և իրականության դիալեկտիկական փոխկապակցվածության համատեքստում... Սիմվոլն ապրում է հավերժ կայուն ըմբռնելիի և հավերժ կայուն անըմբռնելիի հակաթեզով... Սիմվոլի ուժն ու նշանակությունը նրանում հավերժ ծնվող ու թաքնվող իմաստային էներգիաների մեջ է /Մոսև, 2009: 93-94/:

Ընդլայնելով սիմվոլի գործառնության տիրույթը՝ Լոսևը փորձ է անում դասակարգելու դրանք ըստ մարդու մտահոգևոր գործունեության ոլորտների: Թվարկենք դրանցից մի քանիսը.

- գիտական սիմվոլներ, ինչպես, օրինակ, իռացիոնալ թիվը, ցանկացած ֆունկցիա, անվերջանալի շարք և այլն

- փիլիսոփայական սիմվոլներ, ցանկացած փիլիսոփայական հասկացություն. ամեն մի փիլիսոփայական կարգ նման այլ երևույթների համեմատությամբ սիմվոլ է

- գեղարվեստական սիմվոլներ. ցանկացած արվեստ անգամ մաքսիմալ ռեալիստականը, չի կարող գոյություն ունենալ առանց սիմվոլիստական պատկերավորության: Ջուտ գեղարվեստական պատկերավորություն, առանց սիմվոլիկայի այս կամ այն դրսևորման, գոյություն ունենալ չի կարող

- կրոնական սիմվոլներ. ինչպես, օրինակ, իկոնան կամ հավատի դոգմատը

- բնությունը, հասարակությունը, ողջ աշխարհը սիմվոլների թագավորություն է /Մոսև, 2009: 119/:

Լոսևը սիմվոլ երևույթին վերագրում է աշխարհաճանաչման մի լայնամասշտաբ գործառնոյթ: Նրա անդամաբ ողջ աշխարհը, բնությունն ու հասարակությունը սիմվոլների մի թագավորություն է, և չկա այնպիսի մի իր, որ մարդկային հարաբերությունների սիմվոլ չլինի /Մոսև, 2009: 199/:

Կարևոր է ընդգծել, որ նա սիմվոլի մասին այդ համընդհանրական փիլիսոփայական գաղափարները փորձում է ներառել արվեստի բնագավառին վերաբերող հարցերի քննության մեջ: Արդյունքում նա հանգում է, մեր կարծիքով, բավականին յուրօրինակ և հետաքրքիր մի եզրակացու-

թյան. այն է՝ սիմվոլը, փոխաբերությունը և մյուսոսը արվեստի գլխավոր կարգերն են և արվեստի այս կամ այն ոլորտում դրսևորվում են տարբեր ինտենսիվությամբ: Ամեն մի գեղարվեստական պատկեր, նրա համոզմամբ, միշտ ներակա սիմվոլիստական է /Лосев, 2009: 58/:

Անդրադառնալով սիմվոլի և մյուսոսի փոխհարաբերության խնդիրներին՝ նա հայտնում է այն տեսակետը, որ նշյալ երկու երևույթները չնայած նույնական չեն, սակայն շատ նման են: «Մյուսոսը ոչ սխեմա է, ոչ էլ այլաբանություն,- գրում է նա,- այն սիմվոլ է, որում իրական հանդիպող երկու պլանները չեն տարբերվում և տեղի է ունենում առարկայի և գաղափարի ոչ թե մտային, այլ իրական, առարկայական նույնականացում» /Лосев, 2009: 58/:

Սիմվոլի և մյուսոսի փոխհարաբերության խնդիրը քննության առարկա է դառնում նաև նշանավոր գրականագետ, մշակութաբան և նշանագետ Յու. Մ. Լոտմանի աշխատություններում: Նա, ինչպես և Լոսևը, սերտ կապ է տեսնում սիմվոլի և մյուսոսի միջև, սակայն, ի տարբերություն Լոսևի, նա գտնում է, որ սիմվոլը գոյանում է մյուսոսից /Лотман, 1992: 191-199/:

Ճիշտ հակառակ տեսակետին է հարում ֆրանսիացի ականավոր փիլիսոփա Պոլ Ռիկյորը, որի առաջ քաշած մեկնարկների տեսության կենտրոնական հասկացություններից մեկը սիմվոլն է: Նրա համոզմամբ մյուսոսը պետք է ստորադասվի սիմվոլին, քանի որ մյուսոսը սիմվոլի մասնակի դրսևորումն է և չունի նրան բնորոշ խորությունը /Ricoeur, 2010: 125/:

Սիմվոլին նվիրված նրա հոդվածներից մեկի խորագիրը՝ «Սիմվոլը մտածել է տալիս» («Le symbole donne à penser»), գիտական աշխարհում ձեռք է բերել թեևավոր արտահայտության կարգավիճակ: Մեր կարծիքով նշյալ արտահայտության ներակա իմաստը և հեղինակային ակնարկն այն մասին է, թե որքան բազմաբարդ, դժվար սահմանվող երևույթ է սիմվոլը: Այդ մասին է վկայում նաև հեղինակային մեկնաբանությունը:

«Սիմվոլը մտածել է տալիս. այս արտահայտությունը, որն ինձ հիացնում է, վկայում է երկու բանի մասին: Սիմվոլին ես չէ, որ իմաստ եմ վերագրում, նա է ինձ տալիս այդ իմաստը, սակայն այդ իմաստն ինձ մտածել է տալիս, անգամ հայտնվում ես «ինչի՞ մասին մտածել» իրավիճակում: Այս արտահայտությունը ենթադրում է, որ գաղտնաբանորեն ամեն ինչ ասված է, բայց միաժամանակ կարիք է զգացվում անընդհատ սկսել և վերսկսել մտածել: Սիմվոլի ըմբռնման այս երկատվածությունն է, որ ես փորձում եմ հասկանալ» /Ricoeur, 1959: 2/:

Սիմվոլ երևույթը մանրագնին և բազմակողմանի ուսումնասիրության է ենթարկել ականավոր փիլիսոփա, մշակութաբան Էռնեստ Կասսիրերն իր «Սիմվոլիստական ձևերի փիլիսոփայությունը» խորագրով եռահատոր ծավալուն աշխատության մեջ: Շատ վերլուծա-

բանների կարծիքով այս աշխատության հիմնական գաղափարայնությունը հակիրճ ձևով կարելի է ամփոփել հետևյալ դատողություններում. Է. Կասսիրերը ողջ համամարդկային մշակույթը դիտարկում է որպես սիմվոլիստական ձևերի համակարգ: Ի տարբերություն Կանտի՝ նա գտնում է, որ գոյություն ունի մեկ միասնական աշխարհ. դա մշակույթի աշխարհն է, որում մարդ արարածը սիմվոլներ է արարում, մշակույթի տարբեր ոլորտներին տալիս է *մշակութային ձևեր* անվանումը (լեզու, մյուսուս, կրոն, արվեստ, գիտություն): Մյուսուսը Կասսիրերը համարում է հիմնարար սիմվոլիստական ձև: Ըստ նրա՝ մարդու աշխարհաճանաչման էությունը աշխարհի սիմվոլիստական ըմբռնման մեջ է /Вейнмейстер, 2006, Свасьян, 1989/:

Անհրաժեշտ ենք համարում փոքր-ինչ մանրամասն անդրադառնալ Կասսիրերի նշյալ աշխատության առաջին մասին, քանի որ այն ամբողջությամբ նվիրված է լեզվին, անմիջականորեն առնչվում է մեր հետազոտական խնդիրներին՝ սիմվոլ-լեզու փոխհարաբերություններին:

Աշխատության այս հատվածում նա մանրազնին վերլուծության է ենթարկում լեզվին վերաբերող բազում փիլիսոփայական հայեցակարգեր և առանձնացնում է լեզվի զարգացման երեք փուլ:

Առաջին փուլ. նշանը, ընդօրինակման միջոցով, ձգտում է իր ձևով արտահայտել բովանդակությունը: «Այս փուլում լեզվական նշանի և հայեցողության բովանդակության և վերջինիս հարաբերյալի միջև իրական լարվածություն դեռ գոյություն չունի, շատ հեշտությամբ կարող է մեկը մյուսով փոխարինվել» /Кассирер, 2011: 263/: Բառը ներկայանում է որպես ընդօրինակող շարժում՝ նման տվյալ առարկային: Այսպիսով, եզրակացնում է փիլիսոփան, բառը զուգորդվում է ոչ թե բովանդակության, այլ՝ առարկայի հետ: Հետագայում, աստիճանաբար, սկսում են միմյանցից տարրորոշվել նշանն ու բովանդակությունը, ինչն էլ առաջ է բերում *լեզվական իմաստ* երևույթը:

Երկրորդ փուլ. նշանի և նշանակության միջև առաջանում է որոշակի, միջին մակարդակի փոխհարաբերություն: Այդ փոխհարաբերությունը կրում է համանմանության բնույթ:

Երրորդ փուլ. լեզվի զարգացումն ընթանում է սիմվոլիստական ուղղությամբ, ինչը լեզվի զարգացման բարձրագույն էտապն է, երբ լեզուն արդեն ի վիճակի է ստեղծելու աշխարհի «հարմոնիկ», ավարտուն պատկերը: Մտածողությունը հենց այս փուլում է արարում մտավոր սիմվոլներ, որոնք արտահայտվում են լեզվի միջոցով, առանց որի նրանք գոյություն ունենալ չեն կարող /Кассирер, 2011: 268/:

Այսպիսով, կարելի է եզրահանգել, որ սիմվոլիստական ձևը Կասսիրերի տեսության գլխավոր հասկացություններից է, որոնք կարևոր դերակատարություն ունեն աշխարհաճանաչման գործընթացում:

Հնարավոր է, արդյոք, որ սիմվոլների միջոցով աշխարհաճանաչման գործընթացը լինի զուտ բանական, տրամաբանական: Գիտական գրականության մեջ առկա է նաև այս հարցի պատասխանը:

«Սիմվոլները խորապես հուզական են,- գրում է Մ. Նովիկովան,- ունակ են առաջացնելու/հարուցելու որոշակի հոգեբանական իրավիճակներ... Հուզական հագեցվածությունը սիմվոլի առանձնահատկությունն է, քանի որ այն հոգեգավակն է ոչ թե բնազդի կամ չոր բանականության, այլ՝ խորքային հոգևոր, հոգեբանական ապրումների /Новикова, 1995: 203/»:

Այս մոտեցմանը ժամանակին շատ դիպուկ բնութագրական է տվել հանրահայտ հոգեբան Կարլ Գյուստավ Յունգը մարդու մտածողական կարողությունների անգիտակցական շերտերի քննությանը վերաբերող հոդվածներից մեկում: «Ոչ մի հանճար,- գրում է նա,- երբևէ գրիչ կամ վրձին չի վերցրել՝ ասելով՝ ես հիմա մի սիմվոլ կստեղծեմ... այն ծնվում է անգիտակցականի (psyché) տարերքում» /Yung, 2002: 64/:

Սա մեզ համար շատ կարևոր եզրահանգում է, մասնավորապես գեղարվեստական գրականության մեջ սիմվոլիզմի ուսումնասիրման տեսանկյունից:

Ուսումնասիրելով սիմվոլիստ պոետների ստեղծագործությունները՝ Յու. Մ. Լոտմանը գալիս է հետևյալ եզրահանգման. «Լեզվի սիմվոլիստական հայեցակարգի կենտրոնում բառն է՝ ինքն իրենով արժեքավոր՝ որպես սիմվոլ: Դա մի ճանապարհ է, որ լեզվի միջոցով մարդուն տանում է դեպի արտալեզվական աշխարհի բովանդակային խորքերը» /Лотман, 1998: 239/:

Ինչպես նշեցինք սույն հոդվածի սկզբում, «սիմվոլ» եզրույթը շատ հաճախ գործածվում է համանման մի շարք հասկացություններ մատնանշելու համար: Այս համատեքստում առանձնանում է սիմվոլ-նշան փոխհարաբերության խնդիրը:

Սիմվոլի բազում սահմանումներում տեղ է գտել նաև այսպիսին. «Սիմվոլը նշան է, որի միջոցով անցում է տեղի ունենում տեսանելիից անտեսանելիին» /Vanden Berghen, 1998: 3/:

Այս դեպքում հարց է առաջանում. ո՞ր նշանի հետ մենք գործ ունենք՝ Սոսյուրի⁶, թե՞՝ Պիրսի: Փորձենք փոքր-ինչ մանրամասն անդրադառնալ այս խնդրին:

Հայտնի է, որ Սոսյուրը առաջ է քաշում նշանագիտական մոդելի մի գաղափար, համաձայն որի նշանը ներկայանում է որպես երկբաղադրիչ միավոր (նշանակելի-նշանակյալ), որոնց փոխհարաբերությունը կրում է պայմանական բնույթ (arbitraire) /Saussure, 2005/:

Նշանակիչի և նշանակյալի փոխհարաբերության պայմանական բնույթը նա բացատրում է “sœur” և “bœuf” բառերի օրինակով: «“Sœur”

բառի իմաստը,- գրում է հեղինակը,- որևէ կապ չունի s-ö-r հնչյունաշարքի հետ, որ տվյալ իմաստի նշանակիչն է: Տվյալ իմաստը կարող էր ներկայանալ այդ հնչյունաշարքով, այլապես մենք չէինք ունենա տարբեր լեզուներ: “bœuf” նշանակյալը սահմանի մի կողմում հանդես է գալիս որպես “b-ö-f”, մյուսում՝ “o-k-s” (ochs) նշանակիչով» /Saussure, 2005: 180/:

Այդուհանդերձ, Սոսյուրը խոստովանում է, որ լեզվական նշանի պայմանականությունը (arbitraire du signe) կարող է և բացարձակ չլինել, այն կարող է հարաբերականորեն նշույթավորված լինել (motivé), ինչպես, օրինակ, dix-neuf թվականը (dix et neuf) /Saussure, 2005: 181/:

Ի դեպ, Սոսյուրի կարծիքով, երկու դեպքում էլ (բացարձակ, թե հարաբերական) նշանակիչի և նշանակյալի փոխհարաբերության հիմնական բնութագիրը պայմանականությունն է: Ահա հենց այս հենքի վրա էլ Սոսյուրը տարանջատում է սիմվոլը նշանից. նշանի հիմնական բնութագրիչը պայմանականությունն է, իսկ սիմվոլինը՝ ոչ: Լեզվաբանի կարծիքով սիմվոլը երբևէ կամայական լինել չի կարող, այն դատարկ չէ, բնական կապ գոյություն ունի նշանակիչի և նշանակյալի միջև: Արդարադատության սիմվոլը՝ կշեռքը, չի կարող փոխարինվել ամեն մի պատահական բանով, ասենք, օրինակ, գնդակով /Saussure, 2005: 101/:

Այսպիսով, ըստ Սոսյուրի, սիմվոլն իմաստային առումով դատարկ չէ և չի կարող երբևէ կամայական լինել, ինչը նշանակում է, որ այն նշույթավորված է և մեկնաբանության ենթակա երևույթ է:

Այս մոտեցումը լիովին չի կիսում նշանագետ Էմիլի Գրանժոնը: Այնտեղ, որտեղ Սոսյուրը որոշակի նշույթավորվածություն է տեսնում, Գրանժոնը նկատում է նաև պայմանականության առկայություն: Նա իր տեսակետը փորձում է փաստարկել «կշեռք» բառի օրինակով: Նա գտնում է, որ «կշեռք» պատկերանշանի ձևի և վերաբերության առարկայի (արդարադատության) միջև կապը ստեղծվում է համաբանության (analogie) սկզբունքով, սակայն պատճառաբանվածության և սիմվոլիկ նշանակության միջև կապը պայմանական է, քանի որ կշեռքի և արդարադատության միջև կապը ստեղծվում է որոշակի վերլուծության արդյունքում:

Ըստ Գրանժոնի, այս օրինակը ցույց է տալիս, որ պայմանական/պատճառաբանված հակադրությունը բավարար չէ նշանի և սիմվոլի տարբերակման համար, քանի որ երկու սկզբունքներն էլ մասնակիորեն կարող են վերաբերել թե՛ նշանին և թե՛ սիմվոլին հավասարապես /Granjon, 2008: 17-28/:

Ի տարբերություն սոսյուրյան երկանդամության, Չարլ Պիրսն առաջ է քաշում նշանի եռանդամության գաղափարը: Նա իր տեսությունը կառուցում է հետևյալ սկզբունքով. նշանը մի բան է, որը ճանաչելով ճանաչում ենք մեկ այլ բան՝ բանաձևելով նշանի իր սահմանումը: «Նշանը կամ ներկայացուցիչը (representamen) մի բան է, որ ինչ-որ մեկի համար, ինչ-ինչ

պատճառով հանդես է գալիս ինչ-որ բանի փոխարինողի դերում: Այն հասցեագրված է ինչ-որ մեկին, որի գլխում ստեղծում է համարժեք կամ ավելի կատարելագործված նշան: Այս նշանը, որ նա ստեղծում է, ես անվանում եմ «առաջին նշանի մեկնաբան» (interprétant): Այդ նշանն էլ իր հերթին հանդես է գալիս ինչ-որ բանի՝ իր առարկայի փոխարինողի դերում» /Peirce, 2017: 12/:

Ջարգացնելով նշանի եռանդամության գաղափարը՝ Պիրսն առանձին-առանձին դիտարկում է երեք բաղադրիչների փոխհարաբերություններ.

- նշանը որպես ամբողջական միավոր
- նշանի հարաբերությունն իր առարկայի հետ
- նշանի հարաբերությունն առարկայի մեկնաբանության հետ

Ինչ վերաբերում է նշանի և առարկայի փոխհարաբերությանը, ապա Պիրսն այստեղ տարանջատում է երեք գործառույթ.

1. Եթե նշանը պատճառաբանված կամ նմանության կապի մեջ է իր առարկայի հետ այնպես, որ «իր ներքին հատկանիշներն ինչ-որ ձևով համապատասխանում են այդ առարկայի հատկանիշներին, ուրեմն գործ ունենք պատկերանշանային գործառույթի հետ (icône)»

2. Եթե նշանն իր առարկայի հետ հարաբերվում է պատճառական (causal) կամ հարակցային կապերով (contiguïté), ապա այս դեպքում առկա է հատկանշային գործառույթ (indice)

3. և, վերջապես, երբ առարկայի և նշանի միջև կապն ստեղծվում է հանրային պայմանավորվածությամբ (համաձայնությամբ), ապա տվյալ պարագայում ի հայտ է գալիս սիմվոլը» /Peirce, 2017: 125/:

Այսպիսով, եթե եվրոպական նշանագիտական միտքը սիմվոլը և նշանը տարանջատում է «համաբանության» կամ «պայմանականության» սկզբունքով, ապա ամերիկյան դպրոցը նրանց վերագրում է երեք փոխկապակցված գործառույթ. պատկերանշանային (icône), հատկանշային (indice), խորհրդանշային (symbole):

Ամփոփելով վերը շարադրվածը՝ կարող ենք արձանագրել, որ սիմվոլը բազմաշերտ և բազմակողմ հասկացություն է և դիտարկվում է որպես

- գոյաբանական կամ իմացաբանական միավոր և մտածողության սկզբունք /Кассирер, Лосев, Eco, Platon, Ricœur/,

- մշակութային բաղադրիչ՝ իր տարբեր դրսևորումներով /Кассирер, Лотман, Гадамер, Todorov/,

- հոգեբանական միավոր, որ արտացոլվում է անհատական ու արքետիպային մարդու մտածողության, գիտակցականի և անգիտակցականի պարունակներում /Юнг, Новикова/,

- գեղարվեստական, հատկապես բանաստեղծական տեքստի կարևորագույն միավոր /Лосев, Лобман, Тахо-Годи/,

• նշանագիտական և լեզվաբանական երկույթ /Saussure, Peirce, Granjon/:

Նշյալ հատկանիշներն էլ մեր համոզմամբ կազմում են «սիմվոլ աշխարհաճանաչման միջոց և նպատակ» գաղափարի կարևորագույն բաղադրիչները: Սիմվոլների կազմավորման հիմքում փոխհարաբերությունն է բառի լայն իմաստով, քանի որ փոխհարաբերությունը համամարդկային լեզվամտածողության ձև է, աշխարհաճանաչման միջոց, լեզվի գոյության և զարգացման կարևորագույն նախապայման: Սիմվոլի կարևորագույն հատկանիշներից է պատկերավորությունը, ինչն այն դարձնում է անսպառ բազմիմաստությամբ օժտված հասկացություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Вейнмейстер А. В. Символическая интерпретация культуры в концепции Э. Кассирера и А.Ф. Лосева. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Санкт-Петербург, 2006.
2. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991.
3. Кассирер Э. Философия символических форм: В 3 тт. СПб.: Университетская книга, 2002.
4. Кассирер Э. Философия символических форм. Том 1. М.: Академический проект, 2011.
5. Лосев А. Философия имени. М.: Академический проект, 2009.
6. Лосев А. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Русский мир, 2014.
7. Лотман Ю. М. Символ в системе культуры // *Избранные статьи*. Том 1. Таллинн, 1992.
8. Лотман Ю. М. Поэтическое косноязычие Андрея Белого. Проблемы творчества. М., 1988.
9. Новикова М. Символы // *Новый мир*, № 2, 1995.
10. Свасьян К. А. Философия символических форм Э. Кассирера. Ереван: Изд. АН АрмССР, 1989.
11. Тахо-Годи А. А. Термин «символ» в древнегреческой литературе // *Вопросы классической филологии*, № 7. М., 1980.
12. Aristote De l'interprétation. Editions Les échos du maquis, 2014.
13. Eco U. Sémiotique et philosophie du langage. Paris: PUF, 2013.
14. Encyclopédie de l'Agora, 2012 // URL: agora.qc.ca/Dossiers/Symbole
15. Granjon E. Le symbole: une notion complexe. Revue Protée, 2008.
16. Peirce Ch. S. Ecrits sur le signe, Gérard Deledalle. Sciences humaines, 2017.
17. Platon Le Banquet, (French Edition). KINDLE Edition, 2016.
18. Ricœur P. Le symbole donne à penser // *Esprit* 27/7-8, 1959.
19. Ricœur P. Herméneutique. Paris: Seuil, 2010.

20. Saussure F. Cours de linguistique générale. Genève: Arbre d'Or, 2005.
21. Todorov T. Théories du symbole // *Points Essais*, № 176, 2017.
22. Vanden Berghen C. Symbole, symbolique et symbolisme, 1998.
23. Yung C. G. Essai d'exploration de l'inconscient. L'homme et ses symboles. Robert Laffont, 2002.

Յ. ԱՐՄԵՆՅԱՆ, Ա. ԿԻՐԱԿՕՍՅԱՆ – Символ как средство и цель миропознания. – В процессе познания и отображения мира символ является одним из тех уникальных понятий, которое проявляется во многих областях интеллектуально-духовной деятельности человека (миф, религия, культура, наука, литература и т.д.). Этим и объясняется тот факт, что многие научные дисциплины неустанно проявляют научно-исследовательский интерес к данной проблеме с античных времен до наших дней. В данной статье делается попытка проанализировать базовые теории символа с позиции таких наук, как философия, психология, культурология, семиотика, лингвистика, литературоведение. Следует отметить, что названием данной статьи обусловлен отбор постулатов из теорий символа и концептуальная основа их комментариев.

Ключевые слова: символ, знак, эмблема, миф, культура, познание, метафора

Z. HARUTYUNYAN, A. KIRAKOSYAN – Symbol as a Tool and Goal of the World Cognition. – In the process of cognition and representation of the world, the symbol is one of those unique phenomena that manifests itself in almost all areas of intellectual and spiritual activity (myth, religion, culture, science, literature, etc.). That is why many scientific disciplines have shown research interest in this problem from ancient times to the present day. This paper makes an attempt to analyze the basic theories of the symbol from the standpoint of philosophy, psychology, cultural studies, semiotics, linguistics and literary criticism.

It should be noted that the title of this paper determines the selection of postulates from the theories of the symbol and the conceptual basis of their commentary.

Key words: symbol, sign, emblem, myth, culture, cognition, metaphor

Ներկայացվել է՝ 16.10.2020
 Երաշխավորվել է ԵՊՀ Ֆրանսիական բանասիրության
 ամբիոնի կողմից
 Ընդունվել է տպագրության՝ 20.11.2020

Սաթենիկ ՍԱՐՈՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

**ՆԵՐԱԿԱ ԺԻՏՄԱՆ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՒՄԸ ԲԱՌԱՅԻՆ
ՄԻՋՈՑՆԵՐՈՎ**

Հաղորդակցման մեջ ներակա ժխտումը կարևոր ու անփոխարինելի դեր ունի և դրսևորվում է լեզվի փարբեր մակարդակներում: Սույն հոդվածում քննության է առնվում ներակա ժխտման արտահայտումը՝ ոչ բացահայտ ժխտական իմաստով բառերի միջոցով: Ժխտման արտահայտման բառային միջոցների բազմակողմանի ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս վերհանել ներակա ժխտման բնորոշ իմաստային առանձնահատկությունները, ինչպես նաև դասակարգել դրանք ըստ ներակայության աստիճանի՝ ամբողջովին ներակա և մասնակի ներակա: Այս դասակարգումը հիմնված է ներակա ժխտական իմաստով բառերի բառարանային բացատրությունների վերլուծության վրա:

Բանալի բառեր. ներակա ժխտում, ժխտական ցուցիչ, ժխտական իմակ, ներակայության աստիճան, ամբողջովին ներակա, մասնակի ներակա, բառարանային սահմանում

Լեզվաբանական տարբեր գիտակարգերի զարգացմանը զուգընթաց՝ իմաստագործաբանական հարցերի շարքում կարևոր տեղ է զբաղեցնում իմաստային ժխտումը: Ժխտմանը նվիրված գոյություն ունեցող ուսումնասիրություններում, հիմնականում, քննվում են ժխտման բացահայտ միջոցները /Jespersen, 1942; Chomsky, 1969; Quirk, 1985; Ladusaw, 1992 և ուրիշներ/: Ժամանակակից լեզվաբանության մեջ առավել կարևորվում է ժխտման՝ հատկապես ներակա միջոցների քննությունը, քանի որ դրանց ճիշտ կիրառումն անհրաժեշտ նախապայման է խոսքային հաղորդակցման ընթացքում տեղեկության փոխանցման արդյունավետության, ինչպես նաև խոսակցի կողմից դրա ճիշտ ընկալման համար:

Հաղորդակցման գործընթացում ներակա ժխտման դերն անփոխարինելի է այն առումով, որ վերջինիս կիրառմամբ խոսողը կարողանում է ժխտել որևէ միտք, փաստ կամ մերժել ինչ-որ առաջարկ՝ խուսափելով ուղղակի ժխտումից և չկիրառելով բացահայտ ժխտական բառեր. բառեր, որոնք պարունակում են ժխտման բացահայտ ցուցիչներ՝ “no, not” և այլն («ոչ», «չ-»):

Սույն հոդվածում քննության ենք առել ներակա ժխտման բառային արտահայտումը, ուսումնասիրության ենք ենթարկել վերջինիս դրսևորման իմաստագործաբանական առանձնահատկությունները խոսքային միջավայրում:

Հայտնի է, որ բառային մակարդակում ժխտումն արտահայտվում է թե՛ արտակա և թե՛ ներակա եղանակներով: Առավել լայն տարածում ունեցող արտակա ժխտում պարունակող միջոցներ են ժխտական բառերը. անգլերենում դրանք անվանվում են՝ “negators” – «ժխտիչներ», “negative markers” – ժխտական ցուցիչներ: Ներակա ժխտական իմաստով բառերն առանձնանում են այն հատկանիշով, որ դրանցում ժխտականությունը բացահայտ չէ: Ժխտական ներիմաստով բառերի շարքին են պատկանում նախ և առաջ այնպիսի մակբայներ, ինչպիսիք են՝ *seldom, rarely, scarcely, hardly, barely* և այլն: Նշված մակբայներն ունեն լայն կիրառություն և նախադասության մեջ ինքնուրույն գործածության դեպքում ունեն ժխտական իմաստ. նկատենք, սակայն, որ ժխտական բառի հետ դրվելու դեպքում այս մակբայները ստանում են հաստատական իմաստ. օրինակ՝ *not seldom, not rarely* նշանակում են՝ *often; not late* նշանակում է *early* և այլն: Նշվածը վերաբերում է ոչ միայն թվարկված մակբայներին, այլև ներակա ժխտական իմաստով այլ բառերի (*not far = near, not late = early, not dirty = clean, not close = open*):

Ցանկացած լեզվական կարգի վերլուծության համար նախ և առաջ հարկավոր է որոշակիացնել, թե ինչ է ենթադրում այս կամ այն լեզվամիավորը, տվյալ դեպքում բառը կամ ամբողջական բառային շղթան: Բառը գաղափար է արտահայտում որևէ առարկայի, գործողության կամ իրականության երևույթների վերաբերյալ, դրանում զուգորդվում են հնչյունական, իմաստային և քերականական հատկանիշներ: Բառից ավելի մեծ միավոր է բառակապակցությունը, այնուհետև նախադասությունը և տեքստը, վերջիններն էլ կազմում են որոշակի աստիճանակարգ՝ փոքրից դեպի մեծը և դրանցից յուրաքանչյուրն իր ուրույն դերն ու նշանակությունն ունի լեզվում և խոսքում: Լինելով համեմատաբար ավելի փոքր միավորներ, բառերը բավական մեծ դեր են կատարում իմաստի արտահայտման գործում: Ավելին, բառերի ընտրության մեջ «ուշադիր» լինելու դեպքում, դրանք կարող են որպես արդյունավետ գործիք ծառայել խոսողի հաղորդակցական նպատակներն իրագործելու համար:

Ներակա ժխտական իմաստ պարունակող բառերն ուսումնասիրվել են տարբեր լեզվաբանների կողմից /Klima, 1964; Fodor, Katz, 1964; Clark, Lucy, 1975; Horn, 1989 և ուրիշներ/, սակայն դրանց իմաստային կառուցվածքն ու դերը չեն ենթարկվել առանձնահատուկ քննության և, թերևս այդ է պատճառը, որ ներակա ժխտում արտահայտող բառերի տարբերակումը մինչ օրս հստակ կերպով հիմնավորված չէ:

Ժխտական ներիմաստով բառերի ժխտական իմակը բացահայտվում է բառարանային բացատրությունների քննության միջոցով, որի համար մեր հոդվածում կիրառել ենք բառարանային սահմանումների մեթոդը, ինչպես նաև բաղադրական վերլուծության մեթոդը: Ժխտական նե-

րիմաստով բառի բառարանային սահմանման մեջ, սովորաբար, առկա է ժխտական բաղադրիչ կամ ցուցիչ, որի միջոցով արտահայտվում է ժխտական իմաստ: Հայտնի է, որ ժխտում արտահայտող ամենալայն կիրառություն ունեցող մասնիկը *not* ժխտական ցուցիչն է, որը, որպես կանոն, առկա է ներակա ժխտական իմաստով բառերի գերակշռող մասի իմաստային կառուցվածքում: Բառարանում *not* բառը սահմանվում է հետևյալ կերպ.

- not* adv. 1. used to form the negative of the verbs *be*, *do* and *have* and modal verbs like *can* or *must* and often reduced to n't;
 2. used to give the following word or phrase a negative meaning, or to reply in the negative;
 3. used after *hope*, *expect*, *believe*, etc to give a negative reply;
 4. or ~ used to show a negative possibility;
 5. used to say that you do not want sth. or will not allow sth. /OALD, 2006/

Ինչպես կարելի է նկատել, այս բառի ժխտականությունը բացահայտ կերպով արտացոլված է վերջինի բառարանային սահմանման մեջ, բոլոր իմաստներում: Բացահայտ ժխտում արտահայտող լայն կիրառություն ունեցող բառեր են նաև *never*, *nothing*, *nobody* և այլն: Դրանք ունեն հետևյալ բացատրությունները.

- never* adv. 1. not at any time; not on any occasion;
 2. used to emphasize a negative statement instead of 'not';
 excl. (informal) used to show that you are very surprised about sth. because you do not believe it is possible. /OALD, 2006/

- nothing* pron. 1. not anything; no single thing;
 2. something that is not at all important or interesting. /OALD, 2006/

nobody pron. no one
 noun a person who has no importance or influence. /OALD, 2006/

Ինչպես նկատում ենք, այս բառերի ժխտականությունը բացահայտ է և արտահայտված է «ժխտիչների» միջոցով:

Բառարանային բացատրություններում ժխտական իմաստը կարող է արտահայտված լինել նաև բառակազմական միջոցներով՝ ժխտական ածանցների միջոցով (*a-*, *ab-*, *anti-*, *contra-*, *counter-*, *dis-*, *de-*, *in-*, *ir-*, *il-*, *im-*, *mal-*, *mis-*, *un-*, *under-*, *non-*, *-less*): Շատ ժխտական ներիմաստով բառերի բառարանային բացատրություններ տրվում են հենց նշված նախածանցների միջոցով: Այսպես՝ *deaf* բառն ունի հետևյալ բառարանային բացատրությունը.

- deaf* adj 1. unable to hear at all or to hear well;
 2. not willing to listen or pay attention to sth. /OALD, 2006/

Ինչպես տեսնում ենք, նշված բառի թե՛ առաջին և թե՛ երկրորդ իմաստները ժխտական ցուցիչ են պարունակում. այստեղ ժխտականությունն արտահայտված է մի դեպքում ժխտական նախածանցի միջոցով (*unable*), մյուս դեպքում՝ (*not*) ժխտական բառի միջոցով:

Ներակա ժխտական իմաստ արտահայտող բառերի բառարանային բացատրությունները հաճախ պարունակում են նաև *without* բառը կամ *with no* կապակցությունը, որը որպես ժխտական բաղադրիչ է հանդես գալիս: Մեր ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ այն ավելի հաճախ հանդիպում է ածականների կամ մակբայների բառարանային բացատրություններում (*bald, azoic, deserted, freely* և այլն): Օրինակ՝ *bald* բառի բառարանային սահմանումը հետևյալն է՝

bald adj. 1. having little or *no* hair; without any of the usual covering. /OALD, 2000/

Ինչպես կարելի է նկատել *bald* բառի սահմանման առաջին բացատրության մեջ առկա է *no* մասնիկը, որը բացահայտ կերպով արտահայտում է տվյալ բառի ժխտականությունը: Երկրորդ բացատրության մեջ, մինչդեռ, ժխտականությունը մատնանշվում է *without* բառի միջոցով: Ուստի՝ *The forest was bald in winter* (Կենդանի խոտք), նշանակում է՝ “*the forest was not covered with trees in winter*”:

Դիտարկենք *without* բառի բառարանային սահմանումը.

without prep. adv.

- prep. 1. not having, experiencing or showing sth.;
2. not in the company of somebody;
3. not using or taking sth.;
4. ~ (sb) doing sth., not doing the action mentioned;

adv. not having or showing sth. /OALD, 2006/

Ինչպես կարելի է նկատել, այս բառի բոլոր բացատրություններն ունեն ժխտական իմաստ, դրանցից յուրաքանչյուրում առկա է *not* ժխտական ցուցիչը: Ներկայացնենք հետևյալ օրինակը. *Without saying so in words, he intimated that it would be good if Buk accompanied him to the window that overlooked the forest* (Michener, Poland, p. 15).

Այստեղ, որ *Without saying so in words*, նշանակում է՝ *He did not say so in words but he intimated that it would be good if Buk accompanied him to the window that overlooked the forest.*

Նշված նախադասության երկրորդ տարբերակն ավելի երկար է, մինչդեռ առաջին տարբերակն ավելի կարճ է և, չնայած հաստատական կառուցվածքին, արտահայտում է միևնույն ժխտական իմաստը: Հատկանշական է, որ ներակա ժխտական իմաստով ասույթները, որպես կանոն, ավելի կարճ են, քան արտակա ժխտմամբ ասույթները, ինչը թույլ է տալիս հաղորդակցման ընթացքում խուսափել լրացուցիչ կամ «ավելորդ»

բառերի կիրառումից: Հետևաբար, կարելի է եզրակացնել, որ լեզվի «տնտեսման» առումով ոչ բացահայտ ժխտումով ասություններն ավելի նախընտրելի են:

Յուրահատուկ իմաստային բնույթ ունի *only* բառը, որի բառարանային բացատրությունը հետևյալն է.

- only* adj. 1. used to say that no other or others of the same group exist or are there;
 2. used to say that sb/sth. is the best and you would not choose any other;
 adv. 1. nobody or nothing except;
 2. in no other situation, place, etc. /OALD, 2006/.

Այսպես, օրինակ՝ *The Pleidas are seven stars, but only six are seen* (Michener, Poland, p. 126). այստեղ *but only six are seen* նշանակում է՝ *seven stars are not seen, one star is not seen*:

Հատկանշական է, որ *only* բառի գործածությունը բազմաբնույթ է ներակա ժխտում արտահայտելիս. *not* բառի հետ հանդես գալով *only* բառը ժխտական իմաստ չի արտահայտում, այլ մատնանշում է այս կամ այն հատկանիշի տարբերությունը: Այսպես՝ հետևյալ նախադասությամբ խոսողը մատնանշում է մի երրորդ անձի դրական հատկանիշը՝ ավելացնելով մեկ ուրիշը. *He was not only kind but also light-hearted* (Կենդանի խոսք):

Օ. Եսպերսենը նշում է, որ քանակ ցույց տվող բառերը և, հատկապես *once* բառը, “*not*” ժխտական ցուցիչի հետ հանդես գալով՝ արտահայտում են հաստատական իմաստ: Հետևաբար՝ *not once* բառակապակցությունը, տրամաբանորեն ավելի հավանական է, որ կնշանակի «ավելի շատ քան...» (twice, three times և այլն) /Есперсен, 1958: 214/:

Հատկանշական է, որ որոշ բառերի ժխտականությունը, համեմատաբար, ավելի կանխատեսելի է, քանի որ դրանց ժխտական իմաստն ավելի բացահայտ է: Նման բառեր են՝ *fail, stop, without* և այլն: Ավելին, նշված բառերը, որպես ժխտման իմաստային բաղադրիչներ առկա են ժխտական ներիմաստով բառերի բառարանային սահմանումներում: Այսպես՝ *fail* բառը, ունենալով ներակա ժխտական իմաստ, շատ բառերի բառարանային սահմանումներում հանդես է գալիս որպես ժխտական ներիմաստի կրող (օրինակ՝ *omit, forget, miss, defeat* (n) և այլն): Այն բառարանում սահմանվում է հետևյալ կերպ՝

- fail* v. 1. to not be successful in achieving something;
 2. to not do sth. ;
 3. to not pass a test or exam; to decide that sb/sth. has not passed a test or exam;
 4. to stop working = to not work any more;

5. to become weak = to not have much power;
6. to disappoint sb; to be unable to help when needed;
7. to not be enough when needed or expected;
8. to be unable to continue. /OALD, 2006/

Ինչպես կարելի է նկատել, վերոհիշյալ բառարանային սահմանումներից բոլորը ժխտման արտակա ցուցիչներ են պարունակում, բացառությամբ չորրորդ և հինգերորդ իմաստների, որտեղ ժխտականությունն արտահայտված է stop և weak ժխտական ներիմաստով բառերի միջոցով: Այստեղ ժխտական իմաստի բացահայտումը կատարվում է բառային փոխակերպման միջոցով, քանի որ stop և weak բառերը ժխտական կառուցվածք չունեն:

Քննենք *omit* և *forget* բառերի բառարանային սահմանումները.

omit v. 1. to fail to do something;

2. to exclude sth.; to leave sth. out.

forget v. 1. to fail to remember or recall something; to lose the memory of sth.;

2. (a) to fail to remember to do sth.; to neglect sth.;

(b) to fail to remember to bring, buy, etc sth. or look after sth./sb;

3. to stop thinking about sb/sth.; to put sb/sth. out of one's mind.

/OALD, 2006/

Ինչպես տեսանք, *omit* բառի բառարանային սահմանման առաջին իմաստը, ինչպես նաև *forget* բառի առաջին և երկրորդ իմաստները տրվում են հենց *fail* բառի միջոցով: Այսպես, աստիճանական փոխակերպումների արդյունքում ստանում ենք բառի այնպիսի սահմանում, որտեղ առկա է ժխտական ցուցիչը. *forget* → to fail to remember or recall something; *fail* → to not be successful in achieving something, ուստի *forget* կնշանակի՝ to not be successful in remembering:

Ժխտական ներիմաստով բառերի բառարանային բացատրությունների ուսումնասիրությունը և դրանց բնորոշ իմաստակառուցվածքային առանձնահատկությունների վերլուծությունը թույլ է տալիս ժխտական ներիմաստով բառերը տարբերակել *ըստ ներակայության աստիճանի*: Այսինքն՝ որոշարկել, թե որքանով է ներակա տվյալ բառի ժխտական իմաստը: Մեր ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ներակա ժխտական իմաստով բառերի «ժխտականության աստիճանը» տարբեր է՝ կախված ժխտական իմակի «քողարկվածության» կամ «ներակայության» աստիճանից, այն է՝ թե ինչ բառերով է սահմանվում տվյալ բառը բառարանում: Հիմք ընդունելով ժխտական իմաստի քողարկվածության աստիճանը՝ ներակա ժխտական իմաստով բառերը կարելի է դասակարգել երկու խմբի՝ **ամբողջովին ներակա** և **մասնակի ներակա**:

Ամբողջովին ներակա են այն բառերը, որոնց բառարանային բացատրության մեջ առկա չէ որևէ ժխտական ցուցիչ: Այս բառերը բառա-

րանում սահմանվում են այնպիսի բառերի գործածմամբ, որոնց կազմում առկա չեն կառուցվածքային ժխտական ցուցիչներ և միայն աստիճանական փոխակերպումների շնորհիվ է արտահայտվում դրանց ժխտականությունը: Նման բառեր են՝ *prevent, quit, setback, privation, void, cease, instead* և այլն: Այս բառերի բառարանային բացատրություններում ժխտական իմաստի բացահայտումն ավելի խորքային վերլուծություն է պահանջում, քանի որ սահմանումը տրվում է ոչ թե ժխտական բառի կամ ժխտական ցուցիչ պարունակող բառի միջոցով, այլ ներակա ժխտական իմաստով բառի կիրառմամբ: Օրինակ՝

prevent v. to stop sb from doing sth.; to stop sth. from happening. /OALD, 2006/

Ինչպես կարելի է նկատել, այս բառի սահմանումը կատարվում է *stop* բառի միջոցով և առկա չէ որևէ բացահայտ ժխտական ցուցիչ: *Prevent* բառի իմաստը կարելի է ընկալել վերլուծելով *stop* բառի նշանակությունը: Ստորև ներկայացնենք *stop* բառի բառարանային բացատրությունը.

- stop v.* 1. to no longer move; to make sb/sth. no longer move;
 2. to no longer continue to do sth.; to make sb/sth. no longer do sth.;
 3. to end or finish;
 4. to prevent sb from doing sth;
 5. to end an activity for a short time in order to do sth.;
 6. to no longer work or function;
 7. to stay somewhere for a short time, especially at sb's house;
 8. to prevent money from being paid;
 9. to block, fill or close a hole, an opening, etc. /OALD, 2006/

Այս բառի բոլոր բացատրությունները ժխտական են, բացառությամբ յոթերորդ իմաստի (to stay somewhere for a short time), որում ժխտականություն չի արտահայտվում: Թեև համապատասխան համատեքստում *stay* բառը նաև ժխտական իմաստ է արտահայտում, քանի որ վերջինիս բառարանային սահմանումը հետևյալն է՝ to continue to be in a particular place for a period of time without moving away /OALD, 2006/: Ինչպես կարելի է նկատել, այս բառի ժխտականությունը միայն առաջին, երկրորդ և վեցերորդ իմաստներում է բացահայտ: Մյուս իմաստների ժխտական իմակը «բացվում» է բառային փոխակերպման միջոցով, քանի որ դրանց բացատրությունները տրվում են ոչ բացահայտ ժխտական բառերի միջոցով (to end, to finish, to prevent, to block, to close):

Instead բառը նույնպես ժխտական իմաստ է արտահայտում, թեև նշված բառի բառարանային բացատրության մեջ առկա չէ որևէ ժխտական ցուցիչ.

instead adv. in the place of sb/sth. /OALD, 2006/

Հանդես գալով համապատասխան համատեքստում՝ այն կարող է ենթադրել ժխտում. “*Instead of slowing his horse he spurred it*” (Michener, Poland, p. 233). նշանակում է՝ “*he did not slow his horse*”:

Մասնակի ներակա են այն բառերը, որոնց բառարանային սահմանման մեջ ժխտականությունն արտահայտված է անմիջապես ժխտական բառի կամ ցուցիչի կիրառությամբ՝ *evasive, aloof, bald, dry, diffuse, loath, oblivious, nude, obscure, trivial, to object, to forget, to omit, lack* և այլն: Օրինակ՝ *evasive adj.* not willing to give clear answers to a question. /OALD, 2006/

Համատեքստից դուրս այս բառը կարող է ոչինչ չհուշել ժխտականության մասին, սակայն որոշակի խոսքային կամ տեքստային իրադրության մեջ դրա իմաստն ավելի պարզորոշ է դառնում և տրամաբանական ու իմաստային վերլուծության շնորհիվ հնարավոր է դառնում ճիշտ ընկալել փոխանցվող միտքը. *I tried to draw her out about the shooting. She was evasive* (Rawlings, Cross Creek, p. 195): Այս օրինակում *She was evasive* նախադասությունը համարժեք է՝ *She was not willing to give clear answers* մտքին: Նշված երկու նախադասությունները հնարավոր է նաև միմյանց կապել *but* շաղկապի միջոցով, որն ավելի ընդգծում և սաստկացնում է իմաստային հակադրությունը երկու ասույթների միջև՝ *I tried to draw her out about the shooting but she was evasive*: Թեև բերված օրինակում բացակայում է *but* շաղկապը, այնուամենայնիվ, համատեքստը ենթադրում է վերջինի «քողարկված» իմաստի առկայությունը. սա նպաստում է, որ *evasive* բառի ժխտական ներիմաստն անմիջապես բացահայտվի և ընկալվի:

Հետևապես՝ *The letter failed to arrive in time* (Կենդանի խոսք), կնշանակի *The letter did not succeed in arriving in time*:

Կամ, *The Government had been corrupt; it had failed to protect the nation* (Michener, Poland, p. 14): Ակնհայտ է, որ *it had failed to protect the nation* նշանակում է՝ *it had not succeeded in protecting the nation*:

Object բառը ևս պատկանում է մասնակի ներակա ժխտական իմաստով այն բառերի շարքին, որոնց միջոցով ոչ բացահայտ ժխտական իմաստ է արտահայտվում. *object* բառի բառարանային բացատրությունը հետևյալն է.

object v. to say that you don't agree with, disapprove or oppose sth. /OALD, 2006/

Հետևապես, եթե *to object* նշանակում է “to say that you don't agree”, ուրեմն՝ իմանալով այս բառի բացատրությունը, հստակ կարելի է տարբերակել վերջինի դերը ցանկացած խոսքային միջավայրում կամ ասույթում. “*Some historians had objected to the demolition of walls which reached back almost a thousand years*” (Michener, Poland, p. 307).

Այստեղ՝ *Some historians had objected to the demolition of walls* ասույթի իմաստը համարժեք է՝ *Some historians had not agreed to the demolition of walls* նախադասության իմաստին:

Նշված վերլուծությունները թույլ են տալիս համոզվել, որ այս բառերի ներակա ժխտականությունն արտահայտված է դրանց իմաստային կառուցվածքում և ընկալվում է միանշանակ: Հետաքրքրական է, որ ներակայություն ունեցող ասույթների ժխտական իմաստը որքան «քողարկված» է, այնքան էլ պարզ է ու ակնհայտ:

Dry բառը նույնպես պատկանում է այս շարքին, և պակաս չէ վերջինի դերը ժխտում արտահայտելու գործում: Այն ունի հետևյալ իմաստը.

dry adj. not wet, damp or sticky, without water or moisture. /OALD, 2006/

Հետևապես՝ [...] *the cow was nearly dry* (Rawlings, Cross Creek, 183), նշանակում է *the cow didn't have milk*:

Այսպիսով, ժխտում արտահայտելու գործում մեծապես կարևորվում է ներակա ժխտական իմաստ պարունակող բառերի դերը: Վերջինների դերը կարևոր է հատկապես այն պատճառով, որ դրանք խոսողին հնարավորություն են ընձեռում ոչ բացահայտ, անուղղակի կերպով ժխտել կամ անհամաձայնություն հայտնել՝ խուսափելով ուղղակի միջոցներով գրուցակցին հակադրվելուց: Շատ հաճախ խոսքային հաղորդակցման ժամանակ գրուցակցին ուղղակիորեն հակադրվելը և, փոխարենը, սեփական կարծիքը հայտնելը այնքան էլ պատեհ չէ, սակայն ցանկություն ունենալով առարկություն հայտնել կամ ժխտել, խոսակիցները հաճախ ձգտում են կիրառել այնպիսի միջոցներ, որոնք և՛ կտրուկ չեն հնչի, և՛, միևնույն ժամանակ, կարտահայտեն ժխտում:

Լեզվում հանդիպում ենք նաև ներակա ժխտական իմաստ արտահայտող բաղադրյալ բառերի, որոնք նույնպես կիրառվում են ժխտական իմաստ արտահայտելու նպատակով: Թեև վերջինների թիվը լեզվում մեծ չէ, այնուամենայնիվ, հարկ ենք համարում նշել դրանց առկայության մասին, քանի որ դրանք նույնպես պատկանում են ներակա ժխտական իմաստ արտահայտող այն բառերի շարքին, որոնք լայն կիրառություն ունեն: Այսպիսով, ժխտական ներիմաստով բաղադրյալ բառեր են, օրինակ՝ *after-thought, foot-loose, backhanded, house-bound, absent-minded, empty-headed, ill-mannered* և այլն: Այս շարքին պատկանող բառերի բառարանային բացատրությունները ժխտական են: Օրինակ՝

after-thought a thing that is thought of, said or added later, and is often not carefully planned. /OALD, 2006/

foot-loose adj. free to go where you like or do what you want because you have no responsibilities. /OALD, 2006/

backhanded adj. having a meaning that is not directly or clearly expressed, or that is not intended. /OALD, 2006/

house-bound adj. unable to leave your house because you cannot walk very fast as a result of being sick or old. /OALD, 2006/

Վերոհիշյալ բառերը նույնպես կարող են դասակարգվել ըստ ներակայության աստիճանի, քանի որ դրանցում ժխտականությունը լինում է շատ կամ քիչ քողարկված՝ շնորհիվ տվյալ բառը կազմող բաղադրիչների իմակի: Այն է՝ բաղադրյալ բառերի շարքում նույնպես առանձնանում են բառեր, որոնց քողարկվածության աստիճանն, ի տարբերություն մյուս բաղադրյալ բառերի, ավելի խորքային է: Ուստի ժխտական ներիմաստով բաղադրյալ բառերի ժխտականությունը նույնպես կարող է լինել ամբողջովին ներակա և մասնակի ներակա: Օրինակ՝ *empty-headed, ill-mannered, absent-minded, house-bound* բառերի ժխտականությունն ավելի բացահայտ է, քանի որ դրանցում *empty, ill, absent, bound* բաղադրիչները որպես ժխտականության ցուցիչ են հանդես գալիս՝ ունենալով ժխտական ներիմաստ, մինչդեռ *after-thought, back-handed* բառերի ժխտականությունն ավելի քողարկված է, քանի որ դրանց առանձին բաղադրիչները հաստատական ներիմաստով բառեր են:

Այսպիսով, բոլոր ներակա ժխտական իմաստով բառերին միավորում է մեկ ընդհանուր հատկություն. դրանք ժխտական իմաստ են արտահայտում՝ չունենալով որևէ արտակա ժխտականության ցուցիչ: Մյուս կողմից, ժխտական ներիմաստով բառերի բնույթը հակասական է այն առումով, որ դրանց իմաստ-կառուցվածք կապը միանշանակ չէ: Ժխտական ներիմաստով բառերի քննությունը ցույց է տալիս, որ հաստատական կազմը կարող է ժխտական իմաստ արտահայտել, իսկ ժխտական կառուցվածքով կարող է փոխանցվել հաստատական իմաստ: Մեկ այլ հատկանիշ, որ բնորոշ է ժխտական ներիմաստով բառերին, այն է, որ նշված բառերի մի մասը բառարանում սահմանվում է անմիջապես ժխտական բառի կամ ցուցիչի միջոցով: Ժխտական ներիմաստով բառերի մյուս խումբն առանձնանում է նրանով, որ դրանց քողարկվածության աստիճանն ավելի բարձր է: Այսինքն՝ այս խմբին դասվող բառերի բառարանային բացատրությունը տրվում է մեկ այլ ներակա ժխտական իմաստով բառի միջոցով: Յուրաքանչյուր բառ յուրովի իմաստային արժեք է ներկայացնում, ուստի ներակա ժխտական իմաստ արտահայտելիս՝ մեծապես կարևորվում է համապատասխան բառերի ընտրությունը: Հետևապես, որքան հարուստ է բառապաշարը, այնքան խոսողն ավելի մեծ հնարավորություններ ունի տարբեր բառերի կիրառմամբ՝ անուղղակի ձևով մերժելու որևէ առաջարկ կամ ոչ բացահայտ կերպով ժխտելու որևէ միտք:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Chomsky N. Form and meaning in natural language // *Communication*. A discussion at the Nobel performances (ed. by Rolansky J. D.). Amsterdam: North Holland Press, 1969.
2. Clark H., Lucy P. Understanding what is meant from what is said: A study in conversationally conveyed requests // *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 14, 1. London, 1975.
3. Fodor J. A., Katz J. J. The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language. New Jersey: Prentice Hall, 1964.
4. Horn L. R. A natural history of negation. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
5. Jespersen O. A Modern English grammar on historical principles, part 6: Morphology. London, 1942.
6. Klima E. S. Negation in English // Fodor J.A., Katz J.J. (eds.) *The structure of language*. New Jersey: Prentice-Hall, 1964.
7. Ladusaw W. A. Expressing negation // Barker C., Dowthy D. (eds.) *Proceedings of the Conference on Semantics and Linguistic Theory*, 1992, v. 2.
8. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A comprehensive grammar of the English language. Longman, 1985.
9. Есперсен О. Философия грамматики. Москва: Изд. иностр. лит., 1958.

SOURCES OF LANGUAGE DATA

1. Oxford Advanced Learner's Dictionary /OALD/, new 7th edition. Oxford: Oxford University Press, 2006.
2. Michener J.A. Poland. New York, 1983.
3. Rawlings M.K. Cross Creek. New York: Macmillan Publishing Company, 1983.

С. САРОЯН – О некоторых особенностях слов с имплицитным отрицанием. – Имплицитное отрицание проявляется на разных уровнях языка. В данной статье рассматриваются лексические способы выражения имплицитного отрицания, комплексное исследование которых позволяет выявить их семантические особенности. Учитывая степень “скрытности” отрицания, слова с имплицитным отрицанием можно разделить на две группы: полностью отрицательные и частично отрицательные. Основой для данной классификации служит степень имплицитности отрицательности, которая выявляется при

лексической трансформации и ступенчатой идентификации словарных дефиниций.

Ключевые слова: имплицитное отрицание, маркер отрицания, словарная дефиниция, отрицательная семема, степень имплицитности, полностью имплицитные слова, частично имплицитные слова

S. SAROYAN – *Implicit Negation and Word Meaning.* – Implicit negation can be manifested on different levels of language. The present paper is devoted to the analysis of lexical means of expressing implicit negation. A comprehensive study of words with implicit negative meaning shows that they can be classified semantically according to the degree of implicitness into two groups: completely implicit and partially implicit. This classification is based on a gradual identification of dictionary definitions.

Key words: implicit negation, negative marker, negative sememe, degree of implicitness, completely implicit, partially implicit, dictionary definition

Ներկայացվել է՝ 30.10.2020
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 20.11.2020

ՄԵԹՈՂԻԿԱ

Marina KARAPETYAN
Yerevan State University

CONVENTIONAL ESP ACTIVITIES IN A DIGITAL FORMAT

The paper presents the author's experience of teaching English online to students majoring in Political Science and International Relations. It considers online modes of developing various language skills as compared with instruction in a traditional classroom. It also addresses the merits and demerits of online teaching, in particular, e-learning platforms like Moodle and Zoom, as well as the effects of new ICTs on university students' performance.

Key words: *ESP (Political English), language skills development, e-learning, learning management systems, Moodle, Zoom*

In the age of information technologies it has become commonplace for companies and educational institutions to provide various courses and trainings through the Internet. Many universities across the globe have designed digital educational platforms to supplement and aid traditional instruction practices. However, the recent necessity of social distancing as a means of combating COVID-19 has resulted in their switching to digital platforms completely (at least temporarily) to continue to provide effective education to the enrolled students.

In Armenia, schools and universities predominantly have chosen to teach through Zoom.us – a user-friendly platform for video and audio conferencing, which does not require a lot of specific knowledge or skills to operate. At the same time, Yerevan State University's e-learning website (www.e-learning.y-su) has incorporated a learning management system (LMS), namely Moodle, which it has already been using successfully for the past few years to create and store instructional resources and activities, as well as keep track of students' performance. Among other merits of Moodle are:

- ample opportunities for the teacher to provide versatility of both content and media all in one place while saving on printing costs;

- diversity of practice tasks and real-world scenarios, including ones that teach transferrable skills;
- ways to ensure increased learners' involvement by encouraging initiative, creativity, individual and group projects and allowing remote and mobile access;
- a motivational tool in terms of allowing each learner to proceed at an individual pace and giving him/her multiple chances to complete the tasks (successfully) and master the material.

Although the digital format opens up exciting opportunities to make the teaching content and methods more practical and applicable for the real world, it also raises considerable challenges for teachers and students alike, particularly in case of practical disciplines, such as foreign languages and LSP. Putting aside the technical difficulties in Armenia (inadequacy of the Internet connection provision throughout the country, limited availability of computers in many households, relative unpreparedness of both teaching staff and students), digitalized foreign language classes cannot replace real-life communication, build a sense of community and ensure exchange of extra- and paralinguistic information, which constitute the vital part of human interaction.

Given that online education is gaining pace and becoming a strategic necessity in the 21st century, foreign language teachers should consider how to minimize its potential negative impacts on the quality of learning and think of the ways to use the challenges for the learners' benefit. In this paper, I shall present the findings from my one-term-long practical work through Zoom and Moodle and my vision of how conventional LSP activities (with the focus on English for Political Science and International Relations) can be adapted to the new format.

One distinctive feature of LMS is that they make the tedious process of constructing practice exercises, tests and quizzes fun and creative for the course designer, although it should be admitted that the process can be laborious for those unfamiliar with the design tools. The good news is that once created, the quizzes can be stored for multiple future reuses. There is a considerable variety of question types the teacher can employ depending on the class level and interests. YSU Moodle allows making tasks for *dragging and dropping into text/onto image, matching, multiple choice, short answer matching, selecting missing words, identifying true or false answers*, and others. A more sophisticated tool H5P offers interactive media experience by empowering the creation of interactive and colourful content, such as charts, collages, virtual tours, various games, flashcards, as well as the previously mentioned task types. These activities serve many purposes, from vocabulary drill to reading / listening comprehension check. My one-term-long online observations allow me to conclude that these tasks are more eagerly accomplished in an online format than on the paper-and-pencil layout. It

seems to be more appealing for students to click on the answers than to tick them manually. The activities are self-correcting and self-assessing, so the teacher is freed from the arduous duty of checking up individual works. Moreover, depending on the teacher's preferences, the activities can be set up to give students a multiple attempt opportunity until they reach the desired learning outcome. At the same time, Moodle allows adding assignments such as translation, essay writing, written projects, term-papers and the like, which, regrettably, should be corrected and assessed individually.

Despite a good selection of practice and quiz task types on Moodle, the platform might be insufficient for instructors who desire to further diversify their teaching inventory. Here other digital apps step in to meet the needs of a scrupulous teacher, among them user-friendly websites <https://wordwall.net/>, which enables creating additional resources and teaching games, <https://learningapps.org/>, which, among many other interactive activities, could be helpful in designing crossword puzzles, <https://teachable.com/> with its multiple content-creating tools, *Thinglink* – to create interactive images, videos and other multimedia resources, *Nearpod* – to enrich lessons with informative and interactive assessment activities, *Squigl* – to transform speech or text into animated videos.

In fact, some of the traditional tasks that I used to assign in a face-to-face classroom /Karapetyan, 2012/ cannot be performed online, while others can be replaced with their digital variations. Admittedly, these virtual activities are not equivalent to traditional ones, since live face-to-face interaction has no substitutes, but in some way or another they can actually serve to the learners' advantage in a time of crisis.

Political vocabulary build-up and revision

Modifications should be made in the methods of teaching and practising specialized vocabulary. For example, if I assign the students one of my traditional warm-up activities, namely, jotting down topical vocabulary in a set time frame and then reading it aloud to eliminate the repeated units and determine the winner, I might not be convinced that the students will not be cheating. Thus, the method may be ineffective. Similarly, in an online class, an “active learning” activity with a physical game (such as eliciting an answer from a target peer by throwing him/her a ping pong /Karapetyan, 2012: 193/) will be inappropriate.

What does work in an online classroom environment is an orally conducted vocabulary review, whether with the class as a whole or in small groups. Some e-learning apps, including the Zoom and Big Blue Button, available on Moodle, offer the breakout rooms function, which divides the class into smaller groups for working together as a team. In one activity, I texted each group a set of new vocabulary items or terms which the students were to process in 5 to 7 minutes

surfing the Internet for the meanings, pronunciation and sentences that demonstrate each item in use. Then each group shared their findings with the class. This task develops in students multiple skills and qualities, such as the ability to work both independently and in groups selecting and processing information, a sense of responsibility for their portion of work, self-confidence, collaboration skills and a team spirit.

Authentic texts on political theories and ideologies are saturated with technical vocabulary and hence difficult to apprehend. What we teachers are expected to do is to adjust to the needs and concerns of our students by enhancing the authentic materials by interactive and student-oriented activities and resources. One of such valuable resources that I have designed to guide my students in their first steps in Political Science is a glossary of unit-based collocations with their Armenian equivalents, which helps them to embark on their tour of the Political English world in the conditions of the flipped classroom. There exist numerous long-established methods to measure their progress, from translation method to constructing sentences, but LMS, including Moodle, give the learners a fresh outlook on ordinary exercises, while the teacher finds a lot of room for creative solutions. For instance, a regular *Multiple Choice* task can be designed with pictures by means of a *Drag and Drop* tool.

For daily vocabulary reviews, I found it effective to ask the class to brainstorm collocations for specific words, orally complete topical expressions, suggest synonyms, antonyms, definitions, and make sentences. This was done in a fast mode (up to 10 minutes) to check the overall preparedness or, if the students were not well-prepared, at least to refresh their memory. Another task that I found suitable for online practice was discussion aided with a vocabulary list, which I posted along with the topic before the lesson to stimulate prior preparation. For an individual checkup we used a digital variation of a face-to-face activity with students challenging their peers to respond.

For professional vocabulary practice and enrichment, however, role-plays, simulations, case-studies and problem solving remain by far the best and unsurpassed methods. These also promote all other competences and skills, especially professional communication skills and, therefore, we shall consider some of them in detail in the corresponding section of this paper.

Reading Comprehension Development

Online reading comprehension and practice activities do not very much differ from the conventional ways of developing reading skills, and e-classroom can be easily adapted to our students' learning needs. With the complexity of professional texts (especially for the freshmen, who are unfamiliar both with political phenomena and vocabulary), a guided practice still seems best, with pre-

reading tasks, reading strategies development and post-reading activities. Before a passage is read carefully as a home assignment, the teacher is to enhance students' background knowledge related to the content. The interactive whiteboard on Moodle and Zoom can be helpful for mind-mapping and brainstorming ideas, i.e. the teacher can draw and fill in the mind-maps as students brainstorm, or s/he can allow students to fill in the mind-maps themselves (although the latter option is claimed to be better avoided /<https://www.youtube.com/watch?v=jQ4-wrwHAxk/>). But for students participating in class via mobile phones, reading to get the main idea or specific details may become a bit challenging as skimming and scanning through tiny phone screens takes extra time and effort.

Yet, the post-reading stage requires most attention. In my past experience of online teaching, I often had to work with webcams off since the Internet connection was rather poor; thus some students were tempted to cheat by reading the material right from the textbook or from its e-version because I could not watch them. To prevent this, I modified my text retelling strategies. I used to ask them to summarize the text, including their own ideas where relevant. Unfortunately, for many students, to summarize means to shorten the passage by omitting unnecessary sentences. Therefore, I now get each student to give the summary of a small section of the text, which cannot be shortened any further. I also prepare a set of text-related questions not only to check comprehension but also to provoke a discussion and make students express their identity. Considering that many students continue to cite sentences from the text, I direct the focus on paraphrasing tasks. Moodle tools can be fairly helpful in designing various reading comprehension and paraphrasing drills, such as *choosing the sentence that expresses the same meaning as the original, connecting two parts of paraphrased sentences from the text, choosing the right ending for a sentence, selecting the best summary, putting ideas/events in order*, etc. As a result, more students seem able to tell the most important ideas from the text in their own wording. More autonomous and inquisitive, senior students respond to the readings in other ways too, providing comments, expressing disagreement, making inferences about missing information, extending the ideas to real life situations, and comparing/contrasting the information to other sources.

With higher-level students I also find it possible to follow the jigsaw method, which I successfully employed in a traditional classroom /Karapetyan, 2012: 194/. The breakout rooms allow small groups to work separately to "put together" the reading "puzzle", with each member responsible for one part of the passage to be communicated to the rest of the group. Additionally, in order to increase comprehension and deeper understanding of political texts, I create virtual situations or problems that should be dealt with using the target text information

and vocabulary. These activities help to visualize the information or events described. Thus, when studying about issue voting my second-year students are divided into different “issue publics” and make imaginary electoral choices. Alternatively, when my freshmen study about terrorism I put them in an imaginary situation where they should act on the part of the country’s leader to respond to terrorists’ ransom demand for 2000 hostages. Such simulations only benefit from the online environment.

To encourage supplementary in-class reading, I may assign each student a topic for brief research (e.g. “The UN’s main functions” or “The role of the Berlin Wall in politics”); then they share the findings with the class. In a traditional classroom, students need Internet connection to access the World Wide Web via their mobiles, but already being online for a live class makes their search fast, convenient and effective.

Listening Comprehension Development

Listening synchronously in an online class is inconvenient but not impossible. Although not perfectly, the recording played back on the teacher’s computer is audible to the students at the other end, as long as there is no background noise. If there is an urgent need to do listening activities during the virtual class, by far the best result can be reached with everyone’s microphones turned off so as to eliminate noise interference. Yet, e-learning platforms provide access to the teacher’s uploaded audio and video resources and activities 24/7, so learners are free to do the assignments whenever and wherever they wish. They can also playback as many times as necessary to accomplish the tasks successfully. Moreover, e-learning serves Political English purposes in that students can find a whole wealth of authentic multimedia resources, including interviews with public officials, political candidates and analysts, political news broadcasts, presidential and public speeches, debates, explanation for political phenomena, which are deficient on instructional audio- and video-CDs and DVDs, as opposed to abundant materials for English in other professional fields. These are available in various language proficiency levels, so every teacher can find useful sources for their students’ needs.

Listening activities that can be designed on Moodle range from simple *short answer questions* and *fill-in the missing words while listening* to more sophisticated *written analyses* and *summaries* of the passage. In turn, synchronous listening/viewing can stimulate an extended discussion. I also encourage my students to explore the subject matter further watching more videos which they will find relevant and thought-provoking and later report to the class. Admittedly, students making their own decisions have an enhanced motivation to explore the

topic in depth and they also become more independent learners /Huiwei, 2012: 843/.

Writing Practice

For political English purposes, it is vital to build learners' independent thinking and writing skills. With lower-level learners I start with guided short comments; then we focus on persuasive (opinion, problem-solution, agree-disagree, compare and contrast) essay writing, gradually upgrading to short group projects, speechwriting and brief political analyses. Simultaneously, I remain loyal to the grammar-translation method to help my students achieve grammatical accuracy and a good vocabulary range. Regrettably, such activities cannot be automatically checked by e-learning apps and require the teacher's individual attention to each piece of writing. The bright side is that learning management systems allow structuring activities in such a way that students can check and assess their peers, whereas the teacher can further assess the assessors. One of the rewarding activities I involve my freshmen in is peer translation. First, each student makes up 5 Armenian sentences using my collocation glossary and sends them to a target peer for translating into English. The translated sentences are then addressed to another peer, who reviews and amends them. Eventually, the instructor receives the final copies and grades both students.

E-learning brings numerous benefits to teaching writing. Take, for instance, the screen-sharing function, which enables a teacher to review and assess students' writing "in front of their eyes", just like it can happen in a face-to-face class. Synchronous and joint consideration of written pieces allows editing, correcting or improving the work collaboratively. In the meantime, the writer has an opportunity to clarify vague ideas and get the teacher's hints on how they can be expressed more clearly and accurately. In a small class, this approach can be used for process writing, where a student and a teacher work on producing a written text together, and it can as well benefit the other students participating in the activity. On the other hand, asynchronously reviewed works contain the teacher's detailed comments and suggestions, which learners can consider by themselves at any time, save them for future reference and resubmit their revised works.

Despite many advantages, an alarming tendency that has been increasing fast with the advent of the internet is plagiarism. Machine translation has brought about another form of cheating as well. Students' essays are often "compiled" or completely copied from the existing essays online, or, at best, they are independently written in the native language and then google-translated into English. Currently, there seems to be no workable solution to the problem: checking the works through anti-plagiarism software does not always produce plausible results as creative students manage to somehow bypass the program. At

the same time, there are no ways to prevent machine translation but to raise learners' consciousness or enhance the translation task by requiring two or more alternative translations for each sentence.

Lastly, one of the upsides of technology-enhanced learning platforms is that they offer discussion forums, where students (and their course teacher) can initiate a conversation about issues of concern. These discussions are extracurricular and they keep students busy practising their language skills out of class. Furthermore, a discussion topic can be set up by the teacher as a writing assignment. As an extension to this activity, I recommend my students to visit the website <https://www.englishclub.com/>, go to Forums, choose a topic of interest and participate in a discussion with other interested people. Apart from building writing skills, discussion forums are a great way to reinforce general and specialized vocabulary.

Oral and Written Professional Communication

Communication is the most effective method for students to practise and reinforce what they have learnt. The idea behind attending a synchronous online English class is to speak a target language as much as possible /Rainbow, 2020/, exchange and discuss ideas, negotiate meaning with the teacher and classmates, work collaboratively on finding solutions to problems. Furthermore, long before e-learning platforms gained momentum, various researchers proposed that online communication should enable a “structured, project-based approach that allows learners to engage in increasingly complex tasks throughout a course, in collaboration with partners” /The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages, 2001: 211/.

With consideration of the learners' specific needs an ESP session provides a narrower focus on professional communication online. Such learning experiences as role-plays, simulations, case-studies and problem solving do not only support the development of professional vocabulary but also contribute to the formation of certain professional skills and hence are a vital part of ESP classes. In these forms of learning, the knowledge is put into use in real-life vocational situations, where students gain practical know-how in dealing with their future profession-related issues developing critical thinking and language skills at the same time. In addition, project research into specific aspects of the material studied in class further expands students' knowledge about it and improves skills of in-depth and all-round analysis. For instance, after exploring the topic of “Propaganda” my third-year students are assigned to carry out independent study of various fields where propaganda is spread. Among the topics they chose last year were propaganda in movies, propaganda in Hitler Germany, propaganda in Azerbaijan, and many more. Similarly, after considering “Public Opinion Polls” and the rules of conducting

them, my first-year students formed digital teams to undertake their own group surveys on various matters of interest. From among my proposed topics, they chose to make questionnaires about the following: Females are better students/workers than males; Androids are better than IOS; Democracy is the best form of government; Military parades are a waste of money. I should say that the implementation of the task was challenged by the forced quarantine, because of which my pollsters' choice of representative samples was restricted to family members, friends and acquaintances. Later on, the survey results were presented both in writing (to the teacher) and orally (to the class). Such presentations usually lead to a discussion, which comprises a variety of useful skills and techniques, such as questioning, analyzing, commenting, explaining, pointing to instances, arguing, persuading. Thus, students can display and develop their creative abilities of language production. Among other exciting situational learning projects I can list conducting election campaigns, broadcasting news, press conferences, speeches and interviews, podcasting bright ideas, drawing up a party manifesto, designing a leaflet, to name just a few. Students learn to develop a scenario and enact it. In this respect, the unique feature of a virtual classroom is the ability of both the instructor and the learners to use a wealth of visual, aural and verbal aids to boost understanding of the target material before undertaking a project. Moreover, some simulation activities actually require application of information technologies to resemble the reality.

The above mentioned activities have long been used in a traditional classroom, but, obviously, the digital analogues are more dynamic, motivating and rewarding. E-learning builds a completely different environment for the course participants, where their activity and creativity are reinforced by multimedia, such as chat boards, instant messaging, webcams, audio and video recorders, audio and video sharing possibility, presentation slides, animation, as well as those of their own production. Last but not least, as different from a traditional environment, students do not have to bring their laptops to the university and waste time adjusting them to the classroom projector in order to demonstrate their work.

Speaking of shortcomings, holding discussions and debates for the whole class becomes quite inconvenient because of the incessant background noise that ultimately forces us to mute all the microphones. The only solution is to allow each speaker to express him- or herself at a time, which eventually benefits the discussion as the participants do not try to outcry each other.

Final Remarks

Online education as a mandatory measure has been stressful for many teachers and learners in Armenia. Poor Internet connection, lack of time to acquire a deep understanding of how e-learning apps work, an unorthodox teaching/learning

environment and forced immobility created various obstacles for effective work. Yet, over time it stops being that frightening as we gain more experience and adopt new strategies and techniques. Regardless of many constraints, it can be not only opportune and content-rich, but also positive and entertaining.

Creating a lively and friendly atmosphere will help overcome difficulties, ensure active collaboration and build a sense of community in the virtual classroom. More than ever before, we need to alternate the “serious” lesson content with the light mood and fun activities. We also need to break stereotypes. For instance, when explaining a new topic in a conventional classroom, I draw a lot of familiar examples from real life and even mimic the people from these examples so my students will obtain a clear insight into the subject matter. The virtual classroom seemingly restricts such a dynamic approach. However, while reading a blog on improving online teaching skills, I discovered that using a webcam does not mean the teacher should stay motionless in front of the computer throughout the class. It is possible to adjust the webcam settings so you can stand up, move and act out your class content to make it more interesting and cut the tension /<https://www.fluentu.com/blog/educator/teach-languages-online/>..

Look at the situation on the bright side. E-teaching provides versatility in that lessons can be both synchronous and asynchronous. As a teacher you have all the resources necessary to video-record your lectures for students’ further reference. You can disengage from routine tasks and introduce new ones that are more thought-provoking and more related to your students’ communicative needs. Engage them in language exchange opportunities outside the classroom as well (using social networks and other websites). Remarkably, Moodle not only enables you to grade and keep track of your students’ performance, but also “award” the outstanding ones with a badge of excellence. And although digital content design is a lot of creative and painstaking work, and technical difficulties may still hinder attendance rates, it must be admitted that it is also rewarding as it boosts learners’ interest and increases their involvement in doing assignments. Eventually, learning to navigate through the apps using the various useful functions, you the teacher can learn new life skills.

As a final point, having experienced the process and effects of teaching online, I am convinced that learning management systems would work best as digital aids to traditional teaching and learning. Only in that case can all the obstructions be eliminated.

REFERENCE

1. Huiwei C. E-learning and English Teaching // *International Conference on Future Computer Supported Education. IERI Procedia 2, 2012* // URL: www.sciencedirect.com.

2. Karapetyan M. Some Tips on Animating Political English Class // *Foreign Languages in Higher Education*, № 13. Yerevan, 2012.
3. Mahametova D. Peculiarities of Teaching Foreign Languages with Moodle-Based E-Learning Courses // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/peculiarities-of-teaching-foreign-languages-with-moodle-based-e-learning-courses>.
4. Rainbow C. Supporting Every Teacher: Teaching Your Adult English Class Online, 2020 // URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/03/19/teaching-your-adult-english-class-online/>.
5. Stevie D. 5 Tips to Help You Become the Best Online Language Teacher Ever // URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator/teach-languages-online/>.
6. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Carter R. and Nunan D. (eds.). New York: Cambridge University Press, 2001.
7. Underwood Z. Teaching Foreign Languages Online: A Shining Light in Desperate Times, 2019 // URL: https://evollution.com/revenue-streams/distance_online_learning/teaching-foreign-languages-online-a-shining-light-in-desperate-times/.

VIDEO RESOURCES

1. <https://www.youtube.com/watch?v=jQ4-wrwHAxk>

Մ. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ – Անգլերենի դասավանդումը հատուկ նպատակների համար թվային ձևաչափով. – Սույն հոդվածում հեղինակը ներկայացնում է քաղաքական անգլերեն ուսումնասիրող ուսանողներին առցանց դասավանդման սեփական փորձը: Դիտարկվում են լեզվական հմտություններն առցանց եղանակով ձևավորելու և զարգացնելու մեթոդները՝ ի հակադրություն ավանդական լսարանում կատարվող աշխատանքի: Ուսումնասիրվում են առցանց ուսուցման՝ հատկապես Moodle և Zoom հեռավար հաղորդակցության հարթակների կիրառման առավելություններն ու թերությունները, ինչպես նաև տեղեկատվական-հաղորդակցային նոր տեխնոլոգիաների ազդեցությունը բուհերի ուսանողների արդյունավետության վրա:

Քանալի բառեր. անգլերենը հատուկ նպատակների համար (քաղաքական անգլերեն), լեզվական հմտությունների զարգացում, էլեկտրոնային-հեռավար ուսուցում, ուսուցման կառավարման համակարգեր, Moodle, Zoom

М. КАРАПЕТЯН – Обучение английскому языку для специальных целей в цифровом формате. – В статье автор представляет собственный опыт преподавания английского языка для специальных целей студентам, специализирующимся в политологии и международных отношениях. Рассматриваются способы развития языковых навыков в режиме онлайн в сопоставлении с обучением в традиционном формате. Выявляются преимущества и недостатки онлайн-обучения, в частности, таких сетевых образовательных платформ как Moodle и Zoom, а также влияние новых информационно-коммуникационных технологий на результаты работы студентов вузов.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей (политический английский язык), развитие языковых навыков, электронно-дистанционное обучение, системы управления обучением, Moodle, Zoom

Ներկայացվել է՝ 31.08.2020
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 20.11.2020

Marina KARAPETYAN
Yerevan State University

TEACHING PUBLIC SPEAKING SKILLS ONLINE TO ESP STUDENTS

The paper aims at presenting the results of successful implementation of traditional public speaking assignments in the full absence of a face-to-face classroom within the scope of teaching ESP. The instruction was conducted through Moodle and Zoom. Although the paper also addresses the challenges of practical skill development through online media, it emphasizes the importance of digital public speaking as a newly-emerging phenomenon and suggests that hereafter the instruction of public speaking to ESP students should take place in a blended environment including traditional classroom and online technology.

Key words: *ESP, public speaking, verbal and non-verbal delivery, audience engagement, video-conferencing platforms*

In recent decades, the rapid developments in ICTs have provided humanity with new opportunities and solutions, especially in the field of education. Today, distance is no longer a problem: people can take practically any course or receive high-quality education in another part of the world while sitting in their homes. In addition to distance learning opportunities, universities around the world have also been offering hybrid courses combining traditional face-to-face classroom instruction with components of online teaching. Innovative learning management systems (LMS) have further emerged to allow the entire educational process to take place in the virtual environment. This timely revolution enabled us to face the ongoing health crisis that hit the world in 2019.

The forced lockdown came as a surprise. Schools and higher educational institutions were quick to respond by modifying their teaching techniques and switching to various online communication media. Yerevan State University, which had undertaken the e-learning initiative by introducing Moodle LMS several years ago and had been offering professional development courses to train the teaching staff, was relatively prepared to take the challenge. Yet, the transition to teaching online full time was difficult.

Having long-term experience in providing one-to-one tutoring services to individuals via Skype, I had a clear idea of what online teaching is. I could visualize how to organize classes to help my students acquire the necessary language skills. But it was daunting to imagine what it would be like to teach a whole group of 20-25 university students simultaneously. Moreover, I didn't see how developing public speaking skills would fit into the overall syllabus. Public

speaking has been an integral part of my ESP teaching strategy over the years of working with university students. It directly involves face-to-face interaction and awareness of body language, which are unthinkable in a remote virtual environment. For the lack of a newly structured approach, I eventually had to apply my traditional teaching methods to the Moodle and Zoom format. In the meantime, I reviewed some published research results and here is what I found out.

Various scholars have carried out a comparative analysis of learning outcomes in online and face-to-face sections of public speaking courses. An experiment conducted by professors of speech communication at West Texas A&M University in 2004 revealed no significant difference in how students perform in public speaking after taking a course online or in a face-to-face classroom. Both groups of students participating in the experiment “scored equally well on their speeches”. Moreover, “online students reported higher levels of communication apprehension than did the f2f students /Hanson et al, 2004: 1, 8/. These results are confirmed in later studies as well /Linardopoulos, 2010: 199/.

Thus, in this paper I will share my first-hand experience of successful implementation of traditional public speaking assignments in a fully online setting within the scope of teaching English for Political Science and International Relations. I will also address the challenges of practical skill development through online media, namely, via Moodle LMS and the Zoom video-conferencing platform.

Public speaking is one of the crucial competences students majoring in Political Science, International Relations and Diplomacy need to obtain. It has long been an inseparable part of the ESP course syllabus, where it is viewed as a vocational learning requirement. In fact, “effective public speaking and interpersonal communication skills are considered by many human resources managers to be essential for prospective employees” /Linardopoulos, 2010: 199/. However, the ESP course is not aimed at teaching the art of oratory per se but only uses it as a channel for developing presentation and oral language skills, so our students’ mentality dimly perceives what public speaking constitutes and what is expected from them. As a rule, most students in Armenian universities approach speechmaking as an activity of reading from paper or elaborately designed slides (or, at best, uttering a memorized text) in front of their peers while making no effort to *speak* and employing no expressiveness, artistic ability and emotionality.

In the contemporary world, public speaking knowledge and skills are continuously growing in importance. Virtually any professional has to face the challenge someday. Therefore, specialized foreign language classes are to provide expertise far beyond the mastery of a target language if they intend to ensure efficacy of specialized education. The art of rhetoric is a major and independent discipline, and, admittedly, it would be infeasible to focus closely on all the details

during a foreign language course. Nonetheless, learners ought to be adequately informed about what makes an effective speech or presentation, and I devote a considerable portion of time to refine their skills.

Although public speaking has originated as a “face-to-face exchange between a designated speaker and an audience” /Mapes, 2019: 178/, in the 21st century it is increasingly relying on ICTs. Today, digital public speaking is a newly-emerging phenomenon, which means the contemporary language instructor should adjust its rules to online environment. Before addressing the changing media of communication, let us consider the process of building the necessary skills in a traditional classroom because it will lend important insights into the challenges raised by online communication environment.

My action plan for preparing students of Political English to make rousing speeches and presentations includes the following stages. The first thing to do is to briefly introduce them to the basic components: content, structure and delivery /Verderber et al., 2018: 13-14/. For the first-year students, *content* is whatever they find interesting and exciting to talk about; for seniors, content is largely political. The topics may cover a wide range of information. Freshmen may want to report social, cultural, fashion, art, sports or celebrity news, where the vocabulary is more or less familiar to them, or they may choose to give an informative talk on broad topics like hobbies, pets, kindness, travel, traditions, characters, books, movies, etc., or, if their language proficiency level allows, express themselves sharing their own cherished thoughts and beliefs. News stories for senior students cover political, historical, economic, financial, commercial events from audio-visual or digital foreign media, while personal interest topics deal with narrow political content varying from reports on issues of concern (such as corruption, political decision-making, lobbying, manipulation, and so on) to self-made persuasive speeches (as part of role-plays or simulations I shall discuss later).

Structure basically means dividing the message into introduction, body and conclusion. Students are taught to start with presenting themselves and welcoming the audience. Then they introduce the topic by making a thesis statement, providing background knowledge and/or explaining why the topic is appealing and important. They should clearly see their goal and structure their talk around it. For the beginners, the purpose may be entertaining or informative, whereas for the seniors it is strictly informative or persuasive. The main body of the speech is structured logically so as to achieve the goal and it presents facts, reasons and arguments respectively. In the end, the talk is followed by a question-and-answer session. Furthermore, I get my students to understand the difference between a presentation/report/ lecture/ informative talk and a persuasive speech. The structure (and content) of the latter is somewhat different: including the same three components, the orator enjoys freedom to express his/her creativity, eloquence and powers of

persuasion, and s/he may not necessarily give any background information or be asked questions.

Structure also implies making smooth and logical transitions between ideas. Therefore, students study a list of useful signpost words and phrases and are encouraged to use them in their speech.

Timing is an important part of structure, as well. Most real-world conferences, meetings and other public gatherings set strict regulations on timing, and hence students should get accustomed to speaking in a fixed time frame. However, imposing time constraints in the initial phase of the learning process would mean causing additional fear of speaking in public, not to mention speaking in a foreign language. Thus, although I encourage the beginners to be brief, I allow them enough time to end their talk.

Delivery demands special attention. It is probably the most powerful component of speechmaking. Poor delivery can ruin a speech, while an efficient one can help the weaknesses in the content and structure remain unnoticed. Experts in speechmaking state that “effective speakers are conversational, intelligible, poised, and expressive in their delivery” /Verderber et al., 2018: 14/. But in an ESP class, I target verbal fluency (using a foreign language confidently), non-verbal competence (using voice and body language to communicate the message) and poise (assurance in front of the public). All the three elements require meticulous preparation, rehearsals and practice. As different from a class in rhetoric, where participants will only need to polish their native language skills, students in an ESP class should take pains to build enough knowledge and develop language fluency. Needless to say, this work extends well up to the end of the course. Hence, ways of achieving verbal fluency in speechmaking are not considered in this paper. Rather, I concentrate my efforts on building my students’ confidence and raising their awareness of non-verbal codes.

There are many instructional video and audio recordings on textbook CDs and YouTube giving advice on how to free oneself of the fear of public speaking. We watch and listen to them carefully, but this is easier said than done. Apart from insufficient language skills hindering autonomous language production, lack of confidence can be the result of many extra-linguistic factors, such as age, upbringing, inexperience, character, etc. And, after all, not everyone is a born orator. Lack of confidence leads students to monotonously going off script throughout their performance or reciting a fully memorized speech thus failing to grab the audience’s attention. No one in the classroom benefits from such a presentation: language skills do not develop, interest in the topic is not aroused, no questions arise, and no learning objectives are achieved.

Over the years I worked out strategies for overcoming this challenge. First, I have my students watch real speeches of real orators, statesmen, community

leaders, etc. (especially those on TED Talks), and then we analyze them in terms of content, structure and delivery. Some are eloquent and rousing; others are less inspiring and influential, while quite a few are poor and unimpressive for some reason or other. When students identify other speakers' strengths and weaknesses, they involuntarily adopt approaches to the do's and don'ts of rhetoric and develop their own manners, styles and unique solutions. The next step is to allow learners to make their own bold attempts. Here, rather than assigning them strict topics, I encourage speaking about their deeply-held beliefs, something that comes from the bottom of their hearts. At this stage I do not focus on faults but urge them to 1) be enthusiastic, spontaneous and share their ideas impromptu instead of memorizing ready-made texts; 2) prepare shorter speeches (even one- or two-minute appeals) in order to facilitate delivery; 3) move around the classroom and feel relaxed; 4) speak at a slow pace in order to assist language production and ensure intelligibility for listeners. The audience's responsiveness is guaranteed!

After this stage is successfully passed through, which means the students have somewhat raised their self-esteem and broken stereotypes, many of them demonstrate a desire to make more speeches. As described earlier in this paper, they gradually grow from delivering their own ideas to reporting on complex political theories and events. However, with the increasing difficulty rises the need for full memorization or dependence on printed texts or presentation slides. How then can visual contact be established with the audience? When students read throughout the presentation, their delivery is automatically impaired in terms of other non-verbal signals too – gestures, facial expressions, tone of voice, pitch, volume and rate.

At this stage, the only solution is to encourage students to 1) prepare a short outline of the presentation and notes containing important names, dates, terms instead of the complete text; 2) memorize the key points and examples so that they can look up at their classmates to maintain a link; 3) establish rapport by asking them questions or engaging them otherwise; 4) improvise using their own mental resources if they stumble or lose the train of thought. But will these techniques be workable in a virtual classroom?

When presenting online, whether for reaching global audiences or as part of a foreign language class, many principles of conventional speechmaking apply. Most importantly, online public speaking “should be well-prepared, organized, well-reasoned, and well-rehearsed” /Mapes, 2019: 179/. This includes all the aspects discussed above. What is somewhat different is the delivery process. In a digital performance verbal delivery should be enhanced to compensate for partial loss of non-verbal information. “Your vocals overlay a slideshow and your body isn't visible to an audience. Verbal enunciation, punctuation, rate, and pauses become key to maintaining your audiences' attention” /Ibid: 181/. In addition, “in face-to-

face settings, we must perceptively adjust to the non-verbal reaction of our audience members as we speak to ensure they are getting the message we intend. When delivering our message virtually, we must devise alternative ways to check for mutual understanding” /Verderber et al., 2018: 4/. In these conditions, building rapport with the audience by engaging them through questions or other forms of interaction proves absolutely crucial, even if we are just asking them to raise hands to show agreement /Farland, 2020/. Therefore, if the bandwidth allows, it is highly desirable for the students to have their cameras on, which will also keep them more or less alert.

Still, the body language is evident to the viewers as long as the webcam settings allow demonstrating the larger part of the speaker’s body. Some scholars and practising online instructors even recommend that students give a talk while standing and moving, just as they would do at a classroom presentation. At the same time, facial expressions, voice variations and eye contact remain essential non-verbal means of communication. The former two reveal the speaker’s enthusiasm and vigour, thus sustaining the viewers’ interest, and, while eye contact through the webcam does not fully replace directly facing up to the audiences, it is the only way to ensure silent connection with them. If our goal is to adjust online classroom speechmaking to realistic scenarios, we have to properly guide the students through the peculiarities of digital public speaking.

Digital media can both promote speechmaking and impede it. Thus, speaking into the camera can cause as much tension as facing up the audience in the classroom. On this count, the feelings from online presentation are similar to ones we experience in a real public speaking setting, and thus we learn to overcome our fears /Ellsworth, 2019/. On the other hand, despite the alienation from the camera, many students find speaking on the webcam easier than performing from behind the podium in a traditional classroom. One reason is that they are comfortably seated in front of their home computers. Another is that they feel free to go off their scripts (from the computer screen) thinking that nobody will notice. This is a misconception, though, and your students should know about it! Instead, having the speech outline on the table to cast an occasional glance at will appear perfectly natural. A different problem is that some learning platforms do not allow demonstrating visual aids and the speaker simultaneously, so students (even diligent ones) may be tempted to take advantage of this feature. Fortunately, the settings on the BigBlueButtonBN – Moodle’s videoconferencing tool – and Zoom can be adjusted so that, when sharing the screen, the speaker can appear live to both the peers and the teacher. Depending on the speaker’s preferences, peer questions, comments and suggestions can be raised as the speech ends or accompany the speech via chat so the speaker can address them immediately.

Under these circumstances, a peer assessment form /Karapetyan, 2012: 195/ proves beneficial to both the speaker and the viewers. Students give feedback on the performance by assessing the use of the listed verbal and non-verbal signals (e.g., Were they used excessively or moderately/appropriately?) and answering a number of questions related to the content and structure (e.g., Did the speech grab your attention?). The completed form can be submitted via a personal chat. Thus, each speaker gets enough feedback to improve the performance for the next time. For anonymous submission, it is the teacher who should send the peers' assessment forms to the target speaker. I encourage my learners to use these forms for self-assessment as well, when they prepare for the subsequent presentations. To do this, they should video-record themselves (on their smartphones or directly on Moodle) and playback the video viewing themselves as audience members. Self-critique is definitely a powerful method of active learning.

Moreover, digitally recorded speeches can serve effectively in another way. Although presenting synchronously is what each learner will need in his/her future career, it works best for some students to have their speech video-recorded in advance, i.e., asynchronously. In a live presentation, students have only one chance to make a good impression and get their message across /Mapes, 2019: 179/. When recording themselves, they can make as many attempts as needed to get the desired result before sending the teacher a final copy. One of the drawbacks of this approach, though, is that the teacher is usually the only viewer and evaluator. As an option, the recorded speech can be shared with classmates on Moodle Forum or on YouTube. Asynchronous presentations also yield to live performance in that “you lose the ability for audiences to provide you with live feedback, so you may be unaware if there's a key question or issue that audiences need answered... In synchronous speaking, you may be more comfortable in adopting and applying face-to-face public speaking strategies, including integrating live audience feedback” /Mapes, 2019: 180/.

By far the best approach to teaching public speaking to ESP students, which has also worked successfully in a real classroom and can be easily transferred to the digital medium, is group presentation. Creating virtual teams beyond the class hour is realizable and constructive. Teamwork keeps its potential for building the spirit of community and collaboration and it also helps the difficult task of speechmaking seem easier and more manageable than in case of working on one's own.

All the aforesaid describe ideas on the speaker's preparation. At the same time, the role of the audience members should not be underestimated. An efficient audience contributes constructive feedback both by their nonverbal signals in the presentation process, the questions raised and the final verbal assessment. However, it is not easy to ensure responsiveness of the class. In a traditional classroom, the audience is often inattentive and irresponsible, as students often behave

uncontrollably chatting with their peers, distracting the speaker and interrupting the speech. By contrast, in a virtual classroom chatting seems to be eliminated but digital format brings about other manifestations of inattentiveness. For instance, some students may be busy doing other things, which will remain unnoticed. This problem has led me up to offering the audience another form to fill out during each presentation. The form is posted on the course page beforehand to encourage the students other than the speaker to become active listeners/participants by jotting down the arising questions and ideas. It includes the following points:

Topic:

Main idea/purpose:

Supporting idea 1:

Supporting idea 2:

Question 1:

Question 2:

Suggestions/recommendations:

Another common challenge that discourages the class from getting involved as enthusiastic listeners is abundance of unfamiliar words and terms in a speech. Students get disinterested if they do not understand what is being reported to them. And if their non-verbal behaviour in a face-to-face classroom could reveal confusion, frustration or loss of attention, the online conditions complicate the speaker's perception of these silent messages. Previously, I had my speakers prepare handouts with the glossary of the key words and terms. Today, the technology-assisted online class opens broader opportunities for both the presenter and the audiences. The glossary can be easily shared on one part of the screen with the other demonstrating photos, videos and other visuals. Looking at different types of information on the screen will also contribute to developing the listeners' multitasking skills. Alternatively, concerned students can quickly access their preferred online dictionaries.

A stimulating supplement to online public speaking, inapplicable in conventional classroom settings, is creating a suitable digital background or banner against which the speaker will be giving his/her talk. This function is very simply enabled in the ZOOM, where you can insert an appropriate photo, video or animation from a proposed list to match your presentation topic or to create an appropriate mood. It is also possible to upload images from your computer by clicking the + above the available backgrounds. In fact, for some speeches the right background can replace presentation slides: overusing visuals can divert the audience and ruin the verbal message. If slides are necessary, then the background

can still be viable communicating the key idea or serving neutral functions like reminding about the topic or changing the look of the virtual room. It can also be useful for the online teachers to create an aura of professionalism. Currently, the function can be carried out through personal computers or the latest iPhone models only, but it is definitely worth considering for a realistic and creative presentation. Regrettably, not all educational or videoconferencing platforms provide this feature.

Both in real life and in the classroom, public speaking can take different forms and pursue different goals. Thus, during a *press conference* or a simulation game, the organization representatives deliver a public address on the topic of the press conference and then give a one-on-one *interview* to an inquisitive journalist. During team *debates* each member makes a short speech in favour or against the proposed resolution. *News broadcasting* and *commentary* are a different form of public speaking where the reporter addresses broader audiences through digital media. Finally, professionals conducting *webinars* give informative talks to interested individuals through the Internet. In the 21st century, all these types of speech tend to be delivered in digital formats, and hence the pressing need for online training.

The above mentioned scenarios can all be played out during an English class. Some require longer preparation, while others are easy to construct in a few minutes (using the breakout rooms). Thus, a press conference planning requires dividing the class into 2 groups – representatives of an organization (speakers) and journalists. Each group receives from the teacher a set of study materials and start preparing for their respective roles. The students in the former group should decide on the topic of the press conference and the organization character, design an organizational backgrounder, a press release, write biographies and speeches, etc.; the latter prepare questions for the speakers and for private interviews. A separate role is assumed by a moderator, who starts and ends the formal meeting. On the other hand, news broadcasting simulation can be done spontaneously with students working in groups of 2 or 3 (a news announcer, a foreign correspondent and an event bystander). In these simulation games, students apply their knowledge to real-life vocational situations, gain practical know-how in dealing with their future profession-related issues, and developing critical thinking and language skills at the same time.

To conclude, real-life public speaking is increasingly relying on digital technologies. All professionals who are to deal with live audiences, including political actors and commentators, public officials, diplomats, news reporters, business analysts, professors, to name just a few, have to master online broadcasting techniques and learn to navigate effectively through videoconferencing tools like Zoom, Skype Meet Now, Google Hangouts, Google

Meet and others. Today's need for education to switch to a digital mode is in tune with the demand for public figures to address audiences online and globally. And although online classes cannot fully replace live face-to-face communication, learning the art of speechmaking online actually yields benefits to future orators. Ideally, the instruction of public speaking during ESP courses should adopt a blended teaching/learning approach combining traditional classroom and online technology.

REFERENCE

1. Ellsworth P. 7 Unusual Ways to Learn and Practice Public Speaking Online, 2019 // URL: <https://getgist.com/learn-and-practice-public-speaking-online/>.
2. Farland Ch. Zooming from East to West: 10 tips for teaching and public speaking online, 2020 // URL: <https://forkast.news/zoom-top-10-tips-teaching-public-speaking-online-coronavirus/>.
3. Hanson T. L., Teven J. J. Lessons Learned from Teaching Public Speaking Online // *Online Classroom. Ideas for Effective Online Instruction*. August, 2004 // URL: http://augmenting.me/cte/resources/newsletters_archive/OC0408.PDF.
4. Karapetyan M. Some Tips on Animating Political English Class // *Foreign Languages in Higher Education*, № 13. Yerevan, 2012.
5. Linardopoulos N. Teaching and Learning Public Speaking Online // *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 6, № 1, March 2010 // URL: https://jolt.merlot.org/vol6no1/linardopoulos_0310.pdf.
6. Mapes M. Speak Out, Call In: Public Speaking as Advocacy. University of Kansas Libraries, 2019.
7. Verderber R. F., Verderber K. S., Sellnow D. D. The Challenge of Effective Speaking in a Digital Age. 17th Edition. Cengage Learning, Boston, MA, 2018.

Մ. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ – Հանրային խոսքի հմտությունների առցանց դասավանդումը՝ անգլերենը հատուկ նպատակներով ուսումնասիրող ուսանողների համար. – Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել հանրային խոսքի հմտություններ ձևավորող ավանդական հանձնարարությունների՝ անգլերենը հատուկ նպատակների համար առցանց դասընթացին արդյունավետ կիրառման արդյունքները: Ուսուցումը անցկացվել է Moodle և Zoom հարթակներով: Թեև հոդվածը անդրադառնում է առցանց եղանակով գործնական հմտություններ ձևավորելու դժվարություններին, այն կարևորում է թվայնացված հանրային խոսքը՝ որպես նոր առաջացող և արագ զարգացող միտում և

առաջ է քաշում մասնագիտացված անգլերենի դասերին հանրային խոսքը համակցված եղանակով դասավանդելու հարցը՝ համատեղելով ավանդական լսարանը և առցանց տեխնոլոգիաները:

Բանալի բառեր. անգլերենը հատուկ նպատակների համար, հանրային խոսք, խոսքային և ոչ խոսքային վարքագիծ, հանդիսատեսի ներգրավում, տեսաժողովների համար նախատեսված հարթակներ

М. КАРАПЕТЯН – Обучение навыкам публичной речи в режиме онлайн на курсах английского языка для специальных целей. – В данной статье рассматриваются процесс и результаты успешного применения традиционных заданий по обучению навыкам публичной речи в условиях полного отсутствия очных курсов английского языка для специальных целей. Обучение проводилось исключительно через Moodle и Zoom. В статье также выявляются трудности приобретения практических навыков в режиме онлайн. В то же время, подчеркивается важность публичных выступлений в цифровом формате как восходящей и перспективной тенденции. Следовательно, предлагается в дальнейшем проводить смешанное обучение навыкам публичной речи в рамках курса английского языка для специальных целей, сочетая обучение в традиционной аудитории и цифровые технологии.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, публичная речь, вербальное и невербальное поведение, вовлечение аудитории, платформы для проведения видеоконференций

Ներկայացվել է՝ 31.08.2020
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 20.11.2020

Հասմիկ ԲԻՇԱՐՅԱՆ
Վ.Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան

**«ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԻՆՏԵՐՖԵՐԵՆՑԻԱՆ» ԵՎ ԴՐԱ
ԴԱՍԱԿԱՐԳՄԱՆ ՏԱՐԲԵՐԱԿՆԵՐԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Հոդվածում քննության է առնվում «լեզվական ինտերֆերենցիա» երևույթը և դրա դերը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում: Նշվում է, որ հայ, ռուս և արևմտյան մեթոդիստները լեզվական ինտերֆերենցիայի հարցի վերաբերյալ տարաբնույթ մոտեցումներ են ցուցաբերում: Դիտարկվում են լեզվական ինտերֆերենցիայի դասակարգման հիմնական տարբերակները՝ հաշվի առնելով առաջացման բնույթը, իրականացման ուղղությունը, դրսևորման տեսակը, ինչպես նաև խոսքի մասերի պատկանելիությունը:

Առաջարկվում է սովորողների միջլեզվական դժվարությունները հաղթահարելու տեսանկյունից առավել արդյունավետ և նպատակային համարել լեզվական ինտերֆերենցիան ըստ խոսքի մասերի դիտարկելը:

Բանալի բառեր. լեզվական ինտերֆերենցիա, ինտերֆերենցիայի դասակարգման տարբերակներ, ներլեզվական ինտերֆերենցիա, միջլեզվական ինտերֆերենցիա, բանավոր խոսքում կատարվող սխալներ

Ներկայիս զարգացող և հարափոփոխ աշխարհում օտար լեզու, մասնավորապես անգլերեն սովորելն անհրաժեշտություն է ցանկացած մասնագիտության ոլորտում: Սակայն, ինչպես յուրաքանչյուր օտար լեզու, այնպես էլ անգլերեն ուսանելիս սովորողները՝ պայմանավորված իրենց տարիքային առանձնահատկություններով, լեզվի իմացության աստիճանով և այլ բնորոշ չափանիշներով, կատարում են սխալներ, որոնք օտար լեզվի ուսուցման անբաժան տարրերն են: Այս կապակցությամբ Ս. Քորդերը նշում է, որ բանավոր խոսքում կատարվող սխալներն օտար լեզվի ուսուցման գործընթացի անքակտելի և կարևորագույն բաղադրիչները համարվելուց զատ նաև միջոց են, որոնց շնորհիվ պարզ է դառնում, թե ինչպես և որքանով է յուրացվել տվյալ լեզուն: Հեղինակի պնդմամբ՝ սխալների նշանակությունն օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում պայմանավորված է հետևյալ երեք գործոններով՝

Առաջին. սխալները կարևոր են նախ և առաջ ուսուցչի համար, քանզի դրանց օգնությամբ հնարավոր է դառնում արձանագրել մատուցվող նյութի յուրացվածության աստիճանը:

Երկրորդ. սխալները կարևոր են սովյալ ոլորտում ուսումնասիրություն կատարողի համար, քանզի դրանց միջոցով տեսանելի են դառնում ուսուցման ընթացքում սովորողների կողմից կիրառվող ռազմավարությունները, դրանց արդյունավետության աստիճանը և հնարավոր թերացումները:

Երրորդ. սխալները կարևոր են հենց սովորողների համար, քանի որ դրանք մեծ մասամբ կատարվում են այն ժամանակ, երբ սովորողները փորձում են հարստացնել, կատարելագործել և բարելավել իրենց խոսքը /Corder, 1967: 167/:

Հետևաբար, սխալների ուսումնասիրման արդիականությունը պայմանավորված է մատուցվող նյութի բարդության, առանձնահատուկ ուշադրություն պահանջող լեզվական միավորների յուրացվածության և կիրառվող մեթոդների արդյունավետության վերաբերյալ լիարժեք պատկերացում ձևավորելու գործոններով:

Ուսումնասիրելով մեթոդական գրականությունը՝ նկատում ենք, որ հայ, ռուս և արևմտյան մանկավարժ-մեթոդիստները *սովորողների կողմից կատարվող սխալներ* հասկացությանը համարժեք օգտագործում են նաև *լեզվական ինտերֆերենցիա* եզրը:

Այսպես՝ ռուս մանկավարժ մեթոդիստների աշխատություններում *լեզվական ինտերֆերենցիա* հասկացությունը բնութագրվում է որպես սովորողի կատարած սխալ, որը մայրենի, նախկինում յուրացված կամ ուսուցանվող օտար լեզվի լեզվական նորմերի ոչ լիարժեք յուրացվածության արդյունք է /Блажевич, 2011: 29; Маркова, 2018: 6/: *Լեզվական ինտերֆերենցիա* հասկացության ծավալը ռուս մեթոդական գրականության մեջ ավելի ընդգրկում է քանի որ այն իր մեջ ներառում է նաև *ներլեզվական ինտերֆերենցիա* եզրը:

Մինևույն ժամանակ արևմտյան գրականության մեջ, *լեզվական ինտերֆերենցիա* հասկացության իմաստային ծավալն ավելի նեղ է: Այն օգտագործվում է միայն մայրենի կամ նախկինում յուրացված մեկ այլ լեզվի լեզվական նորմերի ազդեցության հետևանքով ուսուցանվող օտար լեզվում կատարվող սխալները բնութագրելիս: Սույն եզրույթին համարժեք մանկավարժ-մեթոդիստները օգտագործում են նաև *բացասական փոխադրում (negative transfer)*, *փոխադրման արդյունքում կատարվող սխալներ/փոխներթափանցման սխալներ (transfer or interference errors)* և *միջլեզվական ազդեցություն (cross-linguistic influence)* եզրույթները: Ինչ վերաբերում է ուսուցանվող օտար լեզվի լեզվական նորմերի շեղումների կամ ոչ լիարժեք յուրացվածության արդյունքում թույլ տրված սխալներին, ապա արտասահմանյան մեթոդական գրականության մեջ առանձնացվում է սխալների երկու տեսակ: Առաջին տեսակը ռազմավարական սխալներն են (developmental errors), որոնք աշակերտները կատարում են

իրենց կողմից ընտրված սխալ ռազմավարությունների և լեզվին ոչ լիարժեք տիրապետելու հետևանքով: Տարբերակիչ առանձնահատկությունն այն է, որ դրանք նման են մայրենի լեզու յուրացնող երեխայի կատարած սխալներին:

Օրինակ՝

➤ նախադասության խնդիրը բաց է թողնված կամ ավելորդ է:

Look! This is the man *who/whom* I saw yesterday (անգլերեն սխալ տարբերակը).

Նայի՛ր, սա այն տղամարդն է ում ես տեսա երեկ (հայերեն տարբերակը):

Look! This is the man I saw yesterday (անգլերեն ճիշտ տարբերակը).

➤ ժամանակաձևերի կազմության մեջ սխալ է թույլ տրված:

He said that he *has done* his homework (անգլերեն սխալ տարբերակը).

Նա ասաց, որ կատարել է իր տնային առաջադրանքները (հայերեն տարբերակը):

He said that he had done his homework (անգլերեն ճիշտ տարբերակը).

➤ Too, so և very մակբայերի կիրառության մեջ սխալ է թույլ տրված:

I was *too/very* tired that I couldn't work (անգլերեն սխալ տարբերակը).

Ես այնքան հոգնած էի, որ չէի կարողանում աշխատել (հայերեն տարբերակը):

I was so tired that I couldn't work (անգլերեն ճիշտ տարբերակը).

Երկրորդը՝ ներլեզվական սխալներն են (intralingual errors), որոնք լեզվական կանոնների յուրացման ընթացքում սխալ ընդհանրացումների, դրա կիրառման սահմանափակումների անտեսման և կանոնի ոչ լիարժեք օգտագործման արդյունքում կատարվող սխալներն են:

1. Ընդհանրացում (over-generalization).

➤ Ներկա ժամանակի եզակի երրորդ դեմքի -s(-es) քերականական մասնիկը բաց է թողնված եզակի առաջին և երկրորդ դեմքերի ազդեցության հետևանքով:

She speak two languages fluently (անգլերեն սխալ տարբերակը)

Նա ազատ տիրապետում է երկու օտար լեզվի (հայերեն տարբերակը):

She speaks two languages fluently (անգլերեն ճիշտ տարբերակը)

➤ Հոգնակի թվի -s(-es) վերջավորության ընդհանրացում:

She cared more for the sheeps than for her own children (անգլերեն սխալ տարբերակը).

Նա ավելի շատ հոգ է տանում ոչխարների, քան իր երեխաների մասին (հայերեն տարբերակը):

She cared more for the sheep than for her own children (անգլերեն ճիշտ տարբերակը).

2. Կանոնի կիրառման սահմանափակումների անտեսում (ignorance of rule restrictions).

➤ Allow smb. to do smth. և permit smb. to do smth. տարբերակները հանգեցնում են make smb. to do smth. և let smb. to do smth. սխալների կատարմանը:

She lets her children to eat whatever they want (անգլերեն սխալ տարբերակը).

Նա թողնում է իր երեխաներին ուտել այն, ինչ նրանք կամենում են (հայերեն տարբերակը):

She lets her children eat whatever they want (անգլերեն ճիշտ տարբերակը).

➤ The որոշյալ հոդի կիրառման սահմանափակումների անտեսումը նպաստում է հաջորդիվ ներկայացվող սխալների կատարմանը:

She plays guitar very well (անգլերեն սխալ տարբերակը).

Նա նվագում է կիթառ շատ լավ (հայերեն տարբերակը):

She plays the guitar very well (անգլերեն ճիշտ տարբերակը).

3. Կանոնը ոչ լիարժեք է օգտագործվում (incomplete application of rules).

Teacher: Ask him how much it costs?

Student: How much it costs? (բաց է թողնված ներկա անորոշ ժամանակի հարցականի կազմության համար անհրաժեշտ does օժանդակ բայը):

Ջ. Ռիչարդսը ռազմավարական և ներլեզվական սխալները միավորում է մեկ՝ *ներլեզվական սխալներ* խմբի մեջ, որպես հիմնավորում նշելով, որ դրանք իրար շատ նման են և հաճախ գրեթե անհնար է միմյանցից տարբերակելը /Richards, 1970: 3, 5-6/:

Ինչ վերաբերում է հայ մեթոդական գրականությանը, հարկ է նշել, որ *լեզվական ինտերֆերենցիա* երևույթը քննող ուսումնասիրությունների քանակը սակավաթիվ է: Դրանցում տվյալ հասկացության ձևակերպումը լիովին համընկնում է ռուս մանկավարժ մեթոդիստների կողմից առաջարկած տարբերակի հետ /Ասատրյան, 2010: 38; Հովհաննիսյան, 2018: 185/:

Հաշվի առնելով վերոգրյալ դիտարկումները, սույն հոդվածում այսուհետ՝ *լեզվական ինտերֆերենցիա* տերմինը վերաբերելու է սովորողների կողմից կատարված այն սխալներին, որոնք մայրենիի, նախկինում յուրացված կամ ուսուցանվող օտար լեզվի լեզվական միավորների և տարրերի սխալ փոխանցման արդյունք են: Ի տարբերություն անգլալեզու գրականության, մեր կողմից ընդունելի տարբերակում տվյալ հասկացությունն ընդգրկում է միջլեզվական և ներլեզվական ինտերֆերենցիայի տեսակները, որոնցից վերջինս վերաբերում է տվյալ օտար լեզվի լեզվա-

կան նորմերի շեղումների կամ ոչ լիարժեք յուրացվածության արդյունքում կատարված սխալներին:

Անդրադարձ կատարելով լեզվական ինտերֆերենցիայի դասակարգման տարբերակներին, կարող ենք նշել, որ մասնագիտական գրականության մեջ առկա են դրա մի շարք տեսակներ:

1. Ըստ իրականացման ուղղության լեզվական ինտերֆերենցիան լինում է՝ հետադարձ խոչընդոտում և առաջադաս խոչընդոտում: Հետադարձ խոչընդոտման պարագայում նոր յուրացված լեզվական միավորներն ու տարրերն են ազդում նախկինում սովորածների վրա՝ պատճառ հանդիսանալով դրանց սխալ օգտագործմանը: Մինչդեռ, առաջադաս խոչընդոտման դեպքում, նախկինում յուրացված միավորներն ու տարրերն են ազդում նոր յուրացվելիք նյութի վրա /Gass & Silenker, 2008: 94/:

2. Ըստ դրսևորման տեսակի՝ այն լինում է բացահայտ (explicit) և թաքնված (implicit): Բ. Լեկովայի պնդմամբ, ինտերֆերենցիան բացահայտ է, երբ սովորողները սխալներ են կատարում իրենց բանավոր կամ գրավոր խոսքում և թաքնված՝ երբ նրանք խուսափում են օգտագործել այնպիսի լեզվական միավորներ և կառուցվածքներ (քերականական և բառապաշարային) որոնցում կարող են կատարել սխալներ /Lekova, 2010: 321/:

3. Համաձայն երկլեզու անհատի խոսքային գործունեության առանձնահատկությունների, մասնավորապես տեղեկատվության փոխանցման եղանակի, լեզվական ինտերֆերենցիան կարող է լինել՝ արտահայտչական, երբ տեղեկատվությունը հաղորդվում է և ընկալողական, երբ այն ընկալվում և յուրացվում է /Баграмова, Соломина, 2015: 50/:

4. Ըստ լեզու և խոսք հարաբերակցության՝ այն լինում է խոսքային և լեզվական: Ու. Վայնրայխի պնդմամբ՝ ինտերֆերենցիան համարվում է խոսքային, երբ մեկ այլ լեզվի ազդեցության ներքո սովորողը անուշադրության միևնույն սխալը պարբերաբար թույլ է տալիս, և լեզվական՝ երբ միևնույն սխալի հաճախակի կրկնության արդյունքում այն ամրապնդվում և հիմնավորվում է սովորողի մտքում /Weinreich, 1968: 36/:

5. Ըստ առաջացման բնույթի՝ սույն երևույթը լինում է միջլեզվական և ներլեզվական /Маркова, 2018: 6/:

6. Ըստ խոսքի մասերի՝ ինտերֆերենցիան լինում է՝

➤ **քերականական (grammatical),**

1. She needs to clean her **tooths** (tooth անկանոն գոյականի հոգնակի թիվը կազմվում է բառարմատի ձայնավորների փոփոխությամբ, ոչ -s(es) քերականական մասնիկի ընդհանրացմամբ):

2. He **eated** his cookies (eat անկանոն բայի անցյալ կատարյալը կազմվում է բառարմատի ձայնավորների փոփոխությամբ, ոչ -ed քերականական մասնիկի ընդհանրացմամբ):

➤ **հնչյունային (phonic)**, որի վառ օրինակը բառաշեշտն է: Հայերենում բառաշեշտը, բացառությամբ շատ սակավաթիվ դեպքերի ունի կայուն դիրք, մինչդեռ ռուսերենում, անգլերենում և շատ այլ լեզուներում բառաշեշտը կայուն տեղ չունի:

1. **PRE**sent – նվեր, պարգև, ընծա, ներկա ժամանակ

He gave me a nice PREs-ent on my birthday. (*gift*)

2. pre**SENT**– ներկայացնել

Allow me to pres-ENT my husband. (*introduce*)

➤ **բառապաշարային (lexical)**

Thank you for your assistance.

Don't mention it/ You are welcome (ճիշտ պատասխան).

Please (հայերենի ինտերֆերենցիայի արդյունք).

Մասնագիտական բառապաշարով հագեցած տեքստերի թարգմանության համար լեզվաբան Վ. Ալիմովը առաջարկում է կիրառել հետևյալ տարբերակը՝

1. հնչյունական (հնչյունաբանական, հնչակարգության և արտասանական),

2. ուղղագրական,

3. քերականական (ձևաբանական, շարահյուսական և կետադրական),

4. բառապաշարային,

5. իմաստաբանական,

6. ոճաբանական,

7. ներլեզվական (կառուցողական և ոչ կառուցողական /Алимов, 2004: 12,78/:

Համաձայնելով հեղինակի հետ՝ մենք նույնպես գտնում ենք, որ նման դասակարգման անհրաժեշտությունը կտրուկ նվազում կամ լիովին ավելորդ է դառնում այն ուսումնասիրություններում, որոնցում քննվում են սովորողների ոչ մասնագիտական բառապաշարով հագեցած բանավոր խոսքում կատարվող սխալները:

7. Ըստ մայրենի լեզվի լեզվական նորմերի փոխադրման բնույթի՝ ինտերֆերենցիան կարող է լինել ուղղակի և անուղղակի: Լեզվական ինտերֆերենցիան համարվում է ուղղակի, երբ լեզուներից մեկի լեզվական նորմերը, կառուցվածքները և առանձնահատկություններն ուղղակիորեն փոխադրվում են հաջորդ լեզու: Նման փոխադրման արդյունքում սովորողները կատարում են մի շարք փոխներթափանցման սխալներ, քանի որ մայրենի լեզվի լեզվական առանձնահատկությունները ոչ միշտ են ամբողջությամբ համընկնում օտար լեզվի համանման կառուցվածքների և միավորների հետ:

Անուղղակի ինտերֆերենցիայի պարագայում փոխադրում երկու լեզուների միջև որպես այդպիսին տեղի չի ունենում, քանի որ լեզվական նորմերը, կառուցվածքները և առանձնահատկությունները լեզուներից մեկում առկա են, իսկ մյուսում պարզապես բացակայում են: Այս տիպի փոխներթափանցման պարագայում սովորողների կողմից թույլ տրված սխալների պատճառ է հանդիսանում լեզուներից մեկի ռճաբանական կանոններից շեղումը ի նպաստ մյուս լեզվի: Հավելելով նշենք, որ և՛ ուղղակի, և՛ անուղղակի փոխներթափանցման պարագայում սովորողների կողմից կատարված սխալները կարող են լինել քերականական, հնչյունական և շարահյուսական /Блажевич, 2011: 29/:

Կարծում ենք, որ *լեզվական ինտերֆերենցիայի* բոլոր թվարկված տարբերակներն էլ մեծ հետաքրքրություն ու արժեք են ներկայացնում և կարող են առանձին ուսումնասիրության նյութ դառնալ: Միևնույն ժամանակ, օտար լեզվի դասավանդման մեթոդիկայում թերևս, ամենանպատակային տարբերակը *լեզվական ինտերֆերենցիան* ըստ խոսքի մասերի քննելն է: Նման ուսումնասիրություն իրականացնելը հնարավորություն է ընձեռում հատկանշել և վերլուծել սովորողների կողմից թույլ տրված բոլոր սխալները, հասկանալ դրանց կատարման պատճառները, հաշվել քերականական, հնչյունական և բառապաշարային սխալների քանակը, ստանալ ճշգրիտ տվյալներ, որոնց վերլուծությունը թույլ է տալիս պատկերացում կազմել, թե խոսքի մասերից որում է լեզվական ինտերֆերենցիան առավել հաճախ հանդիպում: Նմանօրինակ ուսումնասիրությունների միջոցով մանկավարժ-մեթոդիստները մշակում և փորձարկում են *լեզվական ինտերֆերենցիայի* կանխմանը և հաղթահարմանը նպատակաուղղված մեթոդներ, որոնց օգնությամբ օտար լեզվի յուրացման գործընթացը դառնում է դյուրին, արագ և արդյունավետ:

Այսպիսով, ընդհանրացնելով մեր դիտարկումները, կարող ենք եզրահանգել, որ *լեզվական ինտերֆերենցիան* օտար լեզվի ուսուցման անբաժան և կարևորագույն հիմնախնդիրներից է, որի համակողմանի ուսումնասիրության արդյունքում միայն հնարավոր է դառնում բացատրել սովորողների կատարած սխալների բնույթը և բարելավել նրանց լեզվահաղորդակցական կարողությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ասատրյան Ս. Փոխառություններն ու միջլեզվական փոխներթափանցումը ժամանակակից անգլերենի բառապաշարի ուսուցման գործընթացում // *Մանկավարժական միտք*, 3-4, Երեւան, «Զանգակ» հրատարակչություն, 2010:

2. Հովհաննիսյան Գ. Քերականական փոխներթափանցման հաղթահարման ուղիները գերմաներենի ուսուցման գործընթացում // *Օլաիթ լեզուները բարձրագույն դպրոցում*, 1(24), Երևան, 2018:
3. Алимов В. В. Интерференция в переводе: На материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Москва, 2004.
4. Баграмова Н. В., Соломина А. В. Роль интерлингвистических и интралингвистических процессов при изучении иностранного языка // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, № 174, 2015.
5. Блажевич Ю. С. Лексическая интерференция в условиях языкового контакта (на материале языка русских эмигрантов в Португалии). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Белгород, 2011.
6. Маркова М. Г. Особенности проявления интерференции у детей подросткового возраста в процессе обучения письму на английском языке // *Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования»*, № 5, 2018 (дата обращения: 14.03.2019) // URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28011>
7. Тимачев П. В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Волгоград, 2005.
8. Corder S. P. The Significance of Learner's Errors // *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1-4), Germany, 1967.
9. Gass S. M., Silenker L. Second language acquisition, An introductory course (Third edition). New York and London: Routledge, Taylor and Francis group, 2008 // URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED066981.pdf>
10. Lekova B. Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching // *Trakia journal of sciences*, 8 (3), Bulgaria, 2010.
11. Richards J. C. A non-contrastive approach to error analysis // *Paper presented at the Tesol Convention*. San Francisco, 1970.
12. Weinreich U. Languages in contact: Findings and problems. New York: Mouton Publishers, 1968.

А. БИШАРЯН – Языковая интерференция и ее виды в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере английского языка). – В статье рассматриваются понятие языковой интерференции и ее роль в процессе освоения иностранного языка. Подчеркнуто, что у российских, армянских и западных ученых существуют разные точки зрения относительно вопросов внутриязыковой интерференции. В статье также представлены основные классификации языковой интерференции с учетом её происхождения, направления, типа проявления, а также той части речи, к которой она принадлежит.

Утверждается, что с точки зрения преодоления межъязыковых трудностей учащихся, эффективнее и целенаправленнее рассматривать языковую интерференцию с учетом того, к какой части речи она принадлежит.

Ключевые слова: языковая интерференция, разновидности языковой интерференции, межъязыковая интерференция, внутриязыковая интерференция, ошибки в устной речи

H. BISHARYAN – Language Interference and its Classifications in the Developmental Process of English Communicative Competence. – The paper discusses the concept of language interference and its role in the process of foreign language acquisition. It highlights different perspectives of Russian, Armenian and Western scholars related to the issue of intralingual interference. Further, the major classifications of language interference are presented taking into consideration its origin, direction, type of manifestation as well as the part of speech it belongs to.

It is claimed that in the methodology of teaching English it is far more effective and meaningful to consider language interference according to the parts of speech it belongs to from the perspective of overcoming students' interlingual difficulties.

Key words: language interference, types of language interference, intralanguage interference, interlanguage interference, mistakes in oral speech

Ներկայացվել է՝ 08.10.2020
Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների
դասական դան մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 20.11.2020

Գայանե ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ

Վ. Բոյուսովի անվ. պետական համալսարան

**ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ
ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ
(տեսակետների և հեռանկարների ակնարկ)**

Հոդվածում ուսումնասիրության առարկա է դարձել եվրոպական, ամերիկյան և ռուսաստանյան մասնագետների գիտական և գիտամեթոդական փորձը միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման ոլորտում, կանխորոշվել են միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման նպատակը և խնդիրները ժամանակակից հասարակության նոր զարգացումների՝ աշխարհի գլոբալացման համատեքստում: Հատկապես կարևորվել է միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման տեղն ու դերը լեզվաբանական կրթության ոլորտում, քանի որ օտար լեզուների դասավանդման գործընթացը նոր պայմաններում նախատեսում է ուսումնառողների լեզվի իմացության նպատակի, լեզուն օգտագործելու միջավայրի, միջմշակութային իրազեկության ախտորոշումն ու գնահատումը, դասավանդման նպատակների, խնդիրների, մեթոդաբանության ու վերջնարդյունքների հարմարեցումը օգտագործման ոլորտներին, և այս ամենի ընթացքում ու արդյունքում համապատասխան միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորումը:

Բանալի բառեր՝ *հաղորդակցություն, միջմշակութային հաղորդակցություն, միջմշակութային կոմպետենցիա, միջմշակութային իրազեկության ախտորոշում, միջմշակութային իրազեկության գնահատում, վերջնարդյունքներ, լեզվաբանական կրթություն*

Հոդվածի նպատակն է՝ ամփոփելով գիտական և գիտամեթոդական փորձը համապատասխան ոլորտում, կանխորոշել միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման նպատակը և խնդիրները ժամանակակից հասարակության նոր զարգացումների, հատկապես գլոբալացման, աշխատաշուկայի և կրթական ոլորտի ընդլայնման, աշխատուժի ու ուսումնառողների շարժունության հաստատման համատեքստում: Ուսումնասիրության առարկա են դարձել եվրոպական, ամերիկյան և ռուսաստանյան գիտնականների հետազոտությունները տվյալ ոլորտում /Alvino E. Mary Margaret Wang, 1997, Edward C. Stewart, Jack Danielian and Robert J. Forster, 1998, Laray M. Barna, 1998, Fred E. Jandt, 2010, Roger A. Axtell, 1998, Everett M. Rogers and Thomas M. Steinfatt, 1999, Тер-Минасова С.Г., 2000, Fantini, 1995, Myron W. Lustig, Jolene Koester, 2003, Фрик Т.Б., 2013, Селезнева Т.Ф., 2017, Таратухина Ю.В., Цыганова Л.А., Ткаленко Д.Е., 2019 և այլն/, ի հայտ

են բերվել այն հիմնական գործոնները, որոնք կազմում են մերօրյա լեզվաբանական/լեզվական կրթության կարևորագույն բաղադրամաս: Նրանք նախ և առաջ փորձում են բնութագրել միջմշակութային կոմպետենցիան և վերջինիս ձևավորման կարևորությունը կազմակերպությունների և անհատների շփումների ու հաղորդակցման այժմյան պայմաններում:

Սկսած այն պահից, երբ հաղորդակցության խնդիրները դարձան գիտական տարբեր ոլորտների ուսումնասիրության առարկա, մշակույթ հասկացությունը սկսեցին դիտարկել որպես հաղորդակցության անքակտելի մաս, քանի որ այն կարող է համարվել հաջողված, երբ հաղորդակիցները տիրապետում են միմյանց ընկալելու, ըմբռնելու և հասկանալու իրազեկությանը: Ինչպես արդարացիորեն նշում է Ս. Տեր-Մինասովան իր «Լեզու և միջմշակութային հաղորդակցություն» աշխատությունում, հաղորդակցության ընթացքում տեղի է ունենում տարբեր մշակույթների առճակատում (կոնֆլիկտ), քանի որ լեզուն մշակույթի հայելին է, դրանում արտացոլվում են ոչ միայն մարդուն շրջապատող իրական աշխարհն ու իրական պայմանները, այլև հասարակական ինքնագիտակցությունը, ժողովրդի մտածելակերպը, ազգային կենսակերպը, ավանդույթները, սովորույթները, աշխարհընկալումը, բարոյահամակարգն ու արժեհամակարգը /Тер-Минасова, 2000: 13/:

Նույն կարծիքը հաղորդակցության ու մշակույթի անբաժան լինելու վերաբերյալ արտահայտում են նաև այլ ուսաստանյան գիտնականներ՝ Տ. Ֆրիկը /Фрик, 2013: 28/, Յ. Տարատուխինան, Լ. Յիգանովան, Դ. Տկալենկոն /Таратухина, Цыганова, Ткаленко, 2019/ և այլք:

Ֆրեդ Ջանդթը «Միջմշակութային հաղորդակցության ներածություն. ինքնությունը գլոբալ համայնքում» աշխատանքում դիտարկում է հաղորդակցությունը որպես մշակույթի տարր, որը ուսումնասիրում է հաղորդակցության տարբեր մոդելներ: Ըստ գիտնականի՝ մշակույթը չի կարող ճանաչելի լինել առանց հաղորդակցության այնպես ինչպես և հաղորդակցությունը չի կարող ըմբռնելի լինել առանց համապատասխան մշակույթների իմացության /Jandt, 2010/:

Նմանատիպ միտք է արտահայտում Միլտոն Բեննեթը «Միջմշակութային հաղորդակցություն. ժամանակակից հեռանկար» աշխատանքում, փորձելով մեկնաբանել իր իսկ կողմից ձևակերպած հարցադրումը՝ ինչպես են մարդիկ հասկանում միմյանց, եթե նրանք չունեն ընդհանուր մշակութային փորձ /Bennet, 1998/:

Հատկապես ուշագրավ են Մ. Գիրդհամի դիտարկումները աշխատանքային հաղորդակցության վերաբերյալ: Իր «Հաղորդակցություն մշակույթի միջոցով» աշխատության մեջ ուսումնասիրության առարկա են դարձել մշակույթ հասկացությունն ու մշակութային տարբերությունները,

մշակույթն ու աշխատանքը աշխատանքային հաղորդակցման ընթացքում, մշակութային տարբերություններն ու հոգեբանական նախադրյալները, աշխատանքի ենթամշակութային հաղորդակցությունը, միջմշակութային հաղորդակցության խոչընդոտները և այլն /Guirdham, 1999/: Մ. Գիրդհամի արդարացի կարծիքով աշխատանքային ճշգրիտ հարաբերություններ հաստատելու համար անհրաժեշտ է տիրապետել միջմշակութային այնպիսի կոմպետենցիաների, որոնց շնորհիվ կվերանա մշակույթների առճակատումն ու կստեղծվի միմիանց ճանաչելու և հասկանալու հանդուրժողական միջավայր:

Մերօրյա աշխարհի գլոբալացման պայմաններում լեզվաբանական կրթությունը ծառայում է նոր նպատակների, լուծում է նոր խնդիրներ հասարակության սոցիալ-տնտեսական, քաղաքական, գիտական, ժամանակակից տեխնոլոգիաների զարգացումներին ընդառաջ, երբ լեզուն դառնում է մարդկանց, երկրների, մշակույթների միջև իրական հաղորդակցման միջոց/գործիք: Նույն պահանջներին ընդառաջ փոխվում է լեզուների դասավանդման մեթոդաբանությունը, այն բերում է իր հետ նոր մոտեցումներ, համաձայն որոնց երևան է գալիս լեզվի տարբեր ոլորտներում գործառության կիրառության սկզբունքը: Ահա թե ինչու է այսքան կարևորվում միջմշակութային իրազեկության գնահատման, ավտորոշման անհրաժեշտությունը: Այսպես, օրինակ համաձայն Մ.Բայրամի օտար լեզվի արդյունավետ դասավանդման նպատակակով անհրաժեշտ է պարզել ուսումնառողի տվյալ մշակույթի իմացության ծավալը, նրա հանրամշակութային կոմպենցիայի մակարդակը, վերաբերմունքը այլ մշակույթի նկատմամբ, «ուրիշին» հասկանալու ներուժը /Byram, 1997/:

Ըստ Դարլա Կ. Դեարդորֆի այս ոլորտում կարևոր է մշակել մի գործիքաշար, որը կհայտնաբերի չափման ենթակա ցուցանիշներ և վերջնարդյունքներ գնահատման ենթակա համատեքստում: Այս գործընթացի սկզբնափուլում անհրաժեշտ է առաջնահերթություններ սահմանել միջմշակութային իրազեկության կոնկրետ ասպեկտների վերաբերյալ, ելնելով ընդհանուր առաքելությունից, դասընթացի նպատակներից եւ խնդիրներից և/կամ ծրագրից: Միջմշակութային իրազեկության համար օգտագործվող սահմանումը կորոշի ինչպես գնահատման ենթակա ասպեկտները, այնպես էլ գնահատման մակարդակը (անհատական, ծրագրային, կազմակերպչական) /Deardorff, 2011/:

Մարիսա Ռ. Լոմբարդին նշում է, որ միջմշակութային գնահատման գործիքների կիրառումը թույլ կտա օտար լեզու դասավանդողներին հասկանալ և չափել իրենց նախաձեռնությունների արդյունավետությունն ու կատարած աշխատանքի վերջարդյունքները, ինչպես նաև զարգացնել համապատասխան միջամտության եղանակներ տարբեր մակարդակներում /Lombardi, 2010/:

Եվ այսպես՝ օտար լեզվի դասավանդման գործընթացը նոր պայմաններում նախատեսում է ուսումնառողների լեզվի իմացության նպատակի, լեզուն օգտագործելու միջավայրի, միջմշակութային իրազեկության ախտորոշումն ու գնահատումը, դասավանդման նպատակների, խնդիրների, մեթոդաբանության ու վերջնարդյունքների հարմարեցումը օգտագործման ոլորտներին, և այս ամենի ընթացքումն ու արդյունքում համապատասխան միջմշակութային կոմպենցիայի ձևավորումը:

Բարձրագույն լեզվաբանական կրթության համատեքստում միջմշակութային իրազեկության ախտահանումն ու գնահատումը կողմորոշվում է ուսումնառողների լեզվի իմացության նպատակի և լեզուն հետազայում օգտագործելու միջավայրի պայմաններով: Դա անմիջականորեն պայմանավորված է համապատասխան ՄԿԾ-ի առջև դրված խնդիրների լուծման եղանակներով և առանձնահատկություններով: Այսպես օրինակ, օտար լեզվի ուսուցչի ու միջազգայնագետի, կամ թարգմանչի ու լրագրողի միջմշակութային իրազեկության աստիճանը կանխորոշվում է տվյալ ոլորտը կարևորող մասնագիտական կարողությունների ու հմտությունների ձևավորման և գործնականում կիրառելու անհրաժեշտությամբ: Բնականաբար բոլոր մասնագիտական շրջաններում/խմբերում միջմշակութային իրազեկության ձևավորման հիմքում կլինեն շատ ընդհանուր տարրեր՝ հատկապես օտար մշակույթի նկատմամբ ճկուն, հանդուրժողական և հարգալից վերաբերմունքի դրսևորում, օտար մշակույթն ըստ արժանվույն ընկալելու ու ընդունելու կարողություն: Բայց և այնպես յուրաքանչյուր մասնագիտական ոլորտ պահանջում է նաև աշխատանքային ոլորտին համապատասխանող մշակութային առանձնահատկությունների ճշգրիտ գնահատում և դրանից բխող հարաբերությունների ձևավորում:

Ինչպես արդարացիորեն նշում է Ու. Բեյքրը, արդյունավետ հաղորդակցման համար բավարար չէ իմանալ հաղորդակցի լեզվի բառապաշարը, արտասանությունն ու շարահյուսությունը: Այս ամենին անհրաժեշտ է հավելել հաղորդակցական միջմշակութային կոմպետենցիան /Baker, 2011: 197-214/:

Այսպես ըստ Լուիս Միգուել Կամպոս Կարդոսոյի միջմշակութային իրազեկությունը պարզապես ընկալվում է որպես իրազեկություններից մեկը, որը պետք է զարգանա հաղորդակցական իրազեկության շրջանակում (հաղորդակցական-լեզվաբանական մոտեցում): Այնուամենայնիվ, այս իրազեկությունը սերտորեն կապված է ավելի լայն իրազեկությունների հետ, որը զարգանում է կրթության հետ կապված նոր մոտեցման միջոցով, ուստի ավելի ու ավելի շատ կրթական ծրագրեր մշակվում են առավելապես միջմշակութային հեռանկարով՝ դիտարկելով այդ իրազե-

կությունը որպես իրազեկություն, որը յուրաքանչյուր անհատ պետք է զարգացնի գլոբալացման այս նոր դարում /Cardoso, 2014/:

Այս առիթով Ալվինո Ֆանտինին նշում է, որ միջմշակութային իրազեկությունը թույլ է տալիս անհատին համագործակցել արդյունավետ այնպիսի աշխատանքային խմբում, որի անդամներն ունեն տարաբնույթ մշակութային հենք ու ծագում: Այս պարագայում «մշակութային» կարող են նշանակել բոլոր տեսակի առանձնահատկություններ, այդ թվում, արժեքներ և համոզմունքներ, որ ձեռք են բերվել տարիների ընթացքում՝ ազգային մտածելակերպ, ավանդույթներ, բարքեր ու սովորույթներ, համապատասխան վերաբերմունք այդ ամենի նկատմամբ, որոնք անմիջականորեն ազդում են անձի աշխատանքի վրա /Fantini, 1995, Revised 2006/:

Ըստ Դ.Ք.Դիերդորֆի՝ միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորումը նպատակաուղղված գիտելիքներ, հմտություններ և վերաբերմունք զարգացնելու ունակությունն է, որը հանգեցնում է համապատասխան արդյունավետ վարքագծի և հաղորդակցության միջմշակութային փոխազդեցության գործընթացում /Deardorff, 2006: 241-266/:

Հիմք ընդունելով այս սահմանումը հեղինակը մշակել է միջմշակութային իրազեկության /կոմպետենցիայի օրինակելի մոդել, համաձայն որի միջմշակութային կոմպետենցիայի բաղադրամասերն են՝ գիտելիք, վերաբերմունք ու հմտություններ: Գիտելիքի դաշտում ներառվում են՝ մշակութային ինքնագիտակցություն, մշակույթի հատուկ գիտելիք հանրալեզվաբանական իրազեկում, գլոբալ զարգացումների և միտումների ըմբռնում: Վերաբերմունքի դաշտում ներառվում են՝ հարգանք (այլ մշակույթի նկատմամբ), պատրաստակամություն (այլ մշակույթ ընկալելու), հետաքրքրասիրություն (այլ մշակույթի նկատմամբ, որպես ուսուցման հնարավորություն); հանդուրժողականություն այլ մշակույթում սեփականի հետ համեմատած երկիմաստության և անորոշության նկատմամբ: Հմտություններ դաշտում ներառվում են՝ համբերությամբ լսելու, դիտելու և գնահատելու հմտություններ, «ուրիշի» աչքերով աշխարհին ընկալելու ունակություն:

Տվյալ մոդելի կիրառումը կհանգեցնի հետևյալ ներանձնային և վերանձնային վերջնարդյունքների ձևավորմանը.

- ներանձնային վերջնարդյունքներ՝ ձեռք բերված գիտելիքը, հմտություններն ու վերաբերմունքը ձևավորվում են անհատի մոտ, ով սովորում է լինել ճկուն, հարմարվող և ընդունում է համապատասխան էթնիկ հեռանկար
- վերանձնային վերջնարդյունքներ՝ վերաբերում են անհատի վարքագծին և հաղորդակցվելու ունակությունների դրսևորմանը: Դրանք ըստ էության տեսանելի վկայությունն են, որ անհատը կամ սովորում է կամ էլ արդեն իրազեկված է միջմշակութային առումով (Տես՝ Deardorff, 2006: 241-266):

Այս առումով Ս. Մկկինոնը նշում է, որ միջմշակութային իրազեկությունը չի կարող ձեռք բերվել կարճ ժամանակահատվածում կամ մեկ մոդուլի սահմաններում: Դա ինքնին առաջացող երևույթ է, այլ հարատև գործընթաց, որը պետք է ծառայի սովորելու և սովորեցնելու նպատակին /McKinnon, Global Perspectives Project, GCU LEAD/:

Լեզվաբանական կրթության համատեքստում, երբ խոսքը գնում է օտար լեզուների դասավանդման մասին, հատկապես կարևորվում է միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման խնդիրը: Եթե լեզուն դիտարկվում է որպես հաղորդակցության միջոց, ապա այն դասավանդելիս իսկապես անհրաժեշտություն է ծագում ձևավորել ուսումնառողի մոտ միջմշակութային կոմպետենցիան, որպեսզի տվյալ լեզուն հետագայում ընկալելի դառնա լեզվակրի կողմից և չլինի միայն դիմացինի համար քերականորեն ճիշտ ձևակերպված բառերի կույտ:

Հիմք ընդունելով Դ.Ք.Դիերդորֆի միջմշակութային իրազեկության/կոմպետենցիայի մոդելը, կարելի է վստահորեն պնդել, որ հնչյունային համակարգի, բառապաշարի, քերականական և շարահյուսական գիտելիքի հետ մեկտեղ, ուսումնառողը պետք է ձեռք բերի նաև «ուրիշի» աչքերով աշխարհին ընկալելու ունակություն: Այս ամենի հետ մեկտեղ նրա մոտ պետք է ձևավորվի նաև հետաքրքրասիրություն ու հանդուրժողականություն այլ մշակույթի նկատմամբ և պատրաստակամություն տվյալ մշակույթն ընկալելու համար: Բոլոր այս հմտությունները կզարգացնեն ուսումնառողի մոտ օտար միջավայրին համապատասխան վարքագիծ և վարվելակերպ: Ըստ էության հենց սա է օտար լեզվի մասնագետի հիմնական ծրագրային պայմանը: Ելնելով այս պայմանից, անհրաժեշտ է օտար լեզվի մասնագետի պատրաստման կրթական վերջնարդյունքներում առաջնային տեղ հատկացնել միջմշակութային կոմպետենցիայի առկայությանը, այնպիսի կարողությունների ու հմտությունների ձևավորմանը, որոնք կապահովեն համապատասխան խոսքային վարքագիծ օտարալեզու հաղորդակցության գործնական պայմաններում:

Տվյալ կոմպետենցիայի ձևավորումը կարելի է իրականացնել թե՛ լեզվի գործնական պարապմունքների (մշակութահեն բառապաշար, խոսքային կաղապարներ, էթնիկ լեզվական կարծրատիպեր, լեզվամշակութային իրակություններ և այլն) և թե՛ տեսական դասընթացների (երկրագիտություն, լեզվամշակութային ուսումնասիրություններ, օտար լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, լեզվամշակութային թարգմանություն, նախաթարգմանական վերլուծություն և այլն) միջոցով՝ ուսումնառողների միջմշակութային իրազեկության աստիճանի ախտորոշմանն ու գնահատմանը (անհատական և/կամ ֆոկուս խմբերի մակարդակում) հաջորդող փուլում: Ուսումնառողների միջմշակութային իրազեկության աստիճանի ախտորոշումն ու գնահատումը, ինչպես արդեն նշել ենք, այն

անհրաժեշտ նախապայմանն է, որի շնորհիվ կարելի է կանխորոշել դասընթացի ծրագրային պահանջները, նպատակն ու խնդիրները, մեթոդաբանությունն ու դասավանդման եղանակները:

Սակայն մեկ հոդվածի սահմաններում անհնարին է առաջ քաշված բոլոր խնդիրներին լուծման եզրեր գտնել: Այդ իսկ պատճառով ուսումնասիրությունը կշարունակվի մի քանի փուլով.

- միջմշակութային իրազեկության աստիճանի ավտորոշումն ու գնահատումը (անհատական և/կամ ֆոկլուս խմբերի) գործնական մակարդակում,
- միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման եղանակները տեսական դասընթացների միջոցով,
- միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման եղանակները լեզվի գործնական պարապմունքների միջոցով,
- միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման եղանակները տարբեր ՄԿԾ-ների համար նախատեսված օտար լեզվի գործնական պարապմունքների միջոցով
- միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման եղանակները տարբեր դասընթացների միջոցով
- յուրաքանչյուր ՄԿԾ-ի համար միջմշակութային իրազեկության ձևավորմանը համապատասխան վերջնարդյունքների մշակում և ներդնում:

Այսպիսով հոդվածների շարքը կշարունակվի ըստ փուլերի և առաջադրված խնդիրների հաջորդականության:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Baker W. Intercultural Awareness: modeling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca // *Language and Intercultural Communication*, 2011 // URL: https://www.researchgate.net/profile/Will_Baker/post/Can_English_affect_cultural_identity_how_can_we_measure_this/attachment/59d6321479197b807798fd77/AS%3A368812164698113%401464943080322/download/ICA+final+print.pdf
2. Bennet Milton J. Intercultural Communication: A Current Perspective, 1998 // URL: https://www.researchgate.net/publication/246501677_Intercultural_Communication_A_Current_Perspective
3. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997 // URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1524544>
4. Cardoso L. M. C. What is intercultural competence?, 2014 // URL: <https://yandex.ru/images/search?text=Cardoso%20L.M.C.%20What%20is%20intercultur>

- al%20competence%3F%2C%202014&stype=image&lr=10262&parent-reqid=15949_67812206904-1439008994584639909800257-production-app-host-man-web-yp-149&source=wiz
5. Deardorff D. K. Assessing Intercultural Competence // *New Directions for Institutional Research*, № 149, 2011 // URL: [https://www.xavier.edu/mfi/documents/1AssessingIntercultComp Deardorff_ Darla_K.pdf](https://www.xavier.edu/mfi/documents/1AssessingIntercultComp%20Deardorff_Darla_K.pdf)
 6. Deardorff D. K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States // *Journal of Studies in International Education*, v. 10, 2006 // URL: https://www.semanticscholar.org/paper/The-Identification-and-Assessment-of-Intercultural-Deardorff/db2e56ea5ad10c5d5276b198c3cd0076_4f0d5aee
 7. Fantini A. E. Exploring Intercultural Competence. Brattleboro, 1995, Revised 2006 // URL: https://www.researchgate.net/profile/Alvino_Fantini/publication/254663146_Exploring_and_Assessing_Intercultural_Competence/links/53fe0b960cf21edafd13c647/Exploring-and-Assessing-Intercultural-Competence.pdf
 8. Guirdham M. Communicating Across Cultures, 1999 // URL: https://books.google.ru/books?id=A8K2AAAAIAAJ&hl=ru&source=gbs_book_other_versions_r&cad=2
 9. Jandt F. E. An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community, 2010 // URL: https://books.google.ru/books?vid=ISBN1412970105&redir_esc=y
 10. Lombardi M. R. Assessing Intercultural Competence: A Review // *NCSSSMST Journal*, Bentley University, 2010 // URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ930654.pdf>
 11. McKinnon S. What is intercultural competence?, Global Perspectives Project, GCU LEAD // URL: https://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/cen_tresprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf
 12. Таратухина Ю. В., Цыганова Л. А., Ткаленко Д. Е. Межкультурная коммуникация в информационном обществе (учебное пособие). М., Издательский дом Высшей школы экономики, 2019 // Электр. ресурс: <https://i.d.hse.ru/books/243267943.html>
 13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация (учебное пособие). М.: СЛОВО/SLOVO, 2000.
 14. Фрик Т. Б. Основы межкультурной коммуникации, (учебное пособие). Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013.

Г. ГАСПАРЯН – *Формирование межкультурной компетенции в контексте лингвистического образования (обзор подходов и перспектив)*. –

В настоящей статье предпринимается попытка на материале зарубежных исследований определить роль и место, цель, задачи и перспективы формирования межкультурной компетенции в области лингвистического образования в современных условиях глобализации, расширения сферы использования иностранных языков и возможной мобильности специалистов и студентов.

Ключевые слова: коммуникация, межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, диагностика межкультурной осведомленности, оценивание межкультурной осведомленности, итоговый результат, лингвистическое образование

G. GASPARYAN – *Developing Intercultural Competence in the Context of Linguistic Education (an Overview of Approaches and Perspectives)*. –

The present paper attempts (based on foreign research experience) to determine the position and significance of developing the intercultural competence in the field of linguistic education, to specify its goals, tasks and perspectives for modern society, in accordance with globalization, expanding the use of foreign languages and the increase of mobility of specialists and students.

Key words: communication, cross-cultural communication, intercultural competence, intercultural awareness diagnostics, intercultural awareness assessment, educational outcomes, linguistic education

Ներկայացվել է՝ 16.09.2020

Երաշխավորվել է ԲՊՀ Անգլերենի հաղորդակցման և թարգմանության ամբիոնի կողմից

Ընդունվել է տպագրության՝ 20.11.2020

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Լուսինե ԱԴԱՄՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան

ԶԻԳՄՈՒՆԴ ՖՐՈՅԴԻ «ԵՍ»-Ի ԵՎ «ԻՂ»-Ի ԿՈՆՑԵՊՏԻԱՆ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՀԱԿԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՖԻԼԻՊ ՌՈԹԻ «ՊՈՐՏՆՈՅԻ ԲՈՂՈՔԸ» ՎԵՊՈՒՄ

Սույն հոդվածում քննության է առնվում Զիգմունդ Ֆրոյդի գիտական հայացքների արտացոլումը Ֆիլիպ Ռոթի «Պորտնոյի բողոքը» վեպում, որը գրված է գլխավոր հերոսի՝ Ալեքսանդր Պորտնոյի հոգեթերապիայի սեանսի ձևով: Առանցքային են հատկապես Ֆրոյդի առաջադրած հոգու եռաշերտ կառուցվածքի՝ «գերես»-ի, «ես»-ի և «իղ»-ի տեսությունը, գլխավոր հերոսի՝ Ալեքսանդր Պորտնոյի երկու էությունների՝ «գերես»-ի և «իղ»-ի հակադրությունը և էդիպյան բարդույթի տեսությունը, որով փոքրուց փառապում է հերոսը:

Բանալի բառեր. Զիգմունդ Ֆրոյդ, հոգեվերլուծություն, Ֆիլիպ Ռոթ, «գերես», «իղ», էդիպյան բարդույթ, հիփերկոմպենսացիա

Մարդկության պատմության ողջ ընթացքում քիչ գաղափարներ են ունեցել այնպիսի լայն և ուժեղ ազդեցություն, ինչպիսիք են հրեական ծագումով ավստրիացի հոգեբան, հոգեբույժ, հոգեվերլուծության հիմնադիր Զիգմունդ Շլոմո Ֆրոյդի (1856-1939թթ.) աշխատություններում արձարձվածները: Ֆրոյդի գաղափարները, անհերքելիորեն վիճահարույց լինելով հանդերձ, փոխել են մի ամբողջ սերնդի մտածողություն, իրենց անջնջելի հետքը թողել նաև արվեստի և գրականության վրա: Ինքը Ֆրոյդն իր «Հոգեվերլուծության ներածություն» աշխատության մեջ նշում է. «Իր պատմության ընթացքում մարդկությունը երկու ցավալի հարված է ստացել իր ինքնասիրությանը: Առաջինը հասցրեց Կոպեռնիկոսը տասնվեցերորդ դարում՝ մարդկանց մոլորակը տեղափոխելով տիեզերքի կենտրոնից դեպի ծայրամաս, երկրորդը հասցրեց Դարվինը տասնիններորդ դարակեսին՝ ստիպելով մարդկանց ընդունել իրենց ազգակցական կապը կենդանիների հետ» /Freud, 2012: 125/: Երրորդ հարվածը հասցրեց ինքը՝ Ֆրոյդը՝ առաջինը խիզախելով, առանց նախապաշարմունքների և հա-

սարակության կարծիքից ունեցած կախվածության, խոսել այն մասին, որ մարդկության գիտակցությունն ու բանականությունը շատ աննշան դեր են խաղում նրա արարքների և մտքերի մեջ. կյանքում մարդուն կառավարում են նրա ենթագիտակցությունն ու բնազդը:

Ահռելի է Ֆրոյդի մտքերի ազդեցությունը նաև գրականության վրա: Պատկերացումը, որ մարդը ոչ թե բանական, այլ ենթագիտակցական էակ է, որը կառավարվում է մութ և անհասկանալի ուժերի կողմից, մեկընդմիջտ փոխեց գրականությունը: Դևիդ Լոուրենսի, Վլադիմիր Նաբոկովի, Ջերոմ Սելինջերի, Ալբերտ Բամյուի, Ժան-Պոլ Սարտրի, Ուիլիամ Գոլդինգի, Ուիլիամ Ֆոլքների և այլոց ստեղծագործությունները մեծապես կրում են ֆրոյդյան գաղափարների ազդեցությունը: Ֆրոյդյան փիլիսոփայության հիմքի վրա է կառուցվում գրական մոդեռնիզմը. դադաիստները, սյուրռեալիստերը առաջնորդվում են այն գաղափարով, որ մարդուն կառավարում է ենթագիտակցությունը. պետք չէ մտածել, ենթագիտակցաբար կատարած որոշումը կհանգեցնի ցանկալի արդյունքի: Ըմբռնումը, որ մարդու ենթագիտակցությունը պարունակում է նրա մասին ամենաստույգ և ընդգրկուն տեղեկատվությունը (որն աղճատվում է, երբ մարդն ինքն է պատմում իր մասին, քանի որ պատմելիս, այսպես թե այնպես, գիտակցաբար կամ ենթագիտակցաբար թաքցնում է իր մտքերը կամ որոշ փաստեր իր մասին), սկիզբ է դնում մոդեռնիստական գրականության ամենահատկանշական մեթոդներից մեկին՝ *գիտակցության հոսքին* (անգլ.՝ Stream of Consciousness). այս մեթոդով գրված ստեղծագործությունների մեջ չկան պատճառի և հետևանքի կապը, ժամանակի և տարածության մասին ավանդական պատկերացումները, քանի որ ենթագիտակցությունը չի ճանաչում դրանք: Կա միայն գրական հերոսների ներքին մենախոսություն, որը փոխանցվում է ընթերցողին առանց զտվելու ու գրաքննվելու: Գիտակցության հոսքը՝ որպես գրական մեթոդ, կյանքի է կոչվել այնպիսի վարպետների կողմից, ինչպիսիք են Ջեյմս Ջոյսը, Ուիլիամ Ֆոլքները, Վիրջինիա Վուլֆը, դրա որոշ տարրեր նկատվում են նաև Ֆրանց Կաֆկայի ստեղծագործություններում և այլն:

Ֆրոյդյան ըմբռնումներից մեծապես ազդված ստեղծագործությունների մեջ իրավամբ առանձնանում է Ֆիլիպ Ռոթի «Պորտնոյի բողոքը» վեպը: Ամերիկացի հրեա գրող Ֆիլիպ Ռոթը (1933-2018) դասական է համարվել դեռևս իր կենդանության օրոք: Ստեղծագործական ուղին սկսել է 1959 թ.-ից «Յտեսությո՛ւն, Կոլումբո՛ւս» պատմվածքների ժողովածուով, որը դրական արձագանք է գտել և՛ ընթերցողների, և՛ գրաքննադատների շրջանում: Պատմվածաշարում հեղինակը դիպուկ կերպով նկարագրում է ամերիկացի հրեաների կյանքը, ինչը հետագայում դառնում է նրա ստեղծագործության հիմնական առանցքը: Ստեղծագործական ողջ կյանքի ընթացքում Ռոթը մշտապես անդրադարձել է հրեաների բնավո-

րության նկարագրությանը և հեգնաբար քննադատել այն /Карасик, 2009/: Այդ միտումի լավագույն օրինակն է 1969թ.-ին լույս տեսած «Պորտնոյի բողոքը» (բնագրով՝ “Portnoy’s Complaint”) «Պորտնոյի հիվանդությունը», «Պորտնոյի համախտանիշը», Ջավեն Բոյաջյանի թարգմանությամբ՝ «Պորտնոյի ցավը») վեպը: Հենց այս գործն է նրան հայտնիություն բերում, և մինչ օրս Ռոթի ընթերցողների մեծ մասը հեղինակի անունը զուգորդում է այդ վեպի հետ: Վեպը հայ ընթերցողին առաջին անգամ հայտնի է դարձել 2018թ.-ին՝ «Անտարես» հրատարակչության «Արգելված գրականություն» շարքով, Ջավեն Բոյաջյանի թարգմանությամբ ու ծանոթագրություններով: Այն պատմում է Նյուարքում բնակվող ամերիկացի հրեաների ընտանիքի գավակ Ալեքսանդր Պորտնոյի մասին: Նա հրեա տղայի արքեպիսկոպոս կերպար է, ով նույն տարիքում է, ինչ քրիստոնեական Աստծո որդին, 33 տարեկան, որին հրեաները չեն ընդունում /McCrum, 2015/: Վեպն ունի երգիծական բնույթ. Ռոթը հաճախ միտումնավոր կերպով բաց տեսարանների նկարագրության ժամանակ դիմում է անհետեթ մանրամասների, գրոտեսկի, և ընթերցողի մեջ կատարվածի արտոլոգայնությունից ծիծաղ է առաջանում: Ինքը Ռոթն իր հարցազրույցներից մեկում ասել է, որ «ծիծաղել է այդ վեպը գրելիս» /https://www.youtube.com/watch?v=Dh_tCH4ztRM/: Նա ասում է, որ իր համար ոգեշչման աղբյուր է հանդիսացել սիթ-դաուն երգիծաբան Ֆրանց Կաֆկան /McCrum, 2015/, ուր անգլերեն sit-down արտահայտությունը stand-up (stand-up comic) բառի բառացի հակադրությունն է, որով Ռոթը ցանկանում է նշել Կաֆկայի հումորի թաքնված լինելը:

Ստեղծագործությունը մեծ աղմուկ է հանել դրանում տեղ գտած բաց տեսարանների նկարագրության, տաբու դարձած թեմաների արծարծման, գրաքննությունը հաճախ շրջանցող լեզվի պատճառով: Բայց իր ողջ էպատաժայնությամբ հանդերձ՝ Ֆիլիպ Ռոթը լուրջ գրող և գրականագետ է ու հետաքրքրություն է առաջացնում ամբողջ աշխարհի ինտելեկտուալ ընթերցողների մոտ (հանուն արդարության՝ հարկ է նշել, որ երբեմն շեշտը շատ է դրվում նրա ստեղծագործության էրոտիկ կողմի վրա, որն ընկալվում է որպես ընթերցող գրավելու էժանագին խայծ):

«Պորտնոյի բողոք»-ը բացահայտորեն սնվում է Զիգմունդ Ֆրոյդի աշխատություններից: Ռոթի ամբողջ ստեղծագործությունը հիմնված է Ֆրոյդի հոգեթերապիայի հայտնի գաղափարների վրա: Դրանցից ամենաակնառուն հենց «գերես»-ի և «իդ»-ի ըմբռնումն է, որը կարմիր թելի նման անցնում է վեպով: Ըստ Ֆրոյդի՝ մարդու էությունը կազմված է երեք շերտից՝ վերին, միջին և ստորին, որոնց, ըստ հերթականության, համատասխանում են «գերես», «ես» և «այն» անվանումները: «Գերես»-ը դաստիարակության արդյունքում ձևավորված բարձրագույն հոգեկան բաղադրիչն է, որը ներառում է բարոյական նորմերը, արգելքները, խիղճը,

ինքնահսկումը, ձգտումը դեպի բարձր, ոչ բնազդային նպատակները: «Այն»-ը, որն ինքը Ֆրոյդն անվանում է «իդ» (Id-լատիներեն՝ այն) պարզունակ, բնազդային մասն է, որն ընկած է մարդու հոգեկան կառուցվածքի հիմքում, ընդգրկում է բոլոր բնազդային, սեռական և ագրեսիվ մղումները, որոնք չեն ընդունվում հասարակության կողմից և գտնվում է «գերես»-ի ճնշման տակ: «Գերես»-ը և «իդ»-ը հակադիր են միմյանց, նրանց միջև է գտնվում «ես»-ը, որ ձգտում է հավասարակշռել մյուս երկու բաղադրիչները /Snowden, 2014/: Երկրորդ ամենաակնառու աղերսը էդիպյան բարդության նկարագրությունն է, որը ունի գլխավոր հերոսը: Երրորդ՝ հիփերկոմպոնսացիան. անվերջանալի արգելքների մեջ դաստիարակված երեխան, մեծանալով, ձևավորում է իր մեջ երկրորդ էությունը, որը չի ճանաչում որևէ արգելք սեռական կյանքում: Այս ստեղծագործությունն, ընդգծված հեգնական ոճով, քննադատություն է՝ ուղղված հրեական ընտանիքին, հրեա ծնողների մտածելակերպին: Շարադրանքում ակնհայտորեն առաջ է տարվում այն միտքը, որ ծնողների չափազանց խիստ ու մաքրամոլ դաստիարակությունը, անվերջ արգելքներն ու դրած սահմանները միայն ուռճացնում են մարդու «գերես»-ը, ինչից առաջանում է հիփերկոմպոնսացիա՝ ուռճացված «իդ», անվերջանալի հակամարտության մեջ է հայտնվում այդ «գերես»ի հետ, ինչի ընթացքում անընդհատ «տանջվում» է «ես»-ը:

Հոգեբանության և գրականության անմիջական կապը նշանավորվում է նրանով, որ հոգեվերլուծաբանի գրասենյակի բազմոցը դառնում է այն մեկնարկային կետը, որից հերոսը սկսում է իր պատմությունը: Վեպը գրված է գլխավոր հերոսի հեգեվերլուծության սեանսի սղագրության (ստենեգրաֆիայի) ձևով: Հոգեվերլուծությունը դառնում է վեպը ճշտորեն ընկալելու յուրօրինակ բանալի: Ընդհանուր մարդկային հոգեբանության և ֆրոյդիստական հոգեբուժության խաչուղիներում ձևավորվում է պացիենտի խոսքի այն նմուշը, որ կարող է երբեմն ասոցիացվել խոստովանության հետ: Գլխավոր հերոսի խոստովանություն-մենախոսությունը նման է գիտակցության հոսքի, երազի, ուր ջնջվում են ժամանակային հաջորդականությունն ու, երբեմն, տրամաբանությունը: Ընթերցողը հայտնվում է ֆրոյդյան աշխարհում, որը ենթարկվում է միայն բացարձակ ազատության օրենքին: Ալեքսը ազատ է պատմելու ամենը, ինչից բաղկացած է իր հոգեբանությունը: Նա դառնում է Ֆրոյդի «իդեալական պացիենտ» /Gooblar, 2005/:

Առաջին բացահայտ ակնարկը հոգեվերլուծությանը վերնագիրն է՝ “Portnoy’s Complaint”. “Complaint” բառն անգլերենում նշանակում է դժգոհություն, բողոք, գանգատ, նաև՝ առողջական խնդիր: Ռուսերեն թարգմանվել է «Жалоба Портного», «Болезнь Портного» /Карасик, 2009/, որտեղ «գանգատ», «խնդիր» բառերը գործածվում են նույն կերպ, ինչ հիվանդու-

թյան դեպքում՝ նույնանալով Պորտնոյի *համախտանիշ/սինդրոմ* բառի հետ: Բացի դրանից, վեպի առաջաբանում տրված է բժիշկ Շփիլֆոգելի՝ հոգեվերլուծության միջազգային հանդեսում այդ համախտանիշին տրված նկարագրությունը՝ «լիառատ էքսհիբիցիոնիզմի, վուայորիզմի, ֆետիշիզմի, ինքնաբավարարման և օրալ մերձեցման դրսևորումներ, թեև հիվանդի «բարոյականության» հետևանքով ոչ ցնորքները, ոչ էլ սեռական հարաբերությունները իրական հագուրդ չեն բերում, ընդհակառակը՝ համակում են ամոթի զգացմամբ և պատժվելու մտավախությամբ, հատկապես ամորձատման եղանակով»: Բժշկի ազգանունը Շփիլֆոգել է, ինչը ևս խտացնում է ծիծաղաշարժ տրամադրությունը, որով արտահայտվում է այս վեպը. Spielvogel ազգանունը կազմված է գերմաներեն spielen-խաղալ և vogel-թռչուն բառերից: Բժիշկը լուռ է ամբողջ ընթացքում, խոսում է միայն Պորտնոյը: Բժիշկը միայն մեկ նախադասություն է արտասանում վեպի ամենավերջում. «Դե՛ (ասաց բժիշկը), երևի քարոզ ենք սքսել, հա՛» (Ռոթ, 2018) (բնագրում՝ “So [said the doctor]. Now vee may perhaps to begin. Yes?” (Roth, 1969), ինչից ընթերցողի համար առաջին հերթին պարզ է դառնում, որ բժիշկը նույնպես հրեա է ու անգլերեն խոսում է խիստ արտահայտված հրեական առոգանությամբ, և երկրորդ՝ Ալեքսանդր Պորտնոյը հոգեվերլուծության ամբողջ ընթացքում ոչ մի առաջընթաց չի գրանցել, բժիշկը նոր է մտադիր սկսել բուժումը:

Վեպում բարձրացվում է Ռոթի ստեղծագործության առանցքային թեմաներից մեկը՝ անձի երկատվածության գաղափարը: Իր գրքերում հեղինակը նկարագրում է ամերիկացի հրեաների կերպարները, որոնք և՛ հրեա են, և՛ ամերիկացի, միաժամանակ ո՛չ հրեա են, ո՛չ ամերիկացի: Չունենալով ազգային ինքնագիտակցում՝ նրանք գտնվում են ինքնորոշման անվերջ փնտրտուքի մեջ, ինչը ճեղքում է նրանց անհատականությունը: «Անհատ» բառը նշանակում է չհատվող, հատվելը՝ բաժանվելը երկու մասի, առաջ է բերում խնդիրներ, որոնք դժվարություններ են առաջացնում այդ անհատի կյանքում: Ռոթի ստեղծագործությունների հերոսներն ունեն երկակի էություն, և այդ էությունները ոչ միայն տարբերվում են իրարից, այլ անգամ հակադրվում իրար, ինչպես Ալեքս Պորտնոյի դեպքում: Այս առումով վեպը մեկ մարդու մեջ երեք հակադրությունների պայքարի նկարագրության խտացում է՝ ամերիկյան-եբրայական, ժամանակակից-ավանդական, «իդ»-«գերես», ուր նույնանում են ամերիկյան-ժամանակակից-«իդ» և եբրայական-ավանդական-«գերես» հակադիր բևեռները: Հերոսն ինքը բժշկին ասում է. “Let’s put the Id in Yid”, որտեղ Yid-ը Yiddish եբրայերեն-եբրայական բառն է, Id-ը և Yid-ը հակադրվում են իրար /McCrum, 2015/:

Վերը նշվեց, որ վեպի հիմնական գաղափարն արտահայտելու համար Ռոթն օգտագործում է հումորը՝ սուր սատիրան, հեգնանքը: Որպես

ամերիկացի հրեա՝ հեղինակը կարող է ծաղրել և՛ հրեաներին, և՛ ամերիկացիներին: Հոգեթերապիայի թեման ակնարկում է ամերիկացիների՝ ամեն առիթով հոգեվերլուծաբանին դիմելու, հոգեվերլուծության ահռելի տարածվածությունն և հանրայնացումն ԱՄՆ-ում, ինչը ծաղրվում է: Բնութագրական է հատկապես գործող գլխավոր կերպարներից մեկի՝ Մերի-Ջեյնի հոգեթերապևտի նկարագրությունը, ով հիվանդի հետ չի խոսում, այլ միայն ձայներ է հանում՝ հազում, փռշտում, քիթը մաքրում, հորանջում, զկրտում և այլն, իսկ Մերի-Ջեյնն այդ ձայներից է որոշում, թե ինչպես է ընթանում իր բուժումը: Ալեքս Պորտնոյի կերպարում կարծես ծաղրվում է ազդեցությունը, որ կարող է ունենալ Ֆրոյդը չափազանց տպավորվող մարդու վրա: Ալեքսը քաջածանոթ է Ֆրոյդին և իր դեպքը կարող է վերլուծել ոչ միայն որպես պացիենտ, այլ նաև՝ որպես հոգեբանության գիտակ, իր խոսքի ընթացքում մի քանի անգամ հիշատակում է Ֆրոյդի այս կամ այն գիրքը կամ ըմբռնումները: Օրինակ՝ ««Գերես» կոչված էդ բռնակալին՝ էդ շուն-շանորդուն, կախ տալ է պետք, քարշ գցել գրոհայինի դրա տիրամեռ կոշիկներից, մինչև շունչը փչի» (Ռոթ, 2018) կամ «Ախր, ինձ լավ էլ հաշիվ եմ տալիս, որ տաբուներ են: Բժիշկ, ա՛յ բժիշկ, ի՞նչ կասեք, մի բան չանե՞նք, որ «իդ»-ն ու ջիուդը իրար գան: Ազատություն տվեք ինձ նման անուշ հրեա տղայի լիբիդոյին, ի՞նչ կլինի» (Ռոթ, 2018): Բացի դրանից, հիվանդի կարգավիճակում գտնվող Պորտնոյը իր սեփական իրավիճակը նկարագրում է հմուտ հոգեբանի նման՝ գրագետ հետևելով Ֆրոյդյան դրոյթներին: Հոգեբանը լուռ է, հիվանդն է խոսում, ու ինքն էլ փորձում է բուժել իրեն խոսքերով: Նա, ինչպես հոգեբան, գիտի՝ մարդու խնդիրների հիմքը միշտ գտնվում է մանկության տարիներում և հատկապես մոր հետ կապված հիշողություններում: Ալեքսը սկսում է իր պատմությունը իր մանկական առաջին հիշողություններից մեկից, որը կապված է մոր հետ. «Նա էնքան խորն էր դրոշմվել գիտակցությանս մեջ, որ դպրոցում առաջին դասարանում իմ ամեն մի ուսուցչուհի աչքիս ծպտված մայրս էր երևում: Հենց որ վերջին զանգը խփեր, շնչակտուր սլանում էի տուն՝ վազելու ընթացքում մտմտալով, թե մեկ էլ տեսար՝ ավելի շուտ տեղ հասա, քան նրան կհաջողվի կերպարանափոխվել, էլի ինքը դառնալ» (Ռոթ, 2018): Պարզ հասկացվում է ևս մի ակնարկ, որը նույնպես Ֆրոյդի դրոյթներից մեկի արտացոլանքն է վեպում՝ էդիպյան բարդույթը /Snowden, 2014/: Ալեքսը կարիք չունի, որ հոգեբանն ասի իրեն, նա գիտի, որ տառապում է մոր նկատմամբ սեռական ցանկությունից: Մայրը տղայի համար կյանքի առաջին տարիներին հանդիսանում է կնոջ կերպար, միայն ավելի հասուն տարիքում է երեխան սովորում տարբերակել իր մորն ուրիշ կանանցից և ճանաչում է նրա հետ կապված տաբուները: Մայրը, որպես կին, գրավում է սեռապես, իսկ երեխան դեռ չի ճանաչում ուրիշ կնոջ: Դա է ակնարկում այն խոստովանու-

թյունը, որ ամեն կին իր մայրն էր թվում: Այս թեմայի մասին վեպի շարունակության մեջ խոսվում է մի քանի անգամ՝ արդեն կասկած չթողնելով, որ Ալեքսը տառապում է վերոհիշյալ բարդույթով և գիտակցում է դա:

Մորը նկարագրող առաջին գլուխը բնագրում վերնագրված է «Most Unforgettable Character I've Met», ուր այս «Unforgettable» բառը նշանակում է և՛ անմոռանալի, նաև՝ կաշուն, հանգիստ չտվող: Մոր կերպարը, լինելով նրա առաջին հիշողությունը, մնում է նրա մտքում նաև հետագա կյանքի ընթացքում: Ալեքսանդրի մայրը ներկայացված է որպես տիպիկ *արդի շեմամա՝* հրեա մոր վերահսկող, գրոստեսկի հասցված կերպար, որ օգտագործվում է եբրայական անեկդոտների մեջ: Մայրը բժախնդրությամբ կառավարում է նաև փոքրիկ Ալեքսի կյանքը, ինչպես կառավարում է իրենց տանը դրված ամեն մի իրը, նրա առջև դնելով կանոնների մի ամբողջ համակարգ, որը տղան պիտի պահի: Այդ կանոնները շրջանցելու դեպքում Ալեքսը պատժի է ենթարկվում: Օրինակ՝ մի անգամ, երբ չի ցանկանում ընթրիքը մինչև վերջ ուտել, մայրը հացի դանակը բարձրացնում է նրա վրա՝ ասելով, որ մորթելու է: Դա շատ է վախեցնում երեխային, որն այդ տարիքում չի հասկանում, որ մայրն իրականում այդպիսի բան չի անի: Նա պատմում է, որ ընդունված պատիժ էր իրեն տնից դուրս հանելը, դուռը կողպելը և ասելը, որ նրա նման երեխան իրենց պետք չի, ու կարող է գնալ՝ ուր ուզում է (ի դեպ, սա աղերսներ ունի Ֆիլիպ Ռոթի կենսագրության հետ. նա խոստովանել է իր հոգեթերապևտին, որ իրեն էլ էին որպես պատիժ դուրս հանում տնից, կամ երբ նա առաջին դասարանի աշակերտ էր, հավատացած էր, որ դպրոցի ամեն մի ուսուցչուհի իր կերպարանափոխված մայրն է /Statlander-Slote, 2013/: Մոր նկարագրության մեջ հատկապես կարևոր է այն, որ Ալեքսանդրն իրոք իր մորը համարում է ամենագոր: Նրա հավատը իր մոր հնարավորությունների հանդեպ անսահման է: Նա պատմում է, թե ինչ արժանիքներ ու կարողություններ ունի Սոֆի Պորտնոյը. նա կարող է դեղձի շերտերով դոնդող պատրաստել, որի մեջ դեղձը կախված էր՝ ի հեճուկս ձգողականության օրենքի, բանանի տորթ թխել, արցունք թափելով, մի կերպ դիմանալով ծովաբողկը կքերեր, կզանգեր բոլոր հարևանուհիներին, ովքեր լվացք էին փռել՝ ասելու, որ անձրև է գալիս, ցանկացած ժամի ով էլ գար, նրա տան որ դարակը բացեր, Սոֆին ամոթով չէր մնա, բժախնդի էր, կրակի կտոր, չափազանց ուշադիր էր իր որդու առողջության նկատմամբ և այլն: Այս կենցաղային «ամենագորությունը» ակնարկում է, որ որդու կողմից նա ընկալվում է որպես գերբնական էակ: Ալեքսը խոստովանում է հոգեբանին, որ կյանքի առաջին տարիներին իր մեջ տպավորվել էին հոր փորկապությունն ու մոր *ամենաթափանցությունը*. փոքրիկ Ալեքսն իրոք հավատում էր, որ իր մայրը կարող է կերպարանափոխվել և միաժամանակ լինել մի քանի տեղում, լինել *ամենուր*. սա այն հատկանիշն է, որ

քրիստոնեության մեջ վերագրվում է Աստծուն: Իր ամբողջ կյանքում խախտելով որևէ կանոն՝ Ալեքսը վախենում էր *մոր պատժից*, նրան միշտ թվում էր, որ մայրը հետևում է իրեն: Քրիստոնյայի համար այդ դերը կատարում է Աստված:

Մայրը որդուն ներկայանում է որպես հրեական կրոնի խորհրդանիշ: Դրա ակնարկն են օրինակ մորից ստացած պատիժները, որոնք նույնացվում են աստվածաշնչյան երկու դրվագի՝ առաջին՝ Աստծո պահանջը Աբրահամից, որ նա մորթի իր որդուն՝ Իսահակին: Կասկածի տեղիք չի տալիս Պորտնոյի վերջին հարցը՝ որտեղի՞ց իմանար, որ նա իսկապես դա չի ուզում. Աբրահամն էլ չէր կարող իմանալ, որ Աստված իսկապես դա չի ուզում: Երկրորդ՝ արտաքսում դրախտից: Մայրը հետևում է, որ ընտանիքում պահվեն կրոնական բոլոր ավանդույթները: Ալեքսը հեզնանքով ասում է, որ մայրը հրեական Աստծո կամքի դեսպանն է իրենց ընտանիքում: Մոր այս ազդեցիկ, ուժեղ կերպարը հատկապես ընդգծվում է՝ հակադրվելով հանգիստ, փափկասիրտ, համարյա ձայնազուրկ հորը, որը նախընտրում է կնոջ սովերում ապրել: Նրանց ընտանիքում փոխված են ամուսնու և կնոջ դասական դերերը, և Ալեքսը նույնիսկ ցանկության դեպքում չի կարող պաշտպանություն ակնկալել հորից: Իր մանկությունը նկարագրող դրվագներից մեկում երեխա Ալեքսը նույնիսկ մի անգամ մեղադրում է հորը, որ վերջինս պիտի քաջություն հավաքեր և պաշտպաներ իր երեխային կնոջ՝ չափազանց բռնկուն բնավորությունից, սակայն դա չի անում: Ակնարկվում է հոր ամորձատումը մոր կողմից: Ալեքսը կրում է իր մեջ նույն վախը, որ մայրն իրեն էլ կամորձատի: Մոր՝ նրա վրա դանակ բարձրացնելը կարող է վերլուծվել նաև այդ տեսանկյունից /Hezser, https://www.academia.edu/4296641/Freud_s_Oedipus_Comple_and_the_Problems_of_Jewish_Assimilation_in_the_Writings_of_Franz_Kafka_and_Philip_Roth_?fbclid=IwAR34xXBo-k79m52NY0f8bCbpiYJWjni8x_1dYbqL6NQ6ocmjP3_XriXeurU/: Բացի դրանից, հոր թուլությունը ևս ակնարկ է տղայի էդիպյան բարդությոնի՝ սպանել հորը և ամուսնանալ մոր հետ. Ալեքսը ասում է հեզերապետին, որ հոր բնավորությունը կարծես հրահրեր իրեն, ինքը «կարող էր մոր հետ սեռական հարաբերությունների մեջ մտնել, իսկ հայրը տեսնելով ոչինչ չէր անի» (Ռոթ, 2018):

Պորտնոյի կերպարի մեջ նկարագրվում է երկու զույգ հակակշիռ ուժերի բախում. 1. եբրայականի և ամերիկյանի, 2. գեր-եսի և իդ-ի: Մորը նկարագրող “Unforgettable” բառը վերաբերում է նաև նրան, թե ինչպես է փորձում հրեա կինն իր՝ Ամերիկայում ծնված ու ապրող որդուն հրամցնել մաքուր եբրայական մենթալիտետ: Մայրը ներկայացվում է որպես հրեական ավանդույթների, արգելքների և կանոնների պահպանմանը հետևող ընտանիքում: Պորտնոյը խոստովանում է, որ երբ փոքր էր, գիտեր, թե մայրն է հորինել այդ բոլոր կանոնները, հետո, երբ մեծացավ, գի-

տակցեց, որ դա արել է հրեաների Աստվածը (կրկին զուգահեռ է տարվում մոր և հրեական Աստծո միջև): «Հուդայիզմը և հրեականությունը համախմբվեցին և դարձան վարքագծի կանոնների անընդմեջ մի շարք, որը բնորոշում էր հրեաներին, դարձնում նրանց համահունչ, առանձնացնում և ստիպում նրանց դիմադրելով տառապել՝ այն խոստմամբ, որ նրանց բոլոր մեղքերին քավություն էր տրվելու: Աստված չէր պատրաստվում հետ կանգնել այս գործարքից: Եվ քանի որ բոլոր հրեաների առաքինությունը Քրիստոսին անհրաժեշտ էր երկնքից իջնելու համար, յուրաքանչյուր հրեայի պարտականությունը դարձավ հորդորել մյուս բոլոր հրեաներին պահպանել օրենքը և հավատարիմ մնալ իրենց Աստծո բոլոր կանոններին: Այս հիմքով հրեաների համայնքը տարանջատվեց մնացած ժողովուրդներից պատմության ամբողջ ընթացում», – գրում է Էռնեսթ վան դեն Հաագը իր՝ հրեաների պատմությանն ու մենթալիտետին նվիրված «Հրեական առեղծված» գրքում /van den Haag, 1977/:

Մորը նկարագրող “Unforgettable” բառը վերաբերում է նաև նրան, թե ինչպես է փորձում հրեա կինն իր՝ Ամերիկայում ծնված ու ապրող որդուն հրամցնել մաքուր եբրայական մենթալիտետ: Նույն պատժի տեսարանը, երբ որդին հրաժարվում է ուտել տանը պատրաստված ուտելիքը, կարող է վերլուծվել նաև հետևյալ կերպ. տան սնունդը եբրայական մենթալիտետն է, դրսի՝ ճաշարանների, սրճարանների սնունդը, որը սիրում է Ալեքսը, ամերկյան մենթալիտետի: Ալեքսը ձգտում է ամերիկյանին, ինչը փորձում է արգելել մայրը: Հրեաներն ունեն մի շարք կանոններ, որոնցից ազատ են ամերիկացիները: Հենց այս է բարդություններից մեկը, որ տանջում է Պորտնոյին՝ ամերիկացի դառնալու, կանոններից ազատ լինելու ձգտումը. նա ջանում է համաձայնություն գտնել իր երկու ազգային-էթնիկ էությունների՝ հրեայի և ամերիկացու միջև, ուր հրեան «գերես»-ն է, իսկ ամերիկացին՝ «իդ»-ը: «Իդ»-ը ենթարկվում է հաճույքի սկզբունքին, բայց հրեական դաստիարակությունը, օրենքներն ու կանոնները, որոնք ամեն քայլի հետապնդում են հրեա երիտասարդին, ճնշում են «իդ»-ը. «Բժի՛շկ, ես կատարել եմ աշխարհի ամենասարսափելի բանը. ես նախընտրել եմ իմ սեփական հաճույքը, դրան եմ զոհաբերել իմ պարտավորությունները սիրելի մարդկանցս նկատմամբ: Ես վերցրել եմ այն, ինչ օրենքով ինձ չի պատկանում» ... (Ռոթ, 2018): Առաջանում է բախում «իդ»-ի և «գերես»-ի միջև, ինչից առաջանում են ներոզ ու երկատվածություն: Կենտրոնացվածությունը մոր կերպարի վրա պայմանավորված է նաև նրանով, որ հրեաների մոտ, ի տարբերություն մնացյալ ազգերի մեծամասնության, երեխայի ազգային պատկանելությունը որոշվում է ըստ մայրական գծի: Եթե Ալեքսի մայրը ամերիկուհի լիներ, հայրը՝ հրեա, նա ամերիկացի կհամարվեր, բայց նրա մայրը հրեա է, հետևաբար նա էլ է հրեա: Մայրն է պատճառը իր հրեա լինելու, այդ պատճառով Սոֆի Պորտնոյի կերպա-

րը նույնացվում է հրեա լինելու գիտակցության հետ. հերոսը սիրում և ատում է նրան, ինչպես սիրում և ատում է իր հրեա լինելը:

Հերոսի երկակի էության հաջորդ դրսևորումը նրա սեռական մուլագարությունն է, այլասերված ցանկություններ ունենալը և մնացած ամեն ինչում խիստ բարոյական լինելը: Դաստիարակությունն ու գիտակցությունը նրա «գերես»-ն են, ենթագիտակցական ցանկությունները՝ «իդ»-ը: Չափազանց շատ արգելքներ տեսած և երեխա ժամանակ չափազանց անբասիր դաստիարակություն ստացած Ալեքսանդրի մոտ առաջանում է գերհատուցում՝ ծայրահեղ լիբիդոյի ձևով, գլուխ է բարձրացնում տարիներ շարունակ ճնշված «իդ»-ը: Ալեքսը երկակի կյանքով է ապրում: Նա հասկանում է, որ իրեն ճանաչողները երբեք չեն մտածի իր երկրորդ՝ գաղտնի էության մասին, և նրան անվերջ տանջում է վախը, որ այն կբացահայտվի, ու ինքը կպատժվի: Կանոնների համակարգը, որ ներդրվել է նրա մեջ, այնքան ուժեղ է, որ հերոսը հետևում է դրան՝ անգամ չգիտակցելով: Օրինակ՝ հրեաների համար արգելված է հարաբերությունը ոչ հրեա կանանց հետ, վեպի ամբողջ ընթացքում Ալեքսը խոսում է իր՝ այդ կանանց նկատմամբ ունեցած ձգտման ու հիացմունքի մասին, բայց նրանց անվանում է եբրայերեն *շիքսա* բառով, որով անվանում են քրիստոնյա կանանց, բայց որը եբրայերենից բառացիորեն թարգմանված նշանակում է հայիոյանք կնոջ հասցեին, անբարոյական կին: Կատարալով որևէ բան, որ դեմ է նրա «գերես»-ին՝ նա սարսափելի տանջվում է մեղքի զգացումից, օրինակ՝ Մերի-Ջեյնի ու իսպանուհի մարմնավաճառի հետ սեռական հարաբերություններ ունենալուց հետո նրա մոտ հանկածակի փսխում է առաջանում: Մեղքի զգացումը այնքան խորն է, որ նույնիսկ չգիտակցված լինելու դեպքում, ունենում է ֆիզիկական արտահայտում: Դեռահասության շրջանում, երբ սկսում է ձեռնաշարժությամբ զբաղվել, ամորձիների բարձրացում է ունենում, նրան թվում է, թե կմեռնի: Կամ, ավելի բնութագրական օրինակ, երբ նույն շրջանում իր վրա մի կարմիր բիծ է տեսնում, կարծում է, որ քաղցկեղ ունի, նրան հետապնդում է պատժի վախը: Սա էլ է հղում Ֆրոյդին. Ֆրոյդը նշում է, որ երեխան ունի, այսպես կոչված, «ամորձատման վախ», որ եթե պարզվեն իր գաղտնի սեռական ցանկությունները, նա կենթարկվի այդ սարսափելի պատժին /Freud, 2012/: Պորտնոյի՝ սեփական մորը գերբնական էակ համարելն էլ կարելի է կապել մի դեպքի հետ, որը Կառլ Յունգը պատմել է իր հիվանդներից մեկի մասին: Մի տղամարդ ուներ ամորձատման բարդույթ, ինչպես Պորտնոյը, և գտնվում էր մոր ազդեցության տակ: Մի անգամ նա Յունգին ցույց է տալիս երկու նկար, որոնցից մեկում նրա մայրը պատկերված է որպես գերբնական էակ, իսկ մյուսում՝ անճոռնի էակ, որն ամորձատված է: Յունգը բացատրում է, որ սա խորհրդանշում է մոր բարդույթը և հետագա հիասթափությունը մորից:

Ամորձատելով մորը՝ տղամարդը փորձում է ազատվել վերջինիս՝ իր վրա ունեցած ազդեցությունից: Ուշադրություն է պետք դարձնել նաև մի մանրամասնի՝ մայրն *ամորձատելով է*: Յունգը բացատրում է, որ որդին մորը իր ենթագիտակցության մեջ ընկալում է որպես հերմաֆրոդիտ՝ պլատոնյան երկսեռ, կատարյալ, գերբնական մարդ: Նույն կերպ էլ հասարակ մահկանացուի մակարդակից բարձր էր ընկալում Ալեքսանդր Պորտնոյն իր մորը՝ Սոֆիին: Նրա՝ մոր հանդեպ ունեցած զգացմունքները երկակիության ևս մեկ օրինակ են: Այս կատարյալ էակը կարող է ամորձատել որդուն, այդ պատճառով որդին է իր երազի մեջ ամորձատում մորը: Ամորձատումը այստեղ մորից հրասթափվելու, նրան արդեն որպես սովորական մարդ ընկալելու ավեգորիան է: Պորտնոյի վերաբերմունքն էլ իր մոր նկատմամբ երկակի է: Նա մի կողմից վատում է, մյուս կողմից՝ ձգում որդուն:

Ա) վախը մոր նկատմամբ, դժգոհությունը ստացած դաստիարակությունից և հրամցված հրեական նույնականացումից. նա պարզորոշ բացատրում է, որ չի սիրում ծնողների բնավորությունը, տանել չի կարողանում նրանց խանդավառությունը, ինքն էլ ամեն ինչին հեզնանքով է վերաբերվում: Այստեղ տեսնում ենք ավանդականի և արդիականի, հնի ու նորի բախումը: Պորտնոյին սեփական կյանքը եբրայական անեկդոտ է հիշեցնում. «Բայց եթե ձեզ համար ծիծաղելի է, ինձ համար՝ ոչ, որովհետև *իմ* կյանքն է, միայն մի կյանք ունեմ, ուրիշը չի լինելու»:

Բ) Էդիպյան բարդույթը, մոր՝ անմոռանալի՝ unforgettable լինելը իր համար որպես կին: Սա արտահայտվում է և՛ բացահայտ՝ խոստովանության ձևով, և՛ քողարկված՝ ակնարկներով ու խորհրդանիշներով: Օրինակ՝ դեռահասության շրջանում Պորտնոյն անընդհատ ձգտում է զուգարանում փակվել՝ ձեռնաշարժությամբ զբաղվելու համար, իսկ նրա հայրը, որքան Պորտնոյը նրան հիշում է, փորկապություն ուներ, և նրանք կռիվ էին տալիս նույն սենյակի համար. այլաբանությունը՝ որդին ցանկանում էր մոր ամուսնու տեղում լինել: Վեպի վերջում մեկնելով Իսրայել՝ Ալեքսը հանդիպում է մի հրեա կնոջ, որ արտաքնապես շատ նման է լինում իր մորը, նա միանգամից ամուսնություն է առաջարկում, ինչին աղջիկը կասկածանքով է վերաբերվում: Մերժում ստանալուց հետո փորձում է բռնաբարել այդ կնոջը, բայց մոտը հանկարծակի առաջանում է սեռական անկարողություն, որից հետո աղջիկը, որ Իսրայելի բանակի զինվոր էր, ծեծում է նրան, թողնում հատակին պառկած ու հեռանում: Այս դրվագը ցույց է տալիս, որ Պորտնոյն անզոր է անցնել արգելքները, նրա մարմինն այնքան վարժված է դրանց, որ բառացիորեն անկարող է ընդդիմանալ, բացի դրանից, սեռական անկարողությունը պատիժն է, ամորձատումը մոր կողմից, որը նա, ի վերջո, ստացավ մորը նման կնոջից ստացած հարվածների ձևով:

Առանձին արտահայտություն ունի Ալեքսանդր Պորտնոյի երկակի բնավորություն-էության, «գերես»-ի ու «իդ»-ի պայքարը կանանց ընտրության հարցում: Նա անկարող է ընտրել մի կնոջ, որովհետև՝

1. նրա համար անմոռանալի է մայրը՝ որպես կին: Ինչպես նշում է Դևիդ Գուբլարը, «Ինչպե՞ս կարող են Ալեքսի հարաբերությունները հարթ լինել կանանց հետ, երբ մայրը նրան է զանգում և ասում. «Ինչպե՞ս է իմ սիրելին»» /Gooblar, 2005/ (բնագրում՝ How's my lover?. Lover նշանակում է սիրեցյալ, սիրելի տղամարդ կամ կին):

2. Ալեքսի երկու էությունները՝ «գերես»-ը և «իդ»-ը, տարբեր բաներ են ցանկանում: Այն, ինչ բավարարում է մեկին, դուր չի գալիս երկրորդին, և հակառակը:

«Իդ» էությանը ձգող կինը Մերի-Ջեյն Ռիդն է, որին հերոսը դիմում է մականունով՝ Կապիկ: Ակնարկվում է հարաբերությունների կենդանական, մարմնական սկիզբը և այն, որ դա ծաղրվում է «գերես»-ի կողմից: Կապիկը նրա համար իդեալական սեռական զուգընկեր է: Նա մարմնավորում է Ալեքսի բոլոր գաղտնի երազանքները: Սակայն Ալեքսը չի պատրաստվում ամուսնանալ այդ կնոջ հետ, նույնիսկ երբ վերջինս սպառնում է հակառակ դեպքում իրեն ցած նետելով հյուրանոցի պատշգամբից՝ ինքնասպան լինել: Պատճառն այն է, որ ամբողջովին բավարարելով Ալեքսանդրի «իդ»-ը՝ նա անընդունելի է «գերես»-ի համար. Մերի-Ջեյն-Կապիկն անկազմակերպ, անպատասխանատու, ցածր ինտելեկտի տեր, սեռական մոլագարի կերպար է, որը հանդիպում է սովորաբար: Նա բացահայտ հիմար է և չի կարողանում Պորտնոյի հետ ընդհանուր թեմա գտնել զրոյցի համար: Ընդունվելով Պորտնոյի «իդ»-ի կողմից՝ Կապիկը կատարելապես ժխտվում է նրա «գերես»-ի կողմից: Օրինակ՝ «Սուրճի սեղանիկին մի թղթի կտոր եմ տեսնում: Ի՞նչ է, երեխա՞ է եղել էստեղ, զարմանում եմ: Ո՛չ, ո՛չ, ուղղակի Կապիկի ձեռագրին եմ առաջին անգամ առերեսվել: Երկտող է մաքրուիուն: Թեև առաջին հայացքից ինձ թվում է, թե պիտի որ *մաքրուիու* երկտողը լինի: Պիտի՞ որ: Ինչո՞ւ «պիտի որ»: Որովհետև Կապիկը «ի՞մն» է:

Սիրալի ուիլա փայլեցրու լոգասենյակի հատակ խնթրում եմ ու չըմորանաս պատոհաների նեռսն էլ մերի ջեյն» (Ռոթ, 2018): Ալեքսը սա անվանում է մաքուր կապիկություն: Նրա համար դա սարսափելի է: Պորտնոյը, չնայած իր էության «մութ» կողմերին, գրագետ է, ինչը նրա գերեսի արտահայտությունն է: Մեկ ուրիշ օրինակ՝ Ալեքսը Մերի-Ջեյնի համար արտասանում է Եյթսի բանաստեղծությունը Լեդայի և Կարապի մասին. պոեզիան ընկալելու անընդունակ Մերի-Ջեյնը դրա մեջ տեսնում է միայն կոպիտ էրոտիկա: Այս կինն ունի միայն «իդ», բայց ոչ «գերես». նա չունի այն հակադրությունը, որն ունի Պորտնոյը: Լիովին բավարարե-

լով Ալեքսի «իդ»-ը՝ Մերի-Ջեյնն ամենակոպիտ ձևով հակասում է նրա «գերես»-ին:

Ալեքսի «գերես»-ին ձգում է մի ուրիշ կին՝ բարձրաշխարհիկ Սառան: Նա բավարարում է Պորտնոյի նախանձախնդրական պահանջները հասարակության աչքին իրեն համապատասխան ընկերուհի ունենալու հարցում, սակայն չի բավարարում նրան սեռական առումով, և սա նույնպես բաժանման է տանում: Ալեքսը Սառային անվանում է «ուխտավոր»՝ այդպերպ ակնարկելով նրա մաքրամոլությունը սեռական հարաբերություններում: Նկարագրում է որպես դալուկ և շիկահեր, ոսկեզօծ կոճակներով կապույտ կոստյումով աղջիկ, ով անասելի հպարտանում է նրա հաջողություններով ու տանել չի կարողանում նրա մեջ որոշ բաներ՝ փակ դպրոցի շրջանավարտ աղջկա խոսվածքը. հետ տալը «սիրտ թափելն» է, խելաղը՝ «խնուկը», ջղայինը՝ «մոթոտածը», ծիծաղելին՝ «խնդալիքը» և այլն: Պորտնոյը չէր սիրում Մերի-Ջեյնի խոսելածևը, սակայն համեմատելով Սառային և Մերի-Ջեյնին՝ նախապատվությունը տալիս է վերջինիս. «Այն, ինչ ազնիվ Կապիկը նկատի ուներ «գժոտ» (բնագրով՝ groovy) ասելով, Սառան անվանում էր «աստվածային» (բնագրով՝ divine)»: Տվյալ դեպքում այս երկու կանանց՝ Մերի-Ջեյնի և Սառայի բառապաշարի նկարագրության առումով ընդգծվում է առաջինի խիստ մարմնական և մյուսի՝ բացարձակ անմարմին լինելը: Սառայի՝ մարմնականից հեռու լինելը շեշտվում է ոչ միայն արտաքինի նկարագրությամբ՝ «դալուկ», «շիկահեր» և այլն: Նրան կտրականապես ժխտում է Ալեքսի «իդ»-ը: Սառան էլ ունի «գերես», չունի «իդ»:

Հետո Ալեքսը պատմում է իր առաջին ընկերուհու՝ Քեյ Քեմբլի մասին, որին, ի տարբերություն մյուս երկու կանանց, ջերմ է վերաբերվում նույնիսկ բաժանումից հետո: Նա այն եզակի կինն էր, որի հետ Ալեքսը չունեցրեց դասական «գերես»-«իդ» հակամարտությունը: Նա ափսոսանքով է խոսում այդ կնոջ մասին՝ պատճառաբանելով, որ իր սեփական ծանր ու կոնֆլիկտային բնավորության պատճառով իրենք բաժանվեցին: Պորտնոյը խոստովանում է, որ «գերես»-«իդ» հակադրությունն իր «ես»-ը դարձնում է ծանր ու կոնֆլիկտային: Այս աղջիկը վեպում խորհրդանշում է ամերիկյան կնոջը: Ամենից ավելի Ալեքսին հիացնում է այն, որ Քեյը վիճելիս ձայնը չի բարձրացնում. «Պատկերացնո՞ւմ եք՝ տասնյոթ տարեկանում նա ինչ տպավորություն թողեց ինձ վրա, որ նոր էի Ջեք և Սոֆի Պորտնոյների բանավիճական ընկերության անդամությունը թողել: Ո՞վ էր լեզվակռվի մեջ նման մոտեցում տեսել: Երբեք չէ՛ր ծաղրում ընդդիմախոսին: Ոչ էլ կարծես թե ատո՞ւմ էր նրան իր գաղափարների համար: Ըհը՛, ուրեմն այ թե ինչ է նշանակում գոյերի զավակ լինել ու դպրոցն Այովոյում ավարտել Նյու Ջերսիի փոխարեն...» (Ռոթ, 2018): Նկարագրելով Քեյի արտաքին

կառուցվածքը՝ Ալեքսը նշում է, որ նա «չքնադորեն անհամաչափ» էր. իրանից վերև թիթեռնիկի պես թեթև էր, իրանից ներքև՝ արջի նման ծանրանիստ: Սա ակնարկ է այն երկվության, որն արտահայտվում է Ալեքսի մեջ բնավորության հարցում, և նրա, թե ինչպես են երբեմն նույն մարդու մեջ համատեղվում երկու իրարամերժ կողմեր: Պորտնոյը ձգում է այն հակադրությունն ու տարբերությունը, որ կա իր և Քեյի ընտանիքների միջև: Քեյի ընտանիքը նրա երազած *ամերիկյան* ընտանիքն է: Սրա բացահայտ ակնարկն է այս աղջկան տրված մականունը՝ Դդումիկ, որն ամերիկյան ամենակարևոր տոնի՝ Գոհատոնի (Thanksgiving Day) և Հալլոուինի (Halloween) խորհրդանիշն է: Հրեա ներգաղթյալների զավակ Ալեքսն իր ամբողջ կյանքում երազում է ազատվել ավանդական հրեայի կերպարից, որն իր վզին էին փաթաթել ընտանիքում և դառնալ *իսկական ամերիկացի*, ինչպիսիք են Դդումիկը և նրա ընտանիքը: Բայց նրանց բաժանման առիթ է դառնում այն, որ ամուսնանալու համար հրեա Ալեքսանդրը հարցնում է գոյ (հրեաներն այսպես են անվանում քրիստոնյաներին) Քեյին՝ նա, «իհարկե, կհավատափոխվի, չէ՞», ինչին աղջիկն ամենայն լրջությամբ պատասխանում է հարցով. «Իսկ ինչո՞ւ պետք է դա անեմ»: Պորտնոյը չի կարողանում սա մարսել, չնայած գիտակցությամբ հասկանում է իր արարքի անհիմնությունը: Այստեղ ևս մեկ անգամ երևում է գլխավոր հերոսի բնավորության երկակիության մեկ այլ կողմ՝ հակադրությունը եբրայական և ամերիկյան էությունների միջև, ինչից նա տուժում է ճիշտ ինչպես «գերես»-ի ու «իդ»-ի հակադրությունից:

Իր հարցազրույցներից մեկում Ֆիլիպ Ռոթը հարցին՝ ինչպե՞ս, ի վերջո, Պորտնոյը կփրկվի իր բնավորությունից, պատասխանել է. «Պորտնոյն անպարկեշտ է, քանի որ ցանկանում է փրկվել: Տարօրինակ, խելագար միջոց փրկվելու համար, բայց, այնուամենայնիվ, կրքի մանրակրկիտ ուսումնասիրություն և պայքար, որ մղում է գիտակցության հետ, սա՛ է իմ գրքի սիրտը» /Walden, 2013: 23/: Անպարկեշտությունը սահմաններից ու արգելքներից ազատվելու ցանկության արտահայտությունն է: Դուրս գալը այն օրենքներից, որոնք դարերով իշխել են հրեա ժողովուրդին: Սահմանափակ էությունից դառնալը անսահման էություն, կարողանալը սեփական անձի մեջ տեղավորել երկու հակադիր կողմեր՝ եբրայականն ու ամերիկյանը, հինը ու նորը և այլն: Ֆիլիպ Ռոթի դեպքում՝ ազատությունը այն գրական ավանդույթից, որը հրամցվում էր հրեա գրողներին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Freud S. The General Introduction to Psychoanalysis. London, Wordsworth Editions Ltd, 2012.
2. Gooblar D. “Oh Freud, Do I Know!”: Philip Roths, Freud and Narrative Therapy // *Philip Roth Studies*, V. 1, Spring 2005, № 1.
3. Hezser C. Freud’s Oedipus-Complex and the Problems of Jewish Assimilation in the Writings of Franz Kafka and Philip Roth // URL: https://www.academia.edu/4296641/Freud_s_Oedipus_Complex_and_the_Problems_of_Jewish_Assimilation_in_the_Writings_of_Franz_Kafka_and_Philip_Roth_?fbclid=IwAR34xXBo-k79m52NY0f8bCbpiYJWjni8x1dYbqL6NQ6ocmjP3_XriXeurU.
4. McCrum R. The 100 best novels: No 86 – Portnoy’s Complaint by Philip Roth (1969) // *The Guardian*, 2015, May 11.
5. Snowden R. Freud – The Key Ideas: Teach Yourself. 66BooksLtd, 2014.
6. Statlander-Slote J. Philip Roth – The Continuing Presence: New Essays on Psychological Themes. NJ: NorthEast Books & Publishing, LLC Newark, 2013.
7. van den Haag E. The Jewish Mystique. New York: DELL PUBLISHING CO, Inc, 1977.
8. Walden D. Philip R. and Saul B.: An OEdipial? No. Electra Complex? No. An Identification Relationship // Jane Statlander-Slote (ed.) *Philip Roth – The Continuing Presence: New Essays on Psychological Themes*. NJ: NorthEast: Books & Publishing, LLC Newark, 2013.
9. Карасик О. Б. Этническое своеобразие романов Филипа Рота, Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Казань: ТГГПУ, 2009 // URL: <https://www.dissercat.com/content/etnicheskoe-svoeobrazie-romanov-filipa-rot>
10. Юнг К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное. Москва: Изд. АСТ, 2019.
11. Ռոթ Ֆ. Պորտնոյի ցավը, Երևան, Անտարես, 2018:
12. Roth P. Portnoy’s Complaint, Vingate Books. New York: A Division of Random House, 1969.

INTERNET SOURCES

1. https://www.youtube.com/watch?v=Dh_tCH4ztRM

Л. АДАМЯН – Фрейдистские концепции «Сверх-я» и «Оно» и их противостояние в романе Филипа Рота «Жалоба Портного». – В данной статье анализируется влияние научных взглядов Зигмунда Фрейда на произведение Филипа Рота «Жалоба Портного», которое написано как стенография сеанса психоанализа главного героя, Александра Портного, в частности, концепции души по Фрейду, «Сверх-Я», «Я» и «Оно». Отмечается, что сущность героя состоит из двух противоположных частей – Сверх-Я и Оно, которые враждуют между собой, а также Эдипова комплекса, который наблюдается у Александра Портного с детства.

Ключевые слова: Зигмунд Фрейд, психоанализ, Филип Рот, «Сверх-Я», «Оно», Эдипов комплекс, гиперкомпенсация

L. ADAMYAN – Sigmund Freud’s Conception of “Super-Ego” and “Id” and their Contraposition in Philip Roth’s “Portnoy’s Complaint”. – This paper is devoted to the analysis of Sigmund Freud’s influence on Philip Roth’s novel “Portnoy’s Complaint”, which is written in the form of the main protagonist Alexander Portnoy’s psychoanalysis session. The main focus is on Freud’s conception of three elements of human soul – super-ego, ego, id and the problem of the Oedipal complex which Portnoy has been suffering from since his childhood.

Key words: Sigmund Freud, psychoanalysis, Philip Roth, “super-ego”, “id”, Oedipus complex, hypercompensation

Ներկայացվել է՝ 19.11.2020

Երաշխավորվել է ԵՊՀ Արտասահմանյան գրականության ամբիոնի կողմից

Ընդունվել է տպագրության՝ 30.11.2020

Наталья ГОНЧАР-ХАНДЖЯН
Катя ТОВМАСЯН

Ереванский государственный университет

ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНА ПАЛАНИКА «УЦЕЛЕВШИЙ» В СООТНОШЕНИИ С ФИЛОСОФСКОЙ КОНЦЕПЦИЕЙ НИЦШЕ

Творчество современного американского писателя украинского происхождения, одного из самых ярких представителей трансгрессивной прозы – Чака Паланика, вступившего на литературную арену еще в 90-ые годы прошлого века и снискавшего широкую популярность у читателей, в последнее десятилетие находится в сфере интересов и академического литературоведения, рассматривающего тексты писателя с точки зрения интертекстуальности. Философски-психологический контент наиболее известного романа писателя «Бойцовский клуб» нашел отражение в целом ряде работ западных и российских авторов. В данной статье определенные положения третьего по счету романа Паланика «Уцелевший» раскрываются в соотношении с философским романом Фридриха Ницше «Так говорил Заратустра», проводится и интерпретируется целый ряд параллелей.

Ключевые слова: Паланик, Ницше, Бог, церковь, секта, пророк, религиозно-философский контекст

Чак Паланик, прозванный критиками самым оригинальным голосом в литературе нашего времени, писатель, ставящий в своих произведениях, подчас жестко и безапелляционно, самые болезненные и актуальные вопросы наших дней, пытающийся доискаться на них ответа, открыто освещающий, как правило, замалчиваемые темы-табу, само обращение к которым требует определенной писательской смелости и накладывает определенную ответственность, предвосхитивший в ряде своих книг события уже сегодняшних дней писатель, в то же время незрими, но неразрывными узами связанный с классической культурной – литературной и философской мыслью – и, в частности, с экзистенциальной мыслью и направлением, в своем третьем по счету романе «Уцелевший» избирает базовый концепт-метафору, где за поверхностным – социально-разоблачительным – пластом прослеживаются и прочитываются философские параллели, позволяющие рассматривать роман как пример очередной в творчестве Паланика постмодернистской концепции текста-палимпсеста.

В то же время, популярность одноименного фильма по первому же роману писателя «Бойцовский клуб», легкость, увлекательность и доступность книг для широкого спектра читателей, в частности, молодежи, выискивающей и *вычитывающей* в его романах пикантные и шокирующие подробности, обычно подлежащие строгой цензуре, вызвала неоднозначное и, как правило, пренебрежительно-отстраненное отношение у культурного читателя, вследствие чего творчество Паланика освещено в серьезной научной литературе и критике недостаточно и представлено в основном анализом различных аспектов «Бойцовского клуба». Цель данной работы заключается в попытке рассмотреть иной, значительно менее известный и в научных работах слабо затронутый, текст писателя в академическом, философском ключе, в частности, в параллелях с работой Ницше, выявить тот экзистенциальный message, который автор адресует своему читателю.

Если в своих сатирических, пронизанных искрометным юмором, порой доходящим до полного гротеска, и, в то же время, без дидактики и морализаторства поучающих романах писателю удастся сочетать, даже слить воедино феерическую фантазию, рожденную бурным воображением, и прозаически-документально выверенные свидетельства, факты, не подлежащие сомнению, то в своей автобиографической книге «Фантастичнее вымысла» Паланик увлекательно, а где-то и основательно излагает историю рождения, возникновения того или иного сюжета.

Основные положения, на которых базируется Паланик в своем творчестве, это то, что, во-первых, жизнь увлекательнее самого изощренного вымысла, а, во-вторых, страшнее самого потрясающего и холодящего кровь фильма ужасов, и, создавая свое не правдоподобное, но правдивое драматическое повествование, порой даже превосходит ожидания современного взыскательного читателя.

Паланик, рассказывая о своей писательской деятельности, прибегает к так называемому «проращиванию семян», подбрасывая тему в дружеский разговор и собирая примерно за час, по собственному его утверждению, материал на целую книгу. Так, замечает Паланик, «когда я писал «Уцелевшего», то нарочно заводил разговор о том, как лучше делать уборку, и люди часами снабжали меня подробностями» /Паланик, 2009: 13/. Бытовой аспект, послуживший отправной точкой для закручивания сюжета, не мешает роману перерасти в острую социальную сатиру, затрагивающую и разоблачающую целый ряд современных болезненных тем и пронизанную рядом литературных и философских аллюзий.

Когда «в наши дни принадлежность человека к Церкви становится в некотором отношении более значимой, религиозные книги становятся бестселлерами, все больше людей обращаются к Богу» /Фромм, 2011: 10/,

роман Паланика может вызвать к себе совсем неоднозначное отношение, а разоблачительная ирония в адрес вездесущих и все больше набирающих силу сект весьма чревата не только критическими нападками.

В современном мире, где «большинство людей озабочены своим здоровьем, деньгами и образованием» (как частью успеха в обществе), а вовсе не теми проблемами, которые встали бы перед нами, если бы они думали о Боге» /Фромм, 2011: 218/, где *малодушные* и отступники «опять стали благочестивыми» /Ницше, 1990: 159/, если «к чему-то и следует отнестись серьезно, так это к признанию того, что Бог превратился в идола» /Фромм, 2011: 218/.

Четвертую и последнюю часть своего «Заратустры» Ницше претворяет словами: «Так сказал мне однажды Дьявол: «Даже у Бога есть свой ад – это любовь его к людям». А недавно я слышал от него: «Бог умер, из-за сострадания своего к людям умер он» (Заратустра «О сострадательных») /Ницше, 1990: 209/.

Неверные и поверхностные толкователи Ницше обычно обвиняют его в заявлении о «смерти Бога». Но неопровержимо и то, что «выстрадавший нынешнюю беду заранее, больше, чем на одно поколение, раньше других» /Паланик, 2005: 29/, великий немецкий философ XIX века предвосхитил и в чем-то даже предопределил кризис веры XX-XXI века. И поскольку, если, по Достоевскому, Бога нет, то все дозволено, и место вершителя человеческой судьбы оказалось вакантным, то отчего бы не развлечься, распоряжаясь чьей-то жизнью.

Скинув с себя ответственность («... эту забаву с телефоном доверия придумал не я»! /Паланик, 2005: 303/, можно пожинать беззаботно и плоды вождельной свободы: «Тут решать только тебе самому: какую роль ты себе отведешь, так и будет» /там же/.

Тендер Бренсон, очередной «безымянный» герой очередного романа Паланика, отводит себе роль Бога: «Я домработница, только мужского рода. Занимаюсь уборкой чужих домов. Скромный трудяга на полную ставку. По совместительству – бог» /там же/.

Опечатка в газете, где поместили объявление об открытии службы психологической помощи в кризисных ситуациях и по ошибке дали номер Тендера, стоила жизни многим звонившим: «Только не думайте, что я спасал чьи-то жизни. Быть или не быть – я не мучился никакими решениями. И с женщинами я тоже не церемонился. С ранимыми женщинами. Эмоциональными калекками» /Паланик, 2005: 302/.

Если сартровский Рокантен, вообразивший себя пророком, задумывается о возможности наличия «другой Кассандры» рядом, а затем заявляет: «Впрочем, какая мне разница? Что бы я мог ей сказать?» И верно: что мог

сказать Рокантен своей печальной Анни?» /Цит. по: Виктор Ерофеев, 1990: 264/, то Тендер, чтобы успокоить очередную рыдающую девицу, рассказывает ей про свою золотую рыбку и подводит совсем не жизнеутверждающий итог: «И вот все, что я знаю шестьсот сорок рыбок спустя: все, что ты любишь, умрет. И когда ты встречаешь кого-то особенного, можешь не сомневаться: однажды его не станет. Он умрет и обратится в прах» /Паланик, 2005: 299/.

Очередной жертвой *телефонного терроризма* Тендера становится некто Тревор Холлис, которого герой Паланика «убил на прошлой неделе» /Паланик, 2005: 279/ и теперь жаждет встретить на кладбище, в колумбарии, куда регулярно отправляется *собирать* цветы. «Для себя я придумал такую ложь: я собираю цветы. Свежие цветы, чтобы поставить в доме. Я ворую искусственные цветы, чтобы втыкать их в сад. Люди, на которых я работаю, смотрят на сад исключительно из окна, так что я расстилаю искусственное газонное покрытие, расставляю по саду папоротники и плющ и втыкаю искусственные цветы – по временам года. Смотрится очень красиво, если не слишком приглядываться» /Паланик, 2005: 278/. Здесь и выступает на авансцену героиня романа, у которой будет символическое имя Фертилити и которой предопределена очистительно-катарсическая роль. А пока герой пребывает в плену сумеречных, некрофильских настроений: «Я очень надеюсь, что она мертвая. Я хочу завести с ней роман. Прямо здесь и сейчас. С этой мертвой девушкой. С любой мертвой девушкой. Я человек очень непривередливый. Не из тех, кого называют разборчивыми» /Паланик, 2005: 278/.

Ницшеанский Заратустра жаждал зимы и мороза: «О, если бы мороз и зима заставили меня щелкать зубами и дрожать от стужи!» /Ницше, 1990: 142/. Паланиковскому герою «так хочется сжать в объятиях мертвую девушку. Приложить ухо к ее груди и не услышать вообще ничего. Даже если меня сожрут зомби, я буду знать, что я не просто плоть и кровь, не просто кожа и кости. Демон, ангел, злой дух – я хочу, чтобы явился хоть кто-то. Омерзительный труп, зыбкий призрак, длинноногая *бестия* – я просто хочу, чтобы меня взяли за руку» /Паланик, 2005: 272/.

Прежде чем клеймить паланиковского героя за его некрофильские притязания, сошлемся на классика русской литературы, еще задолго до Джойса в потоке сознания своих персонажей оголившего и отсканировавшего нелицеприятную правду тщательно скрываемых наших мыслей, заметившего, что «есть в воспоминаниях всякого человека такие вещи, которые он открывает не всем, а разве только друзьям. Есть и такие, которые он и друзьям не откроет, а разве только самому себе, да и то под секретом. Но есть, наконец, и такие, которые даже и себе человек открывать боится, и

таких вещей у всякого порядочного человека довольно-таки накопится. То есть даже так: чем более он порядочный человек, тем более у него их и есть» /Достоевский, 1973: 122/. И поскольку «никто не может ясно осознать, какое зерно садизма скрывается в нежности» /Киньяр, 2007: 83/, то, даже после полного осознания своей влюбленности и душевной зависимости от Фертилити, Тендор Бренсон оскорбляет ее публично, перед многотысячной телеаудиторией как пособницу дьявола, недостойную того, чтобы жить: «Тебе нет прощения, женщина, погрязшая в грехе...Продажная тварь...Иезавель». /Паланик, 2005: 107-106/. А пока, в уме цитируя Библию, первое послание к коринфянам, глава шестая, стих 18-ый: «Бегайте блуда...блудник грешит против собственного тела» /Паланик, 2005: 256/, он, нарушая все навязанные отцами церкви табу, мечтает о запретном: «Ее голос наводит на мысли о ее губах, наводит на мысли о ее дыхании, наводит на мысли о ее груди» /там же/.

Паланик прибегает к уже опробованному в «Невидимках» приему: Тендер (контаминированный здесь с Шеннон) не знает, что Фертилити (здесь заменившая Бренди) знает, а читатель пока ни о чем не догадывается. После уничижающего телефонного разговора с Фертилити (око за око: он отправил на смерть ее брата, возомнив себя богом, она открыла ему глаза на то, насколько он непривлекателен и отталкивающ («Этот парень – он просто урод. У него кошмарная стрижка и эти длинные бакенбарды, они доходят почти до рта. И это совсем не тот случай, когда волосы на лице – это как макияж у женщин, ну, когда мужики специально не бреются, чтобы скрыть недостатки лица... ну там, двойной подбородок или невыразительные скулы. Чтобы скрыть недостатки и подчеркнуть достоинства. А у того парня подчеркивать нечего, то есть вообще никаких достоинств. И к тому же он гей»)) /Паланик, 2005: 254/, – Тендер впервые в полной мере начинает осознавать себя. Но ведь «слишком осознавать – это настоящая болезнь, полная болезнь» /Достоевский, 1973: 101/. И в то же время, как нельзя, не сгорев дотла, восстать из пепла, не лишившись всего, обрести (по Паланику) свободу, так нельзя излечиться, не осознав, не интегрировав и не приняв свою «болезнь». Ведь, как проповедовал Будда, бог созерцания и приятия, источником страдания является недопонимание, и, как гласят *четыре благородные истины* самой древней религии – философского учения, необходимо найти причину страдания, проработать ее, и только избавившись, достичь свободы, заключенной в нирване.

Тем временем с героем случается «непродолжительный экзистенциальный кризис» /Паланик, 2005: 171/, поскольку он еще не готов к *выздоровлению*, не знает, даже став впоследствии богатым, красивым и знаменитым, «как справиться с тем, что я свободен. Сама мысль об этом меня

пугает» /Паланик, 2005: 172/. Опекаемый Фертилити, до отказа снабжений ее *пророчествами* на потребу публике, с замиранием сердца, ожидающих его телеэфиров, чтоб прильнуть к экрану в ожидании очередной партии сенсационных предвещаний новых головокружительных катастроф, напичканный барбитуратами, загорелый и глянцевоый, он, последний из выживших некогда многочисленной и богатой секты, Церкви Истинной Веры, наследник целого состояния и любимец публики, приходит к выводу о том, что «свобода – это не то, к чему стоит стремиться любой ценой. Есть много чего, что значительно лучше свободы» /Паланик, Уцелевший, 2005: 191/.

До чудесной метаморфозы, сделавшей из него звезду телеэкранов, Тендер, в чьем многозначном имени, традиционно дававшемся всем мальчикам, кроме Адамов – первенцев и продолжателей рода, заложена определенная психологическая установка, продолжает изо дня в день нести свой тяжкий крест, обеспечивая чистоту и порядок в домах богатых работодателей и походя, кстати, давая возможность самому автору снабдить своих читателей целым спектром разнообразных советов во всех сферах домоводства и социальных услуг.

Еще не принявшись основной постулат экзистенциализма о том, что «человек – это свобода...человек **осужден** быть свободным» /Сартр, 1990: 327/, но уже *брошенный в мир* Тендор Бренсон 16 лет убирался в чужих домах, уповая на то, «что мир становится лучше» /Паланик, 2005: 290/.

Ему кажется, если он будет работать быстрее и качественнее, то сможет «сдержать наступление хаоса» /Паланик, 2005: 284/. Но как завещал Заратустра, «надо иметь в себе хаос, чтобы родить танцующую звезду» /Ницше, 1990: 14/. И вот так, в, казалось бы, случайной, незначительной сцене высвечивается будущая перспектива. На предстоящем званом ужине «тридцать четыре магнита, тридцать четыре удачливых мерзавца, тридцать четыре поверхностно окультуренных дикаря в строгих вечерних костюмах между супом и жарким должны будут изувечить по большому мертвому омару» /Паланик, 2005: 285/. Обезличенный член секты, возвращающей обслугу для власть предержащих, по телефону описывает своему находящемуся всегда за кадром – на том конце телефонного провода – работодателю, как обращаться с предлагаемым деликатесом и одновременно лакомится извлеченным из хозяйского холодильника омаром. Медленно, подробно и смачно описывая весь процесс, к ужасу своему он обнаруживает, что все это время наслаждался поеданием еще живого существа: «Может быть, это просто игра света и тени, но я съел омара почти целиком и только в самом конце заметил, что у него бьется сердце» /Паланик, 2005: 280/.

Паланиковское положение о том, что «мир, где есть люди, но нет человечности» /Паланик, 2012: 458] обречен на погибель, лейтмотивное в его творчестве в целом, определяет и дальнейшие события в «Уцелевшем»: вслед за другими живыми существами и люди, становясь излишней экзистенцией, исчезнут и обезличатся, а по части трупов на сцене Паланик обходит самые кровавые традиции Шекспира.

За десять лет пребывания Тендера во внешнем мире все его родичи в вере отправились по собственной воле и при поддержке извне в «Поход на Небеса», их ряды пополняли психологи, работавшие в рамках Федеральной программы поддержки уцелевших. Но до этого произойдет событие, которое заставит Тендера встрепенуться, испытать «навязчивое ощущение, что ты не властен над собственной жизнью» /Паланик, 2005: 199/. В автобусе происходит кульминационная встреча с братом-близнецом Адамом, которая станет толчком к выходу из экзистенциальной лакуны как единственно возможной развязке паланиковских текстов.

Адам на три минуты старше Тендера, первенец, не «жертвенный первенец» по Заратустре /См.: Ницше, 1990: 177/, а продолжатель рода, **избранный**, согласно Церкви Истинной Веры. И именно Адам, «тот, кто должен был унаследовать будущее» /Паланик, 2005: 29/, тот, кому предстояло стать одним из старейшин, вкушать плоды чужого рабского труда, разделять и властвовать, взбунтовался, уничтожил всех своих сородичей-сектантов, позвонил в полицию с разоблачительными откровениями и, покинув отчий дом, явился в мир, чтоб возвестить свободу: «Единственный способ обрести себя – сделать что-то такое, что старейшины Церкви Истинной Веры категорически запрещали...Совершить тяжкий поступок. Совершить смертный грех. Отречься от церкви» /Паланик, 2005: 40/.

Протест против условностей окружающего его секуляризованного мира давно зрел в подсознании Тендера, но даже свой бунт против тех, кого сознание заставляло любить, а подкорка – ненавидеть, своих мучителей, пытавшихся и его, способного, одаренного мальчика обратить в покорного и безгласного зомби, раба, инструмент для собственного обогащения, он выражает в форме, приемлемой и одобряемой социумом, а значит – компромиссно-комформистской: «Я не просто вкусил яблоко. Я съел его целиком. Я совершил все мыслимые грехи. Я выступал по телевидению и поливал Церковь грязью. Я богохульствовал на глазах миллионов людей. Я лгал, крал в магазинах и убивал, если считать Тревора Холлиса. Я вредил своему телу лекарствами. Я разрушил долину церковной общины, превратил ее в свалку. Я работал по воскресенья все последние десять лет» /Паланик, 2005: 40/.

Но все это – лишь своеобразные попытки наладить жизнь, от которых Адам, прибегая к методам жестокой, но действенной импловивной терапии и при поддержке всезнающей Фертилити, берется его отучить. Не дипломированному психологу, еженедельно в течении десяти лет посещавшему Тендера и экспериментировавшему с ним, чтоб потом стать просто очередной жертвой Адама – серийного убийцы с изощренной фантазией и неодолимой жадой свободы, а именно брату-близнецу, его alter-ego и двойнику предстоит стать тем, кто раскроет Тендеру причину страдания, проработает ее и поможет бесправному рабу церковной истины, перевоплотившемуся – не более чем смена масок и декораций – оставшемуся таким же рабом, но просто отгламуренным и отпиаренным своим агентом, раскрепоститься и достичь свободы.

Если для героев «Бойцовского клуба» химический ожег – *это дойти до точки*, то в «Уцелевшем» Паланик идет еще дальше, обратив Авеля в Каина и заставив Тендера убить брата.

Авансценой братоубийства становится Порно-Свалка, порождение очередного многомиллионного бизнес проекта агента, носящая имя Тендера Бренсона. Искалеченный и истекающий кровью Адам сам просит Тендера о помощи, которая заключается в вынужденном братоубийстве.

Он еще полон неуверенности и сомнений, еще не способен на поступок, ибо в том-то и заключается экзистенциальная ловушка, что даже получив свободу, человек боится ее принять. Ибо «ты хорошо знаешь это: твой трусливый демон в тебе, что так любит молитвенно складывать руки или празднично держать их на коленях и вообще обожает покой, – этот трусливый демон говорит тебе: *«Существует Бог!»* /Ницше, 1990: 159/.

Но, подобно ницшеанскому пророку, говорившему «истинно, умру я не иначе, как задохнувшись от смеха» /Ницше, 1990: 161/, Адам, чей крик обрывается смехом, говорит: «Ты подарить мне новую, лучшую жизнь ... **Сейчас все в твоих руках**» /Паланик, 2005: 29/.

И только совершив то, чего он страшился больше всего, пройдя свой первобытно-кровавый путь инициации, нежный и зависимый Тендер становится мужчиной. Окончательно и «бесповоротно порвав со своим прошлым, которому «рев добродетели всего милее» /Ницше, 1990: 275/, он может вступить в новую фазу – умопомрачительной свободы.

Еще недавно лишь преданный тревоге, заброшенности и отчаянию, в этой краеугольной экзистенциальной западне, он неожиданно для самого себя вдруг преобразается: «Я Антихрист. Я – психованный террорист. Я – угонщик» /Паланик, 2005: 5/.

И теперь он уверен: «Я сумею спастись. От крушения. От себя самого – от того, чтобы быть Тендером Бренсоном. От полиции. От моего прошлого,

от моей прежней жизни – жалкой, изломленной, перегоревшей, запутанной. Фертилити говорила, что все очень просто: надо лишь рассказать мою историю, как я дошел до жизни такой, и тогда я сумею придумать, как мне спастись» /Паланик, 2005: 3/.

Не пытаться «собирать по частицам разрушенное», а просто рассказать свою *историю*, повторяя одно и то же в протяжении ночи, – спасительная панацея, которую предлагает герой Паланика. «И тогда ты поймешь, что теперь это – всего лишь рассказ. Рассказ о прошлом. Осознав, что твои горести превратились в пустые слова, ты сможешь с легкостью плюнуть на все, что было, и обо всем забыть. А потом спокойно решить, кем ты хочешь стать» /Паланик, 2009: 62/. Совет Брендли Александр из «Невидимок» предвосхищает Фертилити Холлис: «Ты найдешь способ, как освободиться от своей прежней жизни, в которой были сплошные провалы... А потом ты расскажешь свою историю и освободишься от прошлого» /Паланик, 2005: 5/.

Как видим, Паланик эксплуатирует один и тот же прием, своеобразный психологический трюк, который вызывает неприятие, отторжение у ряда его читателей. Но, в то же время, «подобно адвокату, отстаивающему в зале суда невиновность подзащитного, вы делаете все, чтобы читатель принял взгляд вашего персонажа на мир. Вы словно даете читателю возможность на какое-то время вырваться за пределы его собственного мира. Его собственной истории». /Паланик, 2009: 13/.

Рассказывая увлекательную историю Тендера Бренсона, ставшего признанным духовным лидером, Паланик отсылает нас и к борхесовскому «Хакиму из Мерва...», и к «Лалле Рун» Томаса Мура, к ибсеновскому «Перу Гюнту» и экзистенциалистам. Это – одна из наиболее удавшихся книг Паланика, позволяющая говорить о нем не только как о мастере альтернативной прозы – в рамках контркультуры, но и как о писателе-постмодернисте, создающем своего рода роман-палимпсест, где за текстом с более чем современными реалиями (угон самолета, угроза терроризма, показательная «борьба» с порнографией, заполнившей западный мир, суррогатное материнство, сотворение с помощью PR-технологией кумиров) проступают, прочитываются и другие известные литературные и философские тексты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гессе Г. Степной волк. Харьков: «Фолио», 1999.
2. Достоевский Ф.М. Собр. соч. в 30-ти томах, том V. Ленинград: «Наука», 1973.

3. Ерофеев В. В лабиринте проклятых вопросов. М.: «Советский писатель», 1990.
4. Киньяр П. Секс и страх . С.-Пб.: «Азбука-классика», 2007.
5. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. М.: Interbook, 1990.
6. Паланик Ч. Невидимки. М.: АСТ, 2009.
7. Паланик Ч. Призраки. М.: АСТ, 2012.
8. Паланик Ч. Уцелевший. М.: АСТ, 2005.
9. Паланик Ч. Фантастичнее вымысла. М.: АСТ, 2009.
10. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Ф. Ницше. Так говорил Заратустра. М.: Interbook, 1990.
11. Фромм Э. Дзен – буддизм и психоанализ. М.: Астрель, 2011.
12. Фромм Э. По ту сторону поработающих нас иллюзий. М.: «Астрель», 2011.

Ն. ԳՈՆԶԱՐ-ԽԱՆՋՅԱՆ, Կ. ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ – Չակ Պալանիկի «Փրկվածը» վեպի հարցադրումները Ֆրիդրիխ Նիցշեի փիլիսոփայական գաղափարախոսության զուգորդմամբ. – Ժամանակակից ամերիկացի գրող, ծագումով ուկրաինացի տրանսգրեսիվ արձակի ամենավառ ներկայացուցիչների մեկի՝ Չակ Պալանիկի ստեղծագործությունը, մուտք գործելով գրական ասպարեզ դեռ նախորդ դարի 90-ական թվականներին, արժանացել է մեծ ճանաչման, մասնավորապես երիտասարդ սերնդի ընթերցողների շրջանում: Այսօր ակադեմիական գրականագիտության շրջանակներում՝ հեղինակի գործերը ուսումնասիրվում են ինտերտեքստուալ տեսանկյունից: Հեղինակի առավել հայտնի վեպի՝ «Մարտական ակումբի» փիլիսոփայական-հոգեբանական բովանդակությունը իր արտացոլումն է գտել ամերիկյան ու ռուսական գրողների մի շարք ստեղծագործություններում:

Սույն հոդվածում Չակ Պալանիկի թվով երրորդ՝ «Վերապրածը» վեպի որոշակի դրույթներ լուսաբանվում են Ֆրիդրիխ Նիցշեի «Այսպես խոսեց Ջրադաշտը» փիլիսոփայական վեպի առնչությամբ:

Բանալի բաներ. Պալանիկ, Նիցշե, Աստված, եկեղեցի, աղանդ, մարգարե, հոգե-փիլիսոփայական կոնտեքստ

N. GONCHAR-KHANJYAN, K. TOVMASYAN – *The Problematics of Palahniuk’s Novel “Survivor” in Relation to Nietzsche’s Philosophical Concept.* – Chuck Palahniuk is a contemporary American writer of Ukrainian descent and one of the most prominent representatives of transgressive fiction. Palahniuk appeared in the literary context back in the 90s of the past century and became wildly popular among readers, particularly of the younger generation. In the last decade, his oeuvre has fallen into the scope of interests of academic literary criticism which examines the writer’s texts from the intertextual perspective. The philosophical and psychological content of “Fight Club”, the most famous novel by the writer, was reflected in various novels by both American and Russian authors.

In this paper certain theses of “Survivor”, Palahniuk’s third novel, are unfolded in relation to “Thus Spoke Zarathustra”, a philosophical novel by Friedrich Nietzsche.

Key words: Palahniuk, Nietzsche, God, church, sect, prophet, religious and philosophical context

Ներկայացվել է՝ 20.11.2020
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Արտասահմանյան գրականության
ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 30.11.2020

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
INFORMATION ON THE CONTRIBUTORS
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ Մերի – ԵՊՀ Ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի դասախոս
ABRAHAMYAN Meri – YSU, Chair of French Philology, Lecturer
Էլ. փոստ՝ m.abrahamyan@ysu.am
2. ԱԴԱՄՅԱՆ Լուսինե – ԵՊՀ Արտասահմանյան գրականության ամբիոնի ասպիրանտ
ADAMYAN Lusine – YSU, Chair of Foreign Literature, PhD Student
Էլ. փոստ՝ lusine.adamyan1993@mail.ru
3. ԲԻՇԱՐՅԱՆ Հասմիկ – ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ
BISHARYAN Hasmik – BSU, Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, PhD Student
Էլ. փոստ՝ hasmik.bisharyan@gmail.com
4. ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ Գայանե – ք.գ.դ., ԲՊՀ անգլերենի հաղորդակցման և թարգմանության ամբիոնի պրոֆեսոր
GASPARYAN Gayane – Doctor in Philology, BSU, Chair of English Communication and Translation, Professor
Էլ. փոստ՝ gasparyan.gayane@yandex.ru
5. ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ Գրիշա – ԵՊՀ անգլիական բանասիրության ամբիոնի ասպիրանտ
GASPARYAN Grisha – YSU, Chair of English Philology, PhD student
Էլ. փոստ՝ grisha.gasparyan@ysuam.am
6. ԳՈՆՉԱՐ-ԽԱՆՅԱՆ Նատալի – ք.գ.թ., ԵՊՀ Արտասահմանյան գրականության ամբիոնի դոցենտ
GONCHAR-KHANYAN Natali – PhD, YSU, Chair of Foreign Literature, Associate Professor
Էլ. փոստ՝ natalie.goncharkhanyan@ysu.am
7. ԵՐԶՆԿՅԱՆ Ելենա – ք.գ.դ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ Անգլերենի № 2 ամբիոնի վարիչ
YERZNKYAN Yelena – Doctor in Philology, Professor, YSU, Head of Chair of English Language № 2
Էլ. փոստ՝ yerznkyan@ysu.am
8. ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ Կատյա – ԵՊՀ Արտասահմանյան գրականության ամբիոնի ասպիրանտ
TOVMASYAN Katya – YSU, Chair of Foreign Literature, PhD Student
Էլ. փոստ՝ tovmasyan-katya@mail.ru
9. ԽԱՉՍՏԻՅԱՆ Աննա – ք.գ.թ., ԵՊՀ Թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի դոցենտ

- KHACHATRYAN Anna – PhD, YSU, Chair of Translation Theory and Practice,
Associate Professor
Էլ. փոստ՝ anna.khachatryan@ysu.am
10. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Մարինա – ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
KARAPETYAN Marina – YSU, Chair of English Language № 2, Associate Professor
Էլ. փոստ՝ marrkarapetyan@ysu.am
11. ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ Արմինե – ԵՊՀ Ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի
հայցորդ
KIRAKOSYAN Armine – YSU, Chair of French Philology, PhD Student
Էլ. փոստ՝ armine.kirakosyan@ysu.am
12. ՀԱՐՄՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Զավեն – մ.գ.թ., դոցենտ, ԵՊՀ Ֆրանսիական
բանասիրության ամբիոնի վարիչ
HARUTYUNYAN Zaven – PhD, Associate Professor, YSU, Head of Chair of French
Philology
Էլ. փոստ՝ francechaire@ysu.am
13. ՍԱՐՈՅԱՆ Սաթենիկ – բ.գ.թ., ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի ասիստենտ
SAROYAN Satenik – PhD, YSU, Chair of English Language № 2,
Assistant Professor
Էլ. փոստ՝ satenik.saroyan@ysu.am

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ / Лингвистика / Linguistics

КНАСЧАТРЯՆ Ա. On some key issues of poetry translation.....	3
ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ Ա. Բանաստեղծական խոսքի թարգմանության առանցքային խնդիրները	
ХАЧАТРЯН А. Ключевые вопросы стихотворного перевода	
YERZINKYAN Y., GASPARYAN G. English textual graffiti in the context of language functions.....	13
ԵՐԶԻՆԿՅԱՆ Ե., ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ Գ. Անգլալեզու տեքստային որմնագրությունը լեզվի գործառնությունների տեսության համատեքստում	
ЕРЗИНКЯН Е., ГАСПАРЯН Г. Английское текстовое граффити в контексте функций языка	
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Զ., ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ Մ. Ազգայինը և համամարդկայինը դարձվածային միավորներում.....	26
ԱՐՄԻՈՆՅԱՆ Յ., ԱԲՐԱՄՅԱՆ Մ. Национальное и общечеловеческое в фразеологических единицах	
HARUTYUNYAN Z., ABRAHAMYAN M. The national and the universal in phraseological units	
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Զ., ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ Ա. Միմվոլը՝ աշխարհաճանաչման միջոց և նպատակ.....	40
ԱՐՄԻՈՆՅԱՆ Յ., ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ Ա. Символ как средство и цель миропознания	
HARUTYUNYAN Z., KIRAKOSYAN A. Symbol as a tool and goal of the world cognition	
ՍԱՐՈՅԱՆ Ս. Ներակա միտման արտահայտումը բառային միջոցներով.....	52
ՏԱՐՈՅԱՆ Ս. О некоторых особенностях слов с имплицитным отрицанием	
SAROYAN S. Implicit negation and word meaning	

ՄԵԹՈՂԻԿԱ / Методика / Methodology

KARAPETYAN M. Conventional ESP activities in a digital format.....	64
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Մ. Անգլերենի դասավանդումը հատուկ նպատակների համար թվային ձևաչափով	
КАРАПЕТЯН М. Обучение английскому языку для специальных целей в цифровом формате	

KARAPETYAN M. Teaching public speaking skills online to ESP students.....	76
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Մ. Հանրային խոսքի հմտությունների առցանց դասավանդումը՝ անգլերենը հատուկ նպատակներով ուսումնասիրող ուսանողների համար	
КАРАПЕТЯН М. Обучение навыкам публичной речи в режиме онлайн на курсах английского языка для специальных целей	
ԲԻՇԱՐՅԱՆ Հ. «Լեզվական ինտերֆերենցիան» և դրա դասակարգման տարբերակները անգլերեն հաղորդակցական կարողությունների ձևավորման գործընթացում.....	87
БИШАРЯН А. Языковая интерференция и ее виды в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере английского языка)	
BISHARYAN H. Language interference and its classifications in the developmental process of English communicative competence	
ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ Գ. Միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորումը լեզվաբանական կրթության համատեքստում (տեսակետների և հեռանկարների ակնարկ).....	96
ГАСПАРЯН Г. Формирование межкультурной компетенции в контексте лингвистического образования (обзор подходов и перспектив)	
GASPARYAN G. Developing intercultural competence in the context of linguistic education (an overview of approaches and perspectives)	

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ / Литературоведение / Literary Criticism

ԱՂԱՍՅԱՆ Լ. Զիգմունդ Ֆրոյդի «Ես»-ի և «Իդ»-ի կոնցեպցիան և դրանց հակադրությունը Ֆիլիպ Ռոթի «Պորտնոյի բողոքը» վեպում.....	105
АДАМЯН Л. Фрейдистские концепции «Сверх-я» и «Оно» и их противостояние в романе Филипа Рота «Жалоба Портного»	
ADAMYAN L. Sigmund Freud's Conception of "Super-Ego" and "Id" and their contraposition in Philip Roth's "Portnoy's Complaint"	
ԳՈՆՉԱՐ-ԽԱՆԺՅԱՆ Ն., ԿՈՎՄԱՅԱՆ Կ. Վերաբերումները Ֆրոյդի և Նիցշեի փիլիսոփայական գաղափարախոսության գույքերում.....	121
ԳՈՆՉԱՐ-ԽԱՆԺՅԱՆ Ն., ԿՈՎՄԱՅԱՆ Կ. Չակ Պալանիկի «Փրկվածը» վեպի հարցադրումները Ֆրոյդի և Նիցշեի փիլիսոփայական գաղափարախոսության գույքերում.....	121
GONCHAR-KHANYAN N., TOVMASYAN K. The problematics of Palahniuk's novel "Survivor" in relation to Nietzsche's philosophical concept	
Տեղեկություններ հեղինակների մասին	132
Information on the contributors	
Сведения об авторах	

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, հայերենը՝ GHEA Grapalat (Unicode), անգլերենը և ռուսերենը՝ Times New Roman տառատեսակներով): Հոդվածի հետ անհրաժեշտ է ներկայացնել հոդվածի էլեկտրոնային տարբերակը մագնիսական կրիչով: Հոդվածը պետք է ունենա հայերեն, ռուսերեն և անգլերեն ամփոփագրեր՝ 60-70 բառի սահմաններում, 8-10 բանալի բառեր, հեղինակի մասին համառոտ տեղեկություն 3 լեզուներով (գիտական աստիճան, կոչում, պաշտոն, էլ. փոստի հասցե, հեռախոսահամար):

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 նյութերի բնագրերը չեն վերադարձվում: Հրապարակվող նյութերը պետք է գրախոսվեն տվյալ ոլորտի մասնագետի կողմից և երաշխավորված լինեն տպագրության համապատասխան ամբիոնի կողմից. բոլոր կարծիքները, երաշխավորագրերը պահպանվում են խմբագրությունում:

«Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում» գիտական հանդեսի նյութերն օգտագործելիս հոդվածագիրը պարտավոր է տալ համապատասխան հղում:

Գրականության ցանկում ընդգրկված աղբյուրների նմուշ

1. Աբրահամյան 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 // *Иностранные языки в школе*, 1972, № 5.
6. Иванов В. И. Язык, текст, речь // Электр. ресурсы: <http://www.textum.ru/article/ivan/html>
7. 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, հեռ. (060) 710 549

Հանձնվել է տպագրության 30.11.2020թ.
Թուղթը՝ օֆսետը՝ Չափսը՝ 84x100/16
Տպագրական 10 մամուլ:
Տպաքանակը՝ 100: