

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
YEREVAN STATE UNIVERSITY

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԸ
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER
EDUCATION

Գիտական հանդես
Научный журнал
Scientific Journal



1 (30)

Երևան – 2021

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

Tagouhi BLBOULIAN

Université d'Etat d'Erévan

PARTICULARITÉS DE LA COMMUNICATION POÉTIQUE DANS LES TEXTES À NATURE HERMÉTIQUE

Dans le présent article nous nous proposons d'étudier les modalités de la communication poétique dans les textes considérés hermétiques sous la lumière des théories sémiotiques et linguistiques contemporaines. Pour cet objectif nous donnons les caractéristiques sémiolinguistiques du texte poétique en tâchant de définir les composantes de l'hermétisme poétique par le biais des poèmes surréalistes.

***Mots-clés:** texte poétique, déplacement, glissement, création du sens, agrammaticalités, texte hermétique, hermetisme intratextuel, étymologique et intertextuel*

Il est bien connu que la langue de la poésie diffère de celle de la langue courante. A partir des premières strophes du texte poétique le lecteur est emporté sur un terrain de jeu proposé par l'auteur. Le lecteur du poème est confronté, tout au début de sa lecture, à l'usage hors terme des mots et à une grammaire qui n'est propre qu'au texte lui-même et il se retrouve très souvent vis-à-vis d'un texte poétique clos ou hermétique. Donc, qu'est-ce qui fait d'un énoncé linguistique un texte poétique et qu'est-ce que c'est qu'un hermétisme poétique? Dans notre optique nous avons jugé nécessaire de donner quelques définitions et caractéristiques du texte poétique à nature hermétique.

Le texte poétique en tant qu'un énoncé hermétique

Il est d'usage de dire qu'un texte c'est la transmission du message par le biais d'un ensemble de signes, codifiés en un système. La poésie, par ailleurs, est associée à l'intention esthétique des mots, surtout s'ils sont assemblés en vers. Ceci dit, le texte poétique est celui qui recourt à plusieurs figures de style pour transmettre des émotions et des sentiments, tout en respectant les critères de style de l'auteur. En général, le texte poétique est écrit en vers et porte le nom de poème ou poésie. Néanmoins, certains textes poétiques sont développés en prose. Les

vers, les strophes et le rythme composent la métrique du texte poétique, où les poètes gravent le timbre de leurs ressources littéraires.

Les textes poétiques se distinguent par l'inclusion d'éléments de valeur symbolique et d'images littéraires. Ainsi, il appartient au lecteur d'adopter une attitude active afin de décoder le message.

Concernant le genre poétique, au-delà du contenu, c'est l'esthétique du langage qui attire l'intention grâce à plusieurs processus au niveau phonologique, sémantique et syntactique. Le texte poétique des temps modernes a tendance à se caractériser par sa capacité d'association et de synthèse, avec de nombreuses métaphores et d'autres figures littéraires en abondance.

Beaucoup de linguistes et sémioticiens comme M. Riffaterre («Sémiotique de la poésie»), Jean Cohen («Structure du texte poétique») ont étudié du point de vue structurale, sémiotique et sémantique les particularités et la façon dont la poésie génère son sens, les différences que les lecteurs perçoivent empiriquement entre poésie et non-poésie. Il arrive très souvent que la poésie puise dans le vocabulaire et la grammaire de la langue quotidienne et la poésie hésite entre ces deux tendances: Tout cela est dicté par l'évolution du goût et par les concepts esthétiques sans cesse modifiés. Cependant, quelle que soit la tendance, le fait que nous percevons empiriquement entre poésie et non poésie s'explique entièrement par la façon dont la poésie génère son sens, parfois, par son agencement graphique du noir sur la page blanche. Mais un facteur demeure constant: la poésie exprime les concepts de manière oblique. C'est-à-dire elle nous dit une chose et en signifie une autre.

Le phénomène littéraire est, d'après Riffaterre «...une dialectique entre le texte et le lecteur» /Riffaterre, 1986: 12/. Est-ce qu'il existe des règles qui gouvernent cette dialectique ou, est-ce que le lecteur perçoit ce que l'auteur décrit ? est-ce qu'il est obligé de voir ce que les autres voient ou une certaine liberté lui est permise? Ce sont des questions que M. Riffaterre se pose dans son ouvrage susmentionné, avant de donner quelques règles de la lecture et analyse de la poésie. Il trouve que dans le domaine vaste que littérature possède la poésie est inséparable du concept du texte. Si nous ne considérons pas le poème en tant qu'une entité finie et close, nous ne pouvons pas faire différence entre le discours poétique et la langue littéraire. Pour ce faire Riffaterre propose de prendre en compte les faits accessibles au lecteur et perçus en relation avec le poème conçu comme contexte spécifique et clos. Il trouve que la poésie se présente tout d'abord par son obliquité sémantique qui se produit par trois façons distinctes: *le déplacement* du sens, *la distorsion* du sens et *la création* du sens.

Le déplacement se produit quand le signe glisse d'un sens à l'autre et que le mot en «vaut» un autre comme cela se produit dans la métaphore ou la métonymie.

La distorsion c'est lorsqu'il y a une ambiguïté, une contradiction ou non-sens.

La création c'est quand l'espace textuel agit en tant que principe organisationnel produisant des signes à partir d'éléments linguistiques qui autrement seraient dépourvus, comme par exemple la symétrie, la rime, les équivalences symétriques entre des éléments rendus homologues par leur position dans une strophe. Donc ces trois particularités caractérisent le texte poétique.

Une particularité unit ces trois signes d'obliquité: tous les trois menacent la représentation littéraire de la réalité ou la *mimésis*. La représentation peut être altérée de manière sensible et persistant, en s'écartant de la vraisemblance de ce que le contexte avait amené le lecteur à attendre, mais elle peut aussi être gauchie par une grammaire ou un lexique déviant, les détails contradictoires, ce que Riffaterre appelle, dans son ouvrage une *agrammaticalité* /Riffaterre, 1986: 13/. Au sens étroit ce terme signale une faute de grammaire. Dans le système de Riffaterre le texte est conçu comme le générateur de sa propre grammaire .et, selon lui il ne fut pas se préoccuper de l'écart par rapport à des règles externes préexistantes. Pour lui, ce terme désigne tout fait textuel qui donne au lecteur le sentiment qu'une règle est violée, même si la préexistence de la règle demeure indémontrable et on le réalise a posteriori, en découvrant un blocage de la communication courante.

Nous allons étudier un des modèles de la perturbation de la communication poétique par le biais d'un poème de Desnos intitulé «*Idéal Maitresse*». Tout au commencement de la lecture notre mimésis est altérée depuis le titre par l'absence de l'accord entre le nom féminin *maitresse* et l'adjectif *idéal*, ce qui nous prépare à un jeu agrammatical de la part du poète.

*Je m'étais attardé ce matin-là à **brosser les dents d'un joli** animal que, patiemment, j'apprivoise. C'est un caméléon. Cette aimable bête fuma, comme à l'ordinaire, quelques cigarettes, puis je partis.*

*Dans l'escalier je la rencontrai. «**Je mauve**», me dit-elle et tandis que moi-même **je cristal à pleine ciel-je** à son regard **qui fleuve** vers moi. Or, **il serrure** et, **mâîtresse! Tu pitchpin** qu'a joli vase **je me chaise** si les chemins tombeaux.*

*L'escalier, toujours **l'escalier qui bibliothèque** et la foule au bas plus abîme que le soleil ne cloche.*

Remontons! mais en vain, les souvenirs se sardine! à peine, à peine un bouton tirelire-t-il. Tombez, tombez! En voici le verdict: «La danseuse sera fusillée à l'aube avec ses bijoux immolés au feu de son corps. Le sang des bijoux, soldats!»

Eh quoi, déjà je miroir. Maîtresse tu carré noir et si les nuages de tout à l'heure myosotis, ils moulins dans la toujours présente éternité.

Le poète n'hésite pas à opérer un transfert de catégories dans «*Idéal maîtresse*», conjuguant indifféremment verbes et substantifs – et ces derniers de préférence. Si l'accord en nombre est généralement respecté:

je me chaise si les chemins tombeaux.

si les nuages de tout à l'heure myosotis, ils moulins dans la toujours présente éternité.

la règle n'est toutefois pas absolue: *les souvenirs se sardine!*

Dans «*À présent*», la première personne du singulier ouvre le poème et ne tardera pas à le contaminer entièrement, après avoir subi une inversion. Quant au présent – on n'en sera guère surpris avec Desnos, qui joue volontiers sur les titres –, on le cherchera en vain dans le poème:

J'aimai avec passion ces longues fleurs qui éclatai-je à mon entrée.

[...] *Quant aux murs ils se liquéfiai et le dernier coup de tonnerre fis-je disparaître de la terre tous les tombeaux.*

Dans ce poème Desnos crée une obliquité hermétique par la distorsion du sens et par une série d'agrammaticalités (*Je mauve, je cristal à pleine ciel-je, qui fleuve vers moi, il serrure, je me chaise, les souvenirs se sardine, l'escalier qui bibliothèque, déjà je miroir, tu carré noir, ils moulins etc.*) et le lecteur se transporte dans un jeu aventureux, puisque les images de l'auteur perturbent la représentation mimétique de la réalité en constatant une déviation des règles de grammaire que nous connaissons. Mais il se trouve que la mimésis est caractérisée par une séquence sémantique à variation continue. C'est-à-dire la représentation est fondée sur le caractère référentiel de la langue et peu importe que cette relation soit une illusion des locuteurs. Ce qui compte c'est le fait que le texte multiple sans cesse les détails et modifie le point de vue adopté de façon à produire un modèle

acceptable de réalité puisque celle-ci est généralement complexe. Donc, la mimésis est à la fois une variation et une multiplicité.

A l'opposé, le trait qui caractérise un texte poétique c'est son unité: unité à la fois formelle et sémantique. Tout constituant du poème qui dirige notre attention vers cette «autre chose» signifiée sera une constante et, en tant que telle, il sera parfaitement possible de la distinguer de la mimésis. Cette unité formelle et sémantique qui contient tous les indices d'obliquité, Riffaterre appelle *signifiance* en réservant le terme «sens» pour l'information fournie par le texte au niveau mimétique. Du point de vue du sens, le texte est une succession linéaire d'unités d'information et du point de vue de la signifiance le texte est un tout sémantique unifié.

Les agrammaticalités relevés au niveau mimétique sont finalement intégrés dans un autre système. Au fur et à mesure que le lecteur perçoit ce qu'elles ont en commun et qu'il se rend compte que ce trait commun les constitue en un paradigme, lequel modifie le sens du poème, la nouvelle fonction de ces non-grammaticalités change leur nature: dès lors elles signifient en tant que constituants d'un différend réseau de relations. Ce transfert du signe d'un niveau du discours à un autre, cette métamorphose de ce qui était ensemble signifiant situé à un niveau élémentaire en une composante d'un système plus développé, situé plus haut dans la hiérarchie textuelle, et ce déplacement fonctionnel relèvent du domaine spécifique de la sémiotique. Tout ce qui est lié au passage intégratif des signes du niveau de la mimésis au niveau plus élevé de la signifiance est une manifestation de la *Sémiosis* /Riffaterre, 1986: 17/. La sémiosis, selon nous, est la chose la plus importante: c'est la relation qui se crée entre l'auteur et le lecteur: une dialectique poétique.

Donc, si on réunit toutes les déviations-agrammaticalités que nous avons constatées dans le texte de Desnos «*L'idéal maitresse*»; on pourra parler d'une sorte de révolte surréaliste contre tout ce qui est norme du langage. Le titre du recueil: «*Le langage cru*» n'est-il pas une preuve explicite? Le poète entraîne son héros dans une aventure ludique et esthétique en lui imposant un hermétisme poétique afin d'intensifier le plaisir de la découverte d'un sens individuel, nommé par Riffaterre la signifiance.

De l'hermétisme poétique

Ici nous trouvons bon de souligner que le langage poétique se présente toujours avec un hermétisme plus ou moins intense. Cette intensité est absolue dans la poésie surréaliste dont le principe est la révolte contre le langage *commun* (Desnos) et qui est à la recherche d'un lecteur dévoué.

Breton, dans le «*Manifeste du surréalisme*» définit le message poétique comme «*l'emploi volontaire de codes dont ni la tradition ni le texte même ne fournit la clé au lecteur*» (Desnos, 1999: 137). Il faut dire que l'hermétisme poétique a atteint son apogée avec la poésie surréaliste qui a apporté avec lui l'impératif du renouveau du langage.

Le renouvellement du langage est lié à des expériences sur le langage considéré en même temps comme des expériences du monde: elles concernent les jeux de mots aussi bien sur le plan matériel (signifiant) que sur le plan de la signification (signifié), comme le démontrent les expériences menées sur les proverbes. En réclamant un lecteur-déchiffreur, le surréalisme continue en partie la révolte dadaïste contre la fonction de signe du langage. À la recherche de «*la vie secrète des mots en dehors de leur sens*» (Breton, «*Manifeste du surréalisme*»), les jeux de mots de Desnos, Duchamp, Leiris et Vitrac se transforment en un arsenal de codes que le lecteur doit déchiffrer s'il veut saisir l'aspect ludique du langage. Lors de l'établissement d'un plan de référence formel des éléments du texte les uns par rapport aux autres dans le sens mentionné plus haut, la relation entre «signifiant» et «signifié» se trouve déséquilibrée lorsque l'on considère le rapport entre signes et faits, si bien que l'on peut considérer les jeux de mots comme une attaque contre le langage en tant que moyen de communication tout en voyant là-dessous une nouvelle croyance dans les mots: «Les mots font l'amour» (Breton). Dans la poétique surréaliste lors de la question du destinataire se reflètent finalement les trois réponses qu'Aragon reçut à son enquête:

«*Pour qui écrivez-vous?*»:

«*On écrit pour un petit groupe, parfois pour personne, parfois aussi pour tous*».

On peut également déceler ces trois tendances dans la poésie d'Éluard. Avec l'élargissement désiré du public, qui s'accompagne de la séparation d'Éluard du mouvement (la même attitude peut être observée chez Aragon), s'établit un élargissement du surréalisme auquel s'opposent, dans le surréalisme d'après 1938, des tendances restrictives. À la conception antagoniste du destinataire correspond le rôle du lecteur implicite, posé comme récepteur passif ou productif des textes surréalistes. Ainsi, le récit de rêves et l'écriture automatique peuvent être complétés par une analyse des rêves liés à l'auteur rêvant. Mais comme une étude des textes montre que dans les deux types de textes interviennent des éléments de calcul artistique caractérisés par l'ouverture et la fonction multiple, il reste au lecteur le soin d'établir une relation de signification. Il est donc logique que les surréalistes s'inspirant de Valéry aient voulu transmettre l'inspiration au lecteur, et

ceci en procédant de deux manières: Soit dans un rôle purement passif qui correspond à celui de l'auteur dans le mécanisme de l'inspiration poétique; soit dans une intervention créatrice de réinterprétation des choses réalisée aussi bien par un auteur productif que par le lecteur qui complète le texte considéré comme porteur de signification relativement vide. La productivité constitue l'expérience de lecture. On peut montrer la modification du processus de communication littéraire par l'étude des métaphores métapoétiques du surréalisme: l'auteur inspiré y devient un auteur qui inspire le lecteur, et le lecteur en tant que récepteur d'une nourriture spirituelle est inhérent aux images. Comme le lecteur de Rabelais qui doit séparer la moelle de l'os – comme le lui propose l'auteur – le lecteur du surréalisme ne doit pas s'attendre à tout recevoir sur un plat: il doit apporter une contribution personnelle afin de parvenir au plaisir. La théorie de l'émotion dans le surréalisme qui, comme la théorie de l'inspiration, recherche l'intervention du lecteur, est liée à l'érotisme. Émotion poétique et émotion érotique sont assimilées : la métaphore de la nourriture de la «beauté comestible» (Dali) renvoie au plaisir que le surréalisme veut éveiller chez le lecteur en rapprochant constamment «poésie» et «amour». L'étude d'une œuvre particulière telle que «Le Con d'Irène» d'Aragon (1928) permet de voir comment, dans le cadre de la littérature érotique surréaliste, les attentes provoquées par la curiosité du lecteur sont déçues par une dépréciation de certains comportements érotiques, comment les passages où s'expriment une critique de la société sont associés à la description d'un bordel de province et comment la description poétique d'un érotisme authentique recherche l'émotion du lecteur.

A. Vaillant, dans son ouvrage «La poésie» traite le problème de l'hermétisme poétique et en distingue trois catégories:

- L'hermétisme intratextuel (les références à soi-même)
- L'hermétisme étymologique (difficultés lexicales)
- Hermétisme intertextuel (d'après Genette une existence coprésence entre deux ou plusieurs textes)

Il relate l'idée de G. Genette que l'intertextualité est «une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes» par recours de l'imitation, à la citation, ou à l'allusion. L'intratextualité recouvre l'ensemble des cas où le texte, suivant ces mêmes procédés, fait référence à lui-même. Le recueil poétique qui se présente comme un ensemble clos d'éléments fortement individualisés, se prête particulièrement à cette pratique littéraire où les mots et les images se font l'écho, où l'auteur dialoguant avec lui-même, laisse apparaître, par le jeu souvent involontaire des reprises et des variations, les figures obsessionnelles de son

imagination /Vaillant, 1997: 113/. Les titres des recueils deviennent ainsi les lieux de la découverte des signifiances, les clés pour les décodages.

Par exemple le titre du recueil de Desnos: «*Le langage cru*» nous emporte immédiatement sur un terrain du défendu et de l'érotique, puisque cette expression est désignée pour indiquer le langage trop intime entre deux individus qui font l'amour, un langage défendu par les normes sociales. Les exemples sont multiples. L'hermétisme intratextuel oblige le lecteur à construire dialectiquement le sens par un constant aller et retour entre le poème et le recueil et crée une explication individuelle.

L'hermétisme étymologique se produit dans le cadre du poème. C'est le cas quand le sens des mots est compréhensible au lecteur, soit parce qu'il est celui du dictionnaire, soit parce qu'il résulte des figures de rhétorique. Cependant il arrive parfois qu'au moi soit attribué une signification inusitée, a priori indétectable. C'est le cas de nombreux poèmes appartenant à la plume de Mallarmé, Valéry, Saint John Perse, Desnos, Breton et autres. Ce type de difficultés viennent parfois du fait que la signification du terme français est substitué par celle du mot étranger ou antique dont il est étymologiquement dérivé. L'exemple du poème de Desnos intitulé «*Chambre close*» en est un exemple très typique:

...

chante dans le désert.

Colibri du soir, colibri du matin,

Mon beau colibri entre dans la chambre,

Bat des ailes,

Éclate en couleurs vives sur l'oreiller.

L'arc-en-ciel pâlit dans le ciel autour des parterres

d'étoiles.

Mon beau colibri, colibri du soir et du matin,

Vole.

*Heurte ta tête nue à ton double dans la glace dont le
tain s'écaille.*

Saigne.

Meurs...

*... Afin que dans la chambre vide le soleil déplace sa ligne
autour de ton cadavre*

Où la fenêtre se reflète dans le sang qui poisse ton duvet.

Pour un chant identique, pour un vol égal,

Paré des mêmes couleurs,

*Colibri du soir, colibri du marin,
Tu renaîtras*

Quand on lit le poème ayant le titre proposé on se retrouve devant un hermétisme total ne sachant comment expliquer la présence du colibri, un oiseau qui, sauf son poids et mesures minimales n'est pas connu au monde et dont les caractéristiques d'action ne correspondent pas à son image habituelle. Mais dès que nous commençons à étudier l'étymologie de ce mot, elle devient la clé à toutes les idées et images décrites dans ce poème et le lecteur se retrouve soudainement devant un érotisme caché, un érotisme que l'auteur a encodé par l'étymologie érotique en portugais de ce mot: les Brésiliens fidèles à leur sensualité poétique pleine d'érotisme ont donné un joli nom à cet oiseau, le Beija-flor, (*le baise-fleur*), d'où naît aussi le signe de la femme-fleur (fleur étant un stéréotype pour désigner la femme).

L'hermétisme intertextuel est un jeu étymologique qui renvoie à un autre texte soit par sa forme soit par son vocabulaire. L'exemple le plus saillant à ce propos c'est le poème «*Pater noster*» de Desnos, qui par sa forme homophonique et le calambour, fait allusion par son poème à celui de Prévert et de la prière dominicale avec le titre identique. Comparons ces poèmes.

Desnos:

*Notre paire quiète, ô yeux !
que votre «non» soit sang (t'y fier ?)
que votre araignée rie,
que votre vol honteux soit fête (au fait)
sur la terre (commotion).
Donnez-nous, aux joues réduites,
notre pain quotidien.
Part, donnez-nous, de nos œufs foncés
comme nous part donnons
à ceux qui nous ont offensés.
Nounou laissez-nous succomber à la tentation.....et

d'aile ivrez-nous du mal.*

Dès les premières lignes le lecteur se lie mentalement au texte de la prière dominicale *Notre Père*:

Notre Père qui êtes aux cieux, que votre nom soit sanctifié

*Que votre règne arrive; que votre volonté soit faite sur la terre comme au ciel.
Donnez-nous aujourd'hui notre pain quotidien.*

Pardonnez-nous nos offenses, comme nous pardonnons à ceux qui nous ont offensés.

Et ne nous laissez pas succomber à la tentation, mais délivrez-nous du mal...

Donne-nous aujourd'hui notre pain quotidien;

pardonne-nous nos offenses, comme nous aussi nous pardonnons à ceux qui nous ont offensés;

ne nous induis pas en tentation, mais délivre-nous du mal.

Car c'est à toi qu'appartiennent, dans tous les siècles, le règne, la puissance et la gloire. Amen!

Ou encore le poème de Prévert «*Pater Noster*»:

Notre Père qui êtes au cieux

Restez-y

Et nous nous resterons sur la terre

Qui est quelquefois si jolie...

Le texte de «*Pater noster*» de Desnos crée, par ces procédés ludiques: l'homonymie et calambour, de nouveaux lieux de sémiosis élargissant le champ de la naissance de la signifiante.

Il est vrai que tous les textes hermétiques poétiques se créent des liens intertextuels multipliant les variantes de la production du sens dans la poésie en le rendant une entreprise aventureuse, mais certainement cette entreprise ludique, ce jeu proposé par le poète augmente en même temps le plaisir poétique pour le lecteur. C'est un voyage, une péripétie dans le monde des signes.

En guise de conclusion je voudrais citer l'idée maîtresse de l'ouvrage «*Plaisir du texte*» de Roland Barthes. Tout être humain éprouve du plaisir pour certaines choses dans la vie, à titre d'exemple: le sport, le voyage, le jeu, le cinéma, la lecture, la peinture. Ceux qui prennent du plaisir de la lecture, «*leur degré de jouissance diffère d'un texte à un autre*». C'est également ce que Roland Barthes a essayé de traiter, dans «*Le plaisir du texte*», donnant accès à une nouvelle théorie du texte, celle du plaisir. En effet un texte qui produit le plaisir est un texte écrit en plaisir: «*Le texte que vous écrivez doit me donner la preuve qu'il me désire. Cette preuve existe: c'est l'écriture. L'écriture est ceci: la science des jouissances du langage*» /Barthes, 1973: 13-14/. Cette jouissance aura lieu quand on accèdera à la déconstruction des lois de «*la langue, son lexique, sa métrique, sa prosodie*» /Barthes, 1973: 13-14/ mais aussi des édifices idéologiques, des solidarités intellectuelles. Bref, c'est de la destruction de tous les canons, les règles, les lois et

les valeurs sociales et politiques qu'il s'agit ici, car la jouissance, selon Barthes, est asociale.

R. Barthes dans une métaphore extraordinaire compare le texte à un corps féminin séduisant. De même que celui-ci enchante les yeux, en se déshabillant graduellement, le texte suscite le plaisir des lecteurs, en se dévoilant petit à petit. Le plaisir de voir se déshabiller, peu à peu, une danseuse, dans un bar, s'échelonne jusqu'à atteindre son apogée: la vue de sa nudité c'est le même de dévoiler peu à peu un texte jusqu'à atteindre sa fin ou sa morale. Et un lecteur précipité, qui peut enjamber les passages pour arriver rapidement sur la fin, est exactement celui qui se lève vers la danseuse, essayant de la déshabiller, pour la voir entièrement nue.

N'est-ce pas pour rendre plus durable ce plaisir de *Découvrir* le sens nu du texte poétique que l'hermétisme assume son pouvoir fonctionnel?

BIBLIOGRAPHIE

1. Barthes R. Degré zéro de l'écriture. Paris: Seuil, 1972.
2. Barthes R. Le plaisir du texte. Paris: Ed. du Seuil, 1973.
3. Cohen J. La structure du texte poétique. Paris: Flammarion, 1966.
4. Desnos R. Corps et biens. Paris: Poésie/Gallimard, rééd. 2009.
5. Desnos R. Œuvres complètes. Paris: Gallimard, 1999.
6. Dumas M.-C. Robert Desnos ou l'exploration des limites. Paris: Klincksieck, 2000.
7. Joubert J. La Poésie. Paris: Armand Colin, 1988.
8. Kristeva K. La révolution du langage poétique. Paris: Seuil, 1985.
9. Mounin G. La Communication poétique précédé de: avez-vous lu Char? Paris: Essai, 1969.
10. Murat M. Le surréalisme. Paris: Le Livre de Poche, 2013.
11. Riffaterre M. Sémiotique de la poésie. Paris: Seuil, 1986.
12. Todorov T., Empson W, Cohen J. Sémantique de la poésie. Paris: Seuil, 1979.
13. Vaillant A. La poésie, initiation à l'analyse des textes poétiques. Paris: Nathan, 1997.

Թ. ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ – Գեղարվեստական հաղորդակցության առանձնահատկությունները թաքնաբանական բնույթի բանաստեղծական տեքստերում. – Սույն հոդվածում քննության են առնվում բանաստեղծական հերմետիկ տեքստի բնութագրմանը, ընկալմանը և վերլուծությանը առնչվող խնդիրներ՝ արդի լեզվաբանական և նշանագիտական միտքը ներկայացնող տեսությունների համատեքստում: Մասնավորապես փորձ է արվում առանձնացնել լեզվանշանագիտական այն բաղադրիչները, որոնց շնորհիվ բանաստեղծական տեքստերում հնարավոր է արձանագործել այնպիսի հարաբերություններ, որոնք հնարավոր չէին լինելու սովորական լեզվի միջոցով:

տեղծական ասույթն առանձնանում է այլ ասույթներից: Հոդվածում նաև ներկայացվում են այն գործոնները, որոնք թաքնաբանական/հերմետիկ բնույթ են հաղորդում բանաստեղծական տեքստին:

Բանալի բառեր. բանաստեղծական տեքստ, իմաստի աղճատում, իմաստաստեղծում, ապաքերականական կառույցներ, թաքնաբանական/հերմետիկ տեքստ, միջտեքստային, արտատեքստային և ստուգաբանական հերմետիզմ

T. BLBULYAN – *The Peculiarities of Communication in the Hermetic Poetry Text.* – The paper focuses on the peculiarities of the properties, the perception and the analysis of the hermetic poetry text in the context of the theories representing the main concepts of the modern linguistics and semiotics. The analysis concentrates mainly on the linguistic and semiotic components that allow distinguishing the poetic text from the other types of texts. The paper also studies the functions that make a poetic text hermetic.

Key words: poetic text, distortion of meaning, production of meaning, agrammatical constructions, hermetic text, intertextual, extratextual and etymological hermeticism

Ներկայացվել է՝ 11.03.2021
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Ֆրանսիական բանասիրության
ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Grisha GASPARYAN
Yerevan State University

MAPPING THE MODEL OF COMMUNICATION THROUGH GRAFFITI

The paper views graffiti as a form of mass communication and tries to outline and analyse the characteristic features of each of the elements of the communicative model graffiti develops. The paper reviews the basic models of communication proposed by theorists and attempts to figure out the integrative model of communication that is shaped when the members of a society decide to voice their ideas, personal issues or socio-political viewpoints through this unique medium.

Key words: *graffiti, graffiti discourse, communication, communication models, elements of communication*

Communication is believed to be an act to develop meanings between the speakers via interaction. And to be able to communicate effectively one needs the most important life skills. Among them are good interpersonal qualities to create the necessary atmosphere (or the environment) for a good and productive conversation (both verbal and non-verbal). Communication in a loose sense is defined as an “exchange of meanings between individuals through a common system of symbols” /<https://www.britannica.com/>. It seems essential to emphasize that to communicate with large masses of people one needs to take a wider system of symbols to be available to everyone and to fulfill the communicative aim of his speech accurately. Some people prefer to communicate with others using graffiti. Communication through graffiti requires knowledge and awareness of a wide range of symbols necessary for the communication to take place, hence it has a wide semantic scope of investigation. In the present paper we will try to combine the results of our previous studies on graffiti as a form of persuasive speech with the model of communication it shapes when processed by large masses of people.

A significant number of investigators who studied various aspects of graffiti writings give diverse definitions for it having in mind its communicative potential. Reviewing these definitions and highlighting the similarities and differences between them will be of tremendous help in singling out the communicative properties of the pieces of graffiti and in the mapping of the model of communication graffiti creates. Some of the researchers consider “any type of public markings or written words that appear on walls of buildings” to be graffiti /Mwangi and others, 2015: 2/, others place an emphasis on it as a source of information about important social issues /Yieke, 2003, cited from Al-Khawaldeh,

2017: 31/. Gach provides a reasonably objective criterion for graffiti defining the term by specifying the type of sentence usually used in it: “statements and drawings... penciled, painted, crayoned, lipsticked or scratched on desk and walls” /Gach, 1973: 285, cited from Şad and Kutlu, 2009: 40/. Basthomi has been led to believe that any type of drawing, writing or scratch on the walls can be considered as graffiti, no matter what kind of inspiration the writer has /Basthomi, 2007, cited from Al-Khawaldeh, 2017: 31/. A comprehensive definition of graffiti is given by Bates and Martin who think that “anonymous messages of graffiti are socially uncontrolled manifestations of thought” /Bates and Martin, 1980, cited from Şad and Kutlu, 2009: 40/. We uphold the view that any type of public markings on the walls are considered to be graffiti irrespective of the writer’s inspiration. As a starting point for our research on the study of the communicative aspect of graffiti we accept Abel and Buckley’s approach, who regard graffiti as a form of communication which “is both personal and free of the everyday social strains that normally prevent people from giving uninhabited reign to their thoughts. As such these sometimes crude inscriptions offer some intriguing insights into the people who author them and into the society in which these people belong” /Abel and Buckley, 1977: 3, cited from cited from Al-Khawaldeh, 2017: 31/. The need to study graffiti as a form of communication is drawn from the fact that these writings are normally “free of the everyday social strains”, i.e. there is no need for the writer to adjust his/her speech according to the existing social and ethical rules, instead the graffiti writers feel free to express themselves irrespective of consequences. Researchers strongly believe that “the nature of graffiti is unrestricted. It does not follow any set rule of expression. It is unrehearsed and honest, it is both candid and sincere” /Tracy, 2005: 23/.

It stands to reason that graffiti with its communicative properties can be considered as a form of mass communication, hence, taking this angle of analysis it is useful firstly to single out the components of this model and then try to build the model according to the characteristic features of each component on the basis of their interconnectedness with one another.

There exist two main domains within which communication through graffiti takes place – public domain and private domain. Both of them are to be understood in two ways. First, 'public domain' is the public property or the surface where the piece of text or picture appears and sets up a communication with the audience, second, 'public domain' encompasses a series of social, political, educational events or phenomena the problems of which are raised through graffiti. As for 'private domain', it includes a number of personal issues that are voiced in graffiti; the voicing of these problems penetrates into the audience’s personal space thus triggering some thoughts and emotions among them.

The following figure illustrates the interpretation of graffiti in the context of public and private domains:

Public domain	Graffiti	Private domain
Public surfaces	<ul style="list-style-type: none"> • Appears in visible for the public places • Raises personal issues 	Personal issues
Problems concerning the public interests	<ul style="list-style-type: none"> • Raises public issues • Communicates with different members of a society, penetrates into their personal space 	Communication with the audience

Figure 1

Most theorists nowadays split the main communication models into three main types: linear, interactive and transactional.

The linear model is the basic communication model consisting of the following elements: the sender of the message, the channel for sending, the message itself, the receiver of the message, as well as the potential source of noise, which may appear on the channel of the communication causing misinterpretation or misunderstanding of the message /Shannon & Weaver, 1949; Yousef, Cheng, 2017; Pierce & Corey, 2009; Petersons, Khalimzoda, 2016/.

The interactive model of communication suggests that communication is a more dynamic phenomenon and highlights the factor of the *feedback* in this process. This model is based upon the response of the receiver of the message that triggers more exchange of information. The feedback (which can be both verbal and non-verbal) indicates how well the receiver understood the message and helps the speaker to logically continue the conversation /Pierce & Corey, 2009: 3, Schramm, 1971/. Here both the speaker’s speech and that of the receiver are based upon their “field of experience” /Pierce & Corey, 2009/.

The transactional model of communication is even more dynamic than the interactive model. Here the two actors of the communication – senders and receivers are named *communicators*, which is essential in understanding what this model implies. As opposed to the linear model of communication, where the message flows from the sender to the receiver, and in contrast to the interactive model, where the continuation of the communication heavily depends on the

feedback, here the two participants of the action (the communicators) “create shared meaning in a more dynamic process” /Pierce, Corey, 2009: 5/. It means that each of the communicators has a unique field of experience and at the same time they both share a common knowledge, which makes the communication between them possible /Pierce & Corey, 2009; Petersons, Khalimzoda, 2016; Yousef, Cheng, 2017/.

There has been recently proposed another model known as ecological model of communication /Foulger, 2004/. The author of this model takes into account the fact that between the sender and the receiver of the message, there is a *language*, the message makes use of, and a *media*, within which this “usage” occurs. The author calls the senders *creators* and the receivers – *consumers*. According to this theory the creator of the message imagines and creates the message inventing and evolving the language within the media used. On the other hand, the consumer of the message observes, attributes and interprets the message by learning and socializing the language within the media /Foulger, 2004; Yousef, Cheng, 2017/. This new model of communication implies that the consumers can become creators of the message if they give a response or a feedback and the creators, as the author states, “have perspectives of and relationships with the consumers” /Foulger, 2004/. There is some evidence to suggest that this model of communication is worthy of studying in depth as it considers the sending of the message not solely as a process of directing certain piece of information to the addressee, but rather a creative process of “inventing and evolving the language”. This prompts us to think that the conveyance of the message in a communication process generally (and in communication through graffiti especially) has a direct influence on the modification and alteration of the language the message is conveyed with. On the other hand, this model suggests that the decoding of the message by the addressee can be enhanced with such mental processes as “learning and socializing”. At the same time the potential misunderstanding of the message or its misinterpretation (because of the *noise*) has not been taken into consideration. This factor, however, does not prevent us from using some components of this new communication model in the integrative model of communication through graffiti we intend to map in the present paper.

Structurally the communication model through graffiti is more likely linear than interactive or transactional. We tend to think so because of the process that is taking place when a certain message is being communicated through this medium as well as taking into account the characteristic features of the elements of communication included in this model.

It is well known that the basic elements of communication are the speaker (i.e. the sender) the channel, the message, the receiver (or consumer) and the source of noise.

In graffiti discourse **the speaker** is usually an individual or a group of individuals who want to voice personal or public issues. The speaker is the starter of the communication process. These people are usually quite talented (if we speak about professional graffiti artists) at managing to voice their opinion on public surfaces, being pressed for time and space especially when they create the graffiti in a forbidden area. It goes without saying that in graffiti discourse it is not a must to be a graffiti artist or a professional in the field to be considered as a “speaker”. The content of the graffiti ranges from strictly personal to largely social or political. There are many individuals who prefer this way of communicating with people, for example to make a love confession or to share the problems bothering them.

The speaker in graffiti discourse encodes the message multimodally using both textual and pictorial components. The speaker’s background linguistic and extra linguistic knowledge as well as the issue s/he is raising through graffiti predetermine the character of other elements of communication: channel, message, noise (if there is any), receiver.

The next element necessary for communication to take place is **the channel**. In communication generally and in graffiti discourse particularly the channel is the medium which is used to transfer the message to the target audience. In graffiti discourse the role of the medium is taken by the walls or other surfaces where the writing and drawing is possible. The choice of this medium (or channel) for communication via graffiti is not random at all. Firstly, this channel makes the interference of public and private domains we discussed above possible: the channel is meant to be seen first by the target audience, then – by large masses of people and be processed by them. The choice of this channel for communication is not something novel, though graffiti as a cultural practice has been developed in the recent years only. If we look back to ancient times, we will notice that people always wanted to somehow leave their trace on the places they lived, e.g. the cave walls. These “places” now are a precious matter of investigation for archaeologists, anthropologists and other specialists. Times have changed, however, this practice has remained unaltered. Even social media pages, sometimes called walls, perform almost the same function as physical surfaces: they both are platforms for sharing ideas.

Another element in this communication model, which is the most crucial one and has the widest scope of investigation, is the **message**. As we have already mentioned the content of the message encompasses a rather broad scope of topics ranging from strongly personal to largely public, social and political. The texts and pictures in graffiti discourse that form its message pursue the aim of not only simply informing the audience but also persuading them in their viewpoints, ideologies, etc. This factor primarily determines the ways the message is conveyed

through and the methods selected for their analysis. In order to find out the persuasive strategies performed by graffiti pieces we have previously analysed them according to the functions of the language, according to the strategies of persuasion (Aristotle's persuasion triad); for a more comprehensive and thorough examination of the subject we have also taken up critical discourse analysis (CDA) to study graffiti discourse.

Turning to the linguistic organization of the message several points should be singled out:

- Graffiti texts contain almost all the communicative types of sentences (declarative, interrogative, imperative) classified according to the aim of the communication.

- Each type of the sentence serves a particular purpose: to realize one of the functions of language, to make the speech more persuasive and motivating and to have an emotional impact on the receiver.

- Graffiti texts widely use the technique of opposition (grammatical, semantic, etc.) to make the speech convincing and to obtain the desired result.

- The communicative aim of the graffiti text is often realized through visual or verbal metaphors or by the conceptual centre of the utterance both explicitly and implicitly.

- The content and linguistic organization of the pieces of graffiti are heavily determined by the factor of limitation as well. Graffiti appears on public surfaces and the latter are not physically boundless. Besides, graffiti creators are pressed with time: they have to be quick in order to keep their anonymity. So temporal and spatial restrictions make the language and the text of graffiti more “economical” thus exploiting the linguistic economy principle in order to overcome the limitations.

- Being a multimodal discourse graffiti conveys the message not only through a text or a picture alone, but also through a combination of both. They are semantically interconnected: these two modes of communication do complement each other in the meaning-making process.

It logically follows from what has been said that the messages conveyed through graffiti should not only be seen to everyone, but also be so “strong” semantically and pragmatically in order to be processed by large masses of people with the potential of an emotional and ideological influence on them.

The next element of the communication model through graffiti which is not mandatory but often appears in this discourse, is the **noise**. Four types of noise in the communication process are usually distinguished: physical, physiological psychological and semantic /DeVito, 2013/. The latter two are the most common types in the model of communication under study. The presence of this element is mostly determined by the unique linguistic characteristics of texts and pictures,

which can cause misunderstanding on the part of the receiver. The following might cause the occurrence of the noise:

- As the creators of professional graffiti writings have a specific font and handwriting typical only of them, from purely visual point of view it can be hardly understandable for ordinary citizens.
- Pieces of graffiti are mostly connected to the social contexts they appear in. Understanding the content of the graffiti and being ignorant about its social context proves to be a source of noise in the communication model and the message can be misunderstood by the receivers.
- Graffiti texts and pictures are often intertextually bound to famous Biblical or literary narratives. The lack of this kind of background knowledge, on the one hand, and an “inability” to realize the intertextual relation of the text to the socio-political setting, on the other, can also cause noise hindering the proper interpretation of the message.
- As there is a strong correlation between the two modes of communication in a piece of graffiti (the text and the picture), the familiarity with the content of one of the modes (e.g. the text) and the ignorance of the other or a complete unawareness of both might bring about noise and disturbance.
- The main message of the graffiti can be expressed either explicitly or implicitly (through different figures of speech, interrogative sentences etc.). In order to decode an implicitly expressed message, the receiver firstly has to interpret the hidden meaning behind the graffiti text or picture, secondly, s/he is supposed to understand the background information the implicitness is based on.

As we have already come to understand, the “speakers” in the graffiti discourse, i.e. their creators, voice their message on public surfaces. They might be meant to reach only one receiver or a small group of them, meanwhile they are being processed by large numbers of people. Among them are people unaware of the social context or having no background knowledge necessary to decode the piece of graffiti adequately, hence there is more chance for the noise to appear in the model of communication quite often.

One of the decisive elements in the communication model through graffiti is the **receiver**. Why decisive? This element decides whether the communication model will change from linear to interactive or transactional or whether it will remain linear in all the cases giving rise to new elements of communication. The receivers (or consumers) of this communication model can be either targeted or not, whereas, whatever the aim of the graffiti creator, the ordinary people, the residents of the area, the citizens become involuntary receivers of the message and communicate it. We can divide the receivers of the graffiti communication model into the following groups:

- The society as a whole: this group comprises people who in some way or another belong to the socio-political contexts within which the graffiti appears and their collective attention and intention are needed to reach the result desired by the graffiti creator.
- Some layers of a society: this group comprises people whose social status, profession, age, political views or other features might be addressed by the graffiti creators and the messages expressed in graffiti might be conveyed taking into account the above-mentioned features.
- Individual members of a society: this group comprises people who are “targeted” by the graffiti creators; their “names” might or might not be mentioned in the “main body” of the graffiti.
- No one specifically: the graffiti artist may regard graffiti writing as a hobby and show his talents by drawing pieces on the walls. This kind of messages may not have special addressees but may be processed by large masses of people irrespective of their and the addresser’s will.

Of all the receivers’ groups mentioned above, the most common is the first one, since this group may include not only people from a particular society, but also people from other societies as well (e.g. tourists, foreign observers etc.) who come to read the graffiti text by chance or look at the pictures of the graffiti pieces and become the immediate receivers of the message, communicate it within the social context, whose background knowledge might vary from person to person. The linear communication model under study basically has the following structure (Figure 2) with a potential for expansion – depending on the receiver’s will.

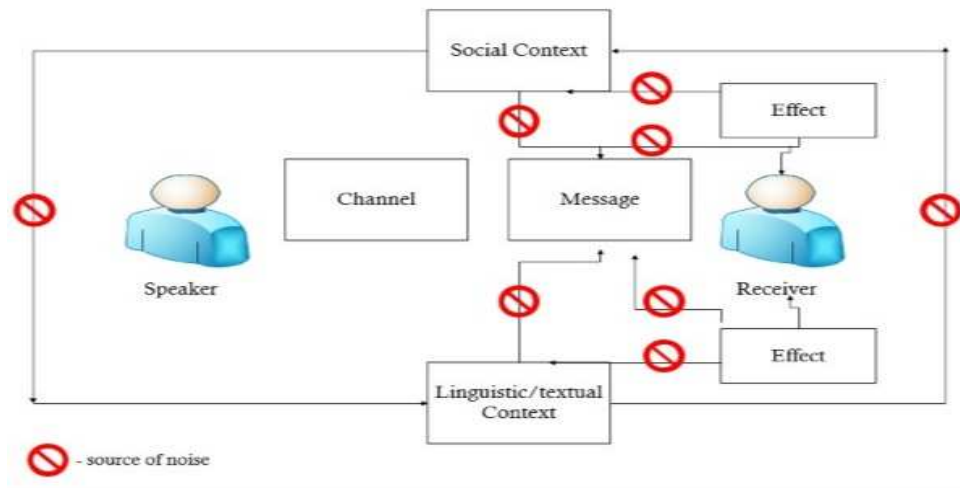


Figure 2

The figure clearly shows the sequence of the elements in the graffiti communication model and the potential “dangerous” sources of the noise. The message itself, the social and linguistic contexts it is unfolding in are the key elements in this model. In case one wants his message to be adequately decoded and have the desired impact on the audience s/he should take into account whether the audience can arrange these three elements in a sequence (the message, the social and linguistic contexts) and highlight the interconnections between them.

As we consider graffiti discourse to be at crossroads of textual and pictorial components of communication that are not only meant to inform the public about certain issues but also to convince them in the ideologies, we highlight the importance of the **effect** the message has on the receivers of the message. We think it is necessary to consider possible expansion of the model and include the *effect* as a separate element of the graffiti communication model. Bringing this concept into the model of communication pursues the aim of emphasizing the importance of the sender’s intention and the impact s/he desires to have on the audience, as in graffiti discourse this intention and impact determine the conveyance of the message, its textual and pictorial organization. Figure 2 shows the interdependence of the *effect* on the rest of the elements of the graffiti communication model. First of all, it is closely interconnected with the receiver of the message, because the receiver is the “unit”, who decodes the message and undergoes the impact. Next, the intensity of the *effect* heavily depends on the message, its degree of persuasiveness and availability to the receivers. Lastly, the “existence” of the effect of a message expressed through graffiti steadily rests on the source of noise, i.e. the noise caused by the message – social context or message – linguistic context relations can bring about the misunderstanding of the message, hence fail to reach the desired result on the receiver.

To understand how this model works consider the following example.

The graffiti appeared in Colombia quite recently. It consists of a textual component and is placed in an area visible to the public. The text is constructed by combining *COVID19* with a famous novel by George Orwell *1984*. The message of the graffiti is firstly meant to inform the public about the ongoing social situation (social context), secondly, to persuade them with the help of this information. This aim is being realized thanks to



intertextual relations of the graffiti with the famous narrative (1984 – the textual context). The social context of the graffiti is the outbreak of the virus (COVID19), when the supervision over citizens of a country, who tested positive, was raised and their personal contacts and location could be determined by the police in order to isolate and cure them. This social situation is intertextually bound by the narrative of the book the graffiti creator alludes to, where the police is paralleled with the “Big brother”, who is “constantly watching you” (Orwell, 1961). The sender of this message obviously meant to make his/her audience think of the ongoing social situation from the point of view of its hidden, at first sight unseen and veiled layers, from the point of view of the undertaken safety measurements that seem to become a must (the “new normal” as they say), whereas they have a deep connection with the dystopian, existential issues the author of the book “1984” raised so many years ago. The receiver can get this message properly only in case the following two conditions are ensured: a) being familiar with the narrative “1984” and being able to recall its corresponding part; b) being cognizant of the ongoing social situation with the events that happen “on the surface” and underneath it. After all, the receiver of the message should be able to combine the two contexts the message is unfolding in. The lack of such knowledge brings about communication noise, which will result in misunderstandings and misinterpretations. Regarding the potential effect this message may have on the audience, we can deduce it by taking into account the dependence of the *effect* as an element of communication on the social context (*COVID19*), on the textual context (*the novel by Orwell*), on the way the message is conveyed (*drawing parallels between COVID19 and the novel, changing colours from red to black*), as well as on the aim the speaker pursued before creating this piece of graffiti.

As we have already mentioned, the graffiti communication model is mostly linear. It is conditioned by two main factors: a) the speaker voices an idea which directly flows to the addressee, b) it is not mandatory for the addressee to give an immediate response. Nevertheless, graffiti texts and pictures being consumed by large masses of people have a potential to trigger more communication among the addressees themselves (monologues) and with the other members of the society.

The central role here belongs to the receivers of the message and the effect the message has on them. In this case, the communication model through graffiti may be developed in two ways. Consider them in the form of a figure.

The figure shows the potential of the linear model of communication to develop into an interactive one and partially transactional one.

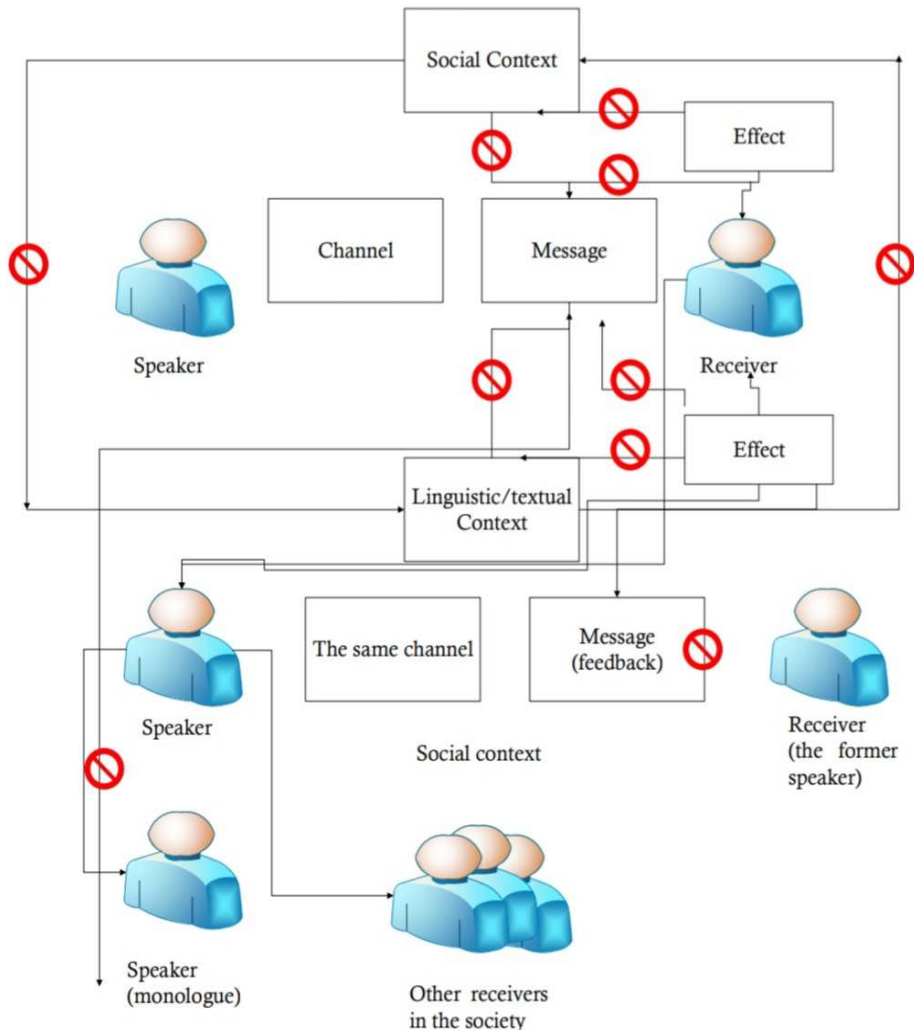


Figure 3

The “evolution” of the model from linear into interactive heavily depends on the receiver of the message, on the effect the first message had on him and on whether or not the message is distorted by the noise. If the receiver decides to convey a new message (the *feedback*), it will be based on the previous message and the way he interpreted it. The feedback is being given through the same channel (the wall the graffiti is written on) and in the same social setting. The textual/linguistic context might be changed by the speaker (the former receiver)

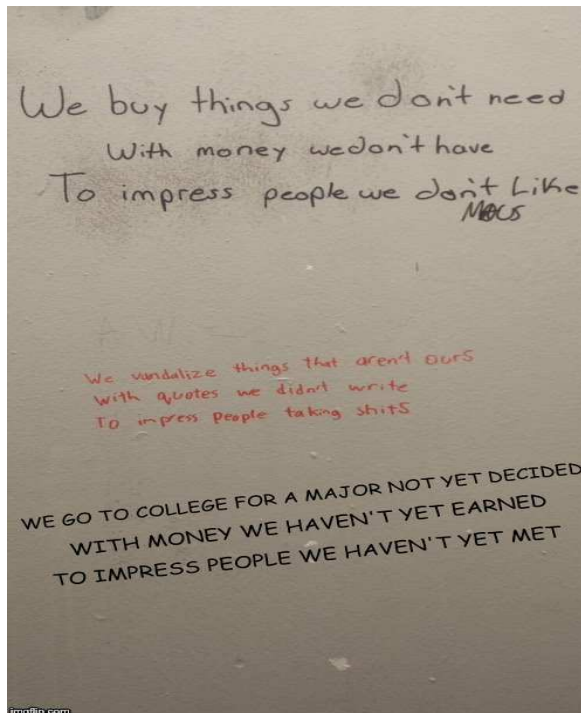
depending on the way s/he structures his speech. In this case the source of the noise is on the message, particularly on its textual and linguistic organization. One of the characteristics of the model of graffiti communication is that the feedback given by the receiver of the message is consumed by other members of the society in addition to the person the feedback is addressed to.

Another way the linear graffiti communication model turns into an interactive one is the following: the receiver starts thinking over the problems raised through graffiti and talks to himself/herself (a monologue).

In the reverse scenario, the receiver of the first message, thanks to the effect it had on him, may share the ideas not with himself but with other members of the society as well. It is important to note that this “further” communication can be done in various forms – oral or written, in various discourses – daily life, social media, news media etc., among various participants and might not necessarily include graffiti discourse. However, we take into consideration this potential development of the communication process, since its starting point is the graffiti discourse, where the subjects discussed are numerous and do not recognize any ethical, moral or social restrictions.

Below we will adduce an example, that can best illustrate the above-mentioned points and show how the model works.

The following piece of graffiti text appeared in a public bathroom (the social context). Though it does not contain any intertextual narration, it has a very distinct linguistic organization (textual context). The first message the speaker sends is directed to the addressee implicitly: there is the category of integrity (with *we-inclusive-of-addressee*) intended not to exclude the addressees from the “actions”, but to involve them in the events and make his speech persuasive and more influential. To emphasize the message conveyed the author uses repetitions of the narrated “events” of the text (the verbs) in a negative form. The logical chain of the text is built with a



preposition (*with*) in the first part of the text, an infinitive (*to impress*), as well as exploiting the linguistic economy principle (omission of *that* in the secondary clauses). The response or the feedback which appears in the same social setting and follows the same linguistic pattern. As we see the feedback corresponds to the message not only structurally but also “thematically”. Each clause in the feedback is a direct response to the first message and shows sarcasm for the creator and criticises him. This graffiti, besides being responded by an unknown receiver, has triggered more communication across different discourses /<https://imgflip.com/>. The last sentence in the picture given above is a logical continuation of the main communication (appeared on the wall), but was added to the picture in the social media and is still being communicated by large masses of the society in a variety of social contexts /<https://imgflip.com/i/2jzylx/>.

Summing up, we can state that each element of this communication model depending on its characteristic features determines the potential of the structure of the model to turn from linear into interactive and from interactive into transactional. The *effect* a piece of message may have on the receiver should be considered as a separate element of communication in graffiti discourse based on the social context the graffiti appears in and the intention of the sender not only to inform but also to persuade the reader in his ideologies. In the linear model of graffiti communication the communicative centre is the *message* that marks the start of the communication. In the interactive and transactional models of communication, the centre is the *receiver* and partially the *effect* the message may produce on him/her, which decide the development of the communication, its discourse and aim. In all the types of communication models the graffiti shapes the potential source of noise hindering communication lies on the message, its linguistic and textual characteristics and on the social and textual contexts the piece of graffiti appears in. The elements in the model of graffiti communication are interconnected with and interdependent on one another even when the structural type of the model shifts across different discourses.

REFERENCE

1. Abel E., Buckley B. The handwriting on the wall: Toward a sociology and psychology of graffiti. Westport, CT: Greenwood, 1977.
2. Al-Khawaldeh N. N., Khawaldeh I., Bani-Khair B., Al-Khawaldeh A. An exploration of graffiti on university’s walls: A corpus-based discourse analysis study // *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, v. 7, № 1, 2017.
3. Bakhtin M., Holquist M. (ed.) The dialogic imagination. Austin: University of Texas press, 1981.
4. Barthes R. The semiotic challenge. Oxford: Blackwell, 1988.

5. Basthomi Y. An initial intimation of a yet banal discourse: Truck graffiti // *k@ta*, 9 (1), 2007.
6. Bates J. A., Martin M. The thematic content of graffiti as a nonreactive indicator of male and female attitudes // *Journal of sex research*, 16 (4), 1980.
7. DeVito J. Interpersonal Communication Book. Pearson, 2013.
8. Foulger D. Models of the communication process (Draft doc.) // URL: <http://davis.foulger.info/research/unifiedModelOfCommunication.htm> 2004.
9. Gach V. Graffiti // *College English*, 35 (3), 1973.
10. Graham S. Graffiti in the Urban Space: Incorporating Artists into Policy System // *Planning Forum*, 10, 2004.
11. Hanauer D. I. Silence, voice and erasure: psychological embodiment in graffiti at the site of Prime Minister Rabin's assassination // *The Arts in Psychotherapy*, 31 (29), 2004.
12. Levinson S.C. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
13. Marquez Ch. A., James H. D., Mamaog M. D. Understanding gender difference on motivations and literary and linguistic devices in graffiti // *World Journal of Social Sciences and Humanities*, v. 4, № 3, 2018.
14. Morva O. The humorous language of street dissent: A discourse analysis on the graffiti of the Gezi Park protests // *European Journal of Humour Research*, 4 (2), 2016.
15. 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). Kenya, Kenyatta University, 2012.
16. 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.
17. Nwoye O. Social Issues on Walls: Graffiti in University Lavatories Discourse and Society // *Discourse and Society*, v. 4, № 4. New Delhi: SAGE, 1993.
18. Obeng S. G. Doing Politics on Walls and Doors: A Linguistic Analysis of Graffiti in Legon (Ghana) // *Multilingua*, 19 (4), 2000.
19. Orwell G. 1984. New York: The New American Library, 1961.
20. Petersons A, Khalimzoda I. Communication models and common basis for multicultural communication in Latvia // *Proceedings of the International Scientific Conference*, v. 4, May 27-28, 2016.
21. Pierce T., Corey A. M. The Evolution of Human Communication: From Theory to Practice. EtrePress, 2009.

22. Reisner R., Wechsler L. Encyclopedia of graffiti. New York: MacMillan, 1974.
23. Rodriguez A., Clair R. P. Graffiti as communication: Exploring the discursive tensions of anonymous texts // *Southern Communication Journal*, 65 (1), 2009.
24. Şad S., Kutlu M. A study of graffiti in teacher education // *Egitim Arastirmalari Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 2009.
25. Saussure F. de Course in general linguistics. London: Fontana, 1959.
26. Schramm W. Information theory and mass communication // *Journalism Quarterly* 32. 1955.
27. Schramm W. The nature of communication between humans // Wilbur Schramm & Donald F. Roberts (eds.) *The process and effects of mass communication*. Urbana: University of Illinois Press, 1971.
28. Shannon C., Weaver W. *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press, 1949.
29. Tracy K. Sally The graffiti method // *Australian Midwifery Journal*, 18 (3), 2005.
30. Watzlawick P., Beavin-Bavelas J., Jackson D.D. *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: W.W. Norton & Co. 1967.
31. West R., Turner L. H. *Introducing communication theories: Analysis and application* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, 2007.
32. Yieke F. Graffiti: Vandalism or Expression Academic Freedom and Intellectualism at Universities in Kenya // *Paper presented at the Conference on canonical works and continuing innovation in African arts and humanities at the University of Ghana in Legon, Accra, 17th – 19th September 2003*.
33. Yousef A., Cheng L. P. Review of Communication Models // URL: https://www.researchgate.net/publication/320068464_Review_of_Communication_Models,// 2017.
34. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/evolutionhumancommunication/chapter/chapter-1/#:~:text=The%20three%20most%20well%20known,parts%20of%20the%20communication%20process>.
35. <https://imgflip.com>
36. <https://www.pinterest.com/>

DICTIONARIES AND ENCYCLOPEDIAS

1. ahdictionary.com
2. britannica.com

3. dictionary.cambridge.com
4. merriam-webster.com
5. oxfordlearnersdictionaries.com

Գ. ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ – Որմնագրության միջոցով հաղորդակցության կաղապարի ձևավորման շուրջ. – Հոդվածում որմնագրությունը դիտարկվում է որպես զանգվածային հաղորդակցության ձև, անդրադարձ է կատարվում որմնագրության միջոցով ձևավորված հաղորդակցական կաղապարի բաղադրիչների առանձնահատկություններին: Քննության են առնվում տեսաբանների կողմից առաջադրված հիմնական հաղորդակցական կաղապարները: Հոդվածում փորձ է արվում ձևավորել այն համակցված հաղորդակցական կաղապարը, որն առաջանում է, երբ հասարակության անդամները բարձրաձայնում են իրենց անձնական խնդիրները, սոցիալ-քաղաքական հայացքները՝ օգտագործելով հաղորդակցության այս եզակի միջոցը:

Բանալի բառեր. որմնագրություն, որմնագրային խոսույթ, հաղորդակցություն, հաղորդակցության կաղապարներ, հաղորդակցության բաղադրիչներ

Г. ГАСПАРЯН – Структура модели граффити как формы коммуникации. – Рассматривая граффити как форму массовой коммуникации, в статье делается попытка выявить структурные элементы ее модели и раскрыть характерные черты каждого из компонентов данного типа коммуникации. Приводятся различные модели коммуникации, анализ которых позволяет предложить интегративную модель коммуникации, отражающую основные структурные составляющие, характеризующие граффити как специфическую форму общения.

Ключевые слова: граффити, граффити-дискурс, коммуникация, коммуникативные модели, элементы коммуникации

Ներկայացվել է՝ 04.03.2021
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

**ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԳՈՎԱԶԴԱՅԻՆ ՄԵԴԻԱԴԻՍԿՈՒՐՍԻ
ՆԵՐԳՈՐԾՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՊԱՀՈՎՈՂ
ԱՅԼԱԲԵՐԱԿԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐԸ**

Լեզվական հնարները, գովազդային դիսկուրսում ունենալով ներգործման որոշակի նպատակ, ոչ միայն ոճական առումով հստակեցնում և ամբողջացնում են գովազդային կառույցները, այլև կիրառման հաճախականության և բովանդակային-կառուցվածքային հատուկ բնույթով ապահովում են բուն խոսքային ներգործումը: Քանի որ գովազդային լեզուն առանձնանում է համոզման ընդգծված գործառույթով, գովազդային հաղորդումների հեղինակները ջանք չեն խնայում դրանք ավելի գրավիչ, հետաքրքիր ու սրամիտ դարձնելու համար: Այս առումով չափազանց կարևոր են անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում կիրառվող այլաբերական հնարները, քանի որ դրանք ստեղծում են մտքային լարման և հասկացումից հետո՝ լարման թեթևացման ընթացք, ինչն էլ խթանում է ներգործումը:

Քանալի բառեր. անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրս, խոսքային ներգործում, ներգործման լեզվական միջոցներ, այլաբերական հնարներ, փոխաբերությունը գովազդում

Փոխաբերական հաղորդման հասկացումը, ընդհանրապես, շատ ջանքեր է պահանջում, քանի որ մարդու գիտակցությունը նախ ֆիքսում է հաղորդման ոչ նորմատիվ բնույթը, հասկանում, որ խոսքային հաղորդումն ուղղակի իմաստ չի արտահայտում, և հետո միայն փորձում ապակողավորել այն: Ջ. Դիլարն ու Մ. Ֆաուն իրենց “The Persuasion Handbook: Developments in Theory and Practice” /2002/ գրքում առանձնացնում են հաճույքի, թեթևության զգացողության կարևոր հանգամանքը, ըստ որի՝ «փոխաբերական արտահայտությունը իմաստային անոմալիա է, որի գիտակցումը հանգեցնում է բացասական լարվածության: Այն թուլանում է, երբ ի վերջո հասկացվում է փոխաբերական իմաստը» /Dillard, Pfau, 2002: 413/: Փոխաբերության ներգործման վերաբերյալ վաղ ուսումնասիրություններում այս գործընթացը բաժանել են երեք փուլի՝ սխալի գիտակցում, կոնֆլիկտ և լուծում /Osborn, Ehniger, 1962/: Հենց այդ գլուխկոտրուկի լուծումն էլ առաջացնում է հաճույքի, թեթևության զգացողություն /Dillard, Pfau, 2002/, որը չի կարող գոյանալ ուղղակի իմաստ պարունակող խոսքային հաղորդման ընկալման դեպքում, եթե վերջինս չունի հուզական շեշտադրում:

Ներգործման համատեքստում փոխաբերական հաղորդման արդյունավետության մյուս պատճառը հարկ է փնտրել այն իրողության մեջ, որ փոխաբերությունների գործածումը հատուկ չէ առօրեական խոսքին, դրա համար էլ «մարդիկ, որոնք օգտագործում են փոխաբերություններ, համարվում են հարուստ ստեղծարարություն ունեցողներ և շատ դրական են ընկալվում» /Dillard, Pfau, 2002: 414/: Սա նաև այն բանի շնորհիվ է, որ «փոխաբերությունները օգնում են լեզվի՝ մեր ճանաչողական փորձառությունների բարդությունն ուղղակիորեն արտահայտելու համեմատական անկարողության հարցում» /Katz, Cacciari, Gibbs, Turner, 1998: 120/: Հետևաբար, փոխաբերությունը ոչ միայն պարզապես ծառայում է որպես լեզվաոճական հնար, որը հարստացնում է խոսքը, այլև ներգործում է մեր մտածողության վրա և ձևավորում այն /Տես՝ Gibbs, 1994; Lakoff, 1993; Turner, 1998; Գասպարյան, Մաթևոսյան, 2018/:

Ակնհայտ ճշմարտություն է, որ որպեսզի գովազդն արդյունավետ ներգործում ապահովի, այն «պիտի ներգործի մարդու հիշողության վրա» /Du Plessis, 2005: 123/: Գովազդային հաղորդման բովանդակության մտապահումը համարվում է գովազդի ներգործման արդյունավետության չափման գրավական, քանի որ «գովազդն առանց մտաբերման գովազդն է առանց ազդեցության» /Precourt, 2016: 230/: Մտապահման համատեքստում դիտարկելիս ևս փոխաբերական խոսքի կիրառումը համարվում է արդյունավետ, քանի որ այն ներկայացնում է խտացված-համառոտ տեղեկություն, որը կարող է հեշտությամբ մտապահվել, քանի որ հաճախ «կապ ունի նախնական գիտելիքի կամ համոզմունքների հետ» /Pishwa, 2006: 148/: Այս դեպքում ևս խոսքային ներգործումն ապահովվում է զուգորդային հիշողության օգնությամբ, երբ գիտակցության մեջ արդեն իսկ առկա հասկացությունը զուգորդվում է առաջարկվող նոր օբյեկտի հետ: Ընդհանրապես, առավելագույն ներգործում ապահովելու համար չափազանց կարևոր է ներգործվողի ընկալման հնարավորությունների և ռեսուրսների համապատասխանելիությունը առաջարկվող փոխաբերական խոսքին: Այս առումով հատկանշական է, որ փոխաբերություններն ունեն ներգործող առավելություն ուղիղ խոսքի համեմատ միայն «հարուստ ռեսուրսներով համատեքստերում» /Sopory, Dillard, 2002: 386/, ինչպես օրինակ հաղորդման կրկնությունը, որում կրկնողության շնորհիվ անձանոթ փոխաբերությունն ամրագրվում է զուգորդային հիշողության օգնությամբ:

Այսպիսով, անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում հանդիպող այլաբերական հնարների մասին խոսելիս անհրաժեշտ է նշել, որ մարդու հույզերի լեզվական արտահայտության փոխաբերական բնույթը դրա կարևոր բաղադրիչներից է: Փոխաբերության միջոցով գովազդային հաղորդումը գործում է առանձին օբյեկտների մակարդակում՝ դրանց հաս-

կացությանին որոշակի արժեքներ տալով: Անուղղակի ներգործում կատարելով՝ փոխաբերությունը կարծես բերում է զուգորդային մտածողության գործունեությանը՝ ընկալողի գիտակցության մեջ պատճառահետևանքային կապեր հաստատելով /Андерсон, 2006/: Այս է պատճառը, որ այս կամ այն իրադրության ներկայացման մեջ հուզական բառերի գործածությունը տեղեկությունը դարձնում է ավելի ազդեցիկ՝ նպաստելով զուգորդումների գոյացմանը:

Այսպես օրինակ՝ մակդիրներն, այսինքն բառերը, որոնք որոշում են առարկայի կամ երևույթի բնույթը՝ դրանում ընդգծելով որևէ բնորոշ հատկանիշ, նպաստում են ապրանքի կամ ծառայության մասին որոշակի պատկերի ստեղծմանը: Հետևաբար՝ մակդիրների գործածությունը անմիջապես զուգորդումներ է գոյացնում.

- Shop the *perfect* gift at Cartier.com. /Cartier, The New Yorker: Dec 10, 2018/
- NiQuitin. Smoke-free you. /Lloyds Pharmacy, The Daily Mirror: Jan 11, 2018/
- The future is electric. /Fischer, The Daily Mirror: Jan 13, 2018/
- Mustang. Untamed American spirit since 1964. /Ford, The Daily Mirror: Jan 20, 2018/
- Your boss moves start at Saks. /Saks Fifth Avenue, The Wall Street Journal: March 16, 2018/

Մակդիրները լրացնում են գնորդի հետ ուղիղ կապի բացակայությունը: Դրանք համապատասխան զուգորդումների շնորհիվ օգնում են սպառողին տեսնել գովազդվող ապրանքը, զգալ այն /Болодыев, 2013/, օրինակ՝ ինչպես է բուրում, ինչ համ ունի կամ ինչ հույզեր է առաջացնում.

- Caught on camera, heavenly hot cross buns. /Lidl, The Daily Mirror: March 15, 2018/
- The Cheesy BACON FLAT BREAD. /McDonalds, The Daily Mirror: Jan 12, 2018/
- Striking Design. Beautiful Sound. /Harman Home Speakers, The New Yorker: Dec 10, 2018/

Որքան արտասովոր է մակդիրն, այնքան հեշտությամբ ու արագ է այն մտապահվում: Չնայած այս հանգամանքին, 2015-ին կատարված մի ուսումնասիրություն փաստում է, որ մակդիրների կիրառումը գովազդային դիսկուրսում նվազել է: Ուսումնասիրված 250 գովազդային տեքստերից ընդամենը 15%-ում են հանդիպել այս հնարի կիրառման դեպքեր:

Հետազոտության հեղինակները, սակայն, ընդգծում են, որ մակդիրների կիրառումն ունի գնահատողական բնույթ. մակդիրի միջոցով գովազդի հեղինակներն ապրանքը «դիրքավորում են որպես լավագույն, գեղեցիկ, հարմար, բազմաֆունկցիոնալ, ինտելեկտուալ, և այլն» /Петрова, Черникова, 2015: 168/.

- Go to work in blissful comfort. /Samuel Hubbard, The Wall Street Journal: July 03, 2018/
- A clever choice is always more attractive. /Renault, The Observer: Feb 04, 2018/
- Your ‘one less thing to think about’ tariff. /e.on, The Daily Mirror: Jan 20, 2018/
- The no-fly *buy one get one free* Arctic and Greenland Exploration. /Rol Cruise, The Observer: Jan 07, 2018/
- A healthy saving. /ASDA, The Daily Mirror: March 01, 2018/

Այժմ անդրադառնանք անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում ամենագործածական լեզվաոճական հնարներից մեկին՝ փոխաբերությանը: Ի. Չումակ-Շունը և Գ. Ստրուչալինան 2016 թվականին հրատարակված իրենց “Прагматический потенциал ольфакторной метафоры” հոդվածում նշում են, որ գովազդային տեքստը խոսքաստեղծման դինամիկ գործունեության արդյունք է, տրանսֆորմացիա՝ *դենոտատ* - *պատկեր* /*ձև*/ - *իմիջ* փոխերով, և դրա հիմքում «փոխաբերականացման մեխանիզմն է» /Чумак-Жунь, Стручалина, 2016: 24/: Իրենց “Introducing Metaphor” աշխատության մեջ անդրադառնալով գովազդում փոխաբերության գործածությանը՝ Մ. Նոուզը և Ռ. Մունը հղում են կատարում հայտնի լեզվաբան Զ. Կովեչեցին և նշում, որ ապրանքի վաճառքն ակտիվացնելու գործում «ճիշտ ընտրված փոխաբերությունը կարող է հրաշքներ գործել» /Knowles, Moon, 2006: 84; Kövecses 2002: 59/: Փոխաբերության կարևորությունը հեղինակները սահմանում են երկու մասով: Առաջինը՝ փոխաբերության դերն է ամենատարբեր հայեցակերպերն ու իմաստները բառավորելու հարցում: Երկրորդը և մեզ համար ավելի էականը փոխաբերություն-դիսկուրս կապն է: Հեղինակներն ընդգծում են, որ այս առումով փոխաբերությունը կարևոր է իր գործառույթների շնորհիվ, որոնք են՝ «բացատրելը, պարզաբանելը, նկարագրելը, արտահայտելը, գնահատելը, գվարճացնելը» /Knowles, Moon, 2006: 3/: Դրա համար էլ, հաճախ, փոխաբերությունն է որոշում այս կամ այն երևույթի մասին մեր ընկալումը: 2009-ին կատարված մի ուսումնասիրություն, որում հեղինակները հետազոտել են սպառողների համոզմունքների վրա գովազդում օգտագործվող փոխաբերությունների ազդեցությունը, ցույց է տվել, որ փոխա-

բերությունը «կարող է հաջողությամբ օգտագործվել սպառողների համոզմունքները դեպի նախընտրելի ուղղություն փոփոխելու համար» /Phillips, McQuarrie, 2009: 59/: Այս դեպքում, իհարկե, կարևոր է, թե որքան սրամտորեն է կառուցված փոխաբերությունը, և թե որքան թարմ է այն: Այն փոխաբերությունները, որոնք վերածվել են քարացած արտահայտությունների, չունեն ներգործման հավասար արդյունավետություն:

Ընդհանրապես, ոճական հնարների շարքում փոխաբերությունն այն բառը կամ արտահայտությունն է, որը գործածվում է փոխաբերական իմաստով և հենվում է առարկաների կամ երևույթների միջև գոյություն ունեցող նմանությունների վրա: Ընդհանուր առմամբ, այդ նմանությունը դրսևորվում է շատ տարբեր հատկանիշներով: Դիտարկենք մի քանի օրինակներ.

- No matter your financial fingerprint, we'll help manage your investments in the way that's right for you. /Ameritrade, The New Yorker: Dec 10, 2018/

Գովազդային այս տեքստում *financial fingerprint* արտահայտությունը հանդես է գալիս որպես մարդու ֆինանսական պատմությունը մատնանշող փոխաբերություն՝ կառուցված մատնահետքի՝ գործողությունների հետք լինելու հատկանիշի վրա:

- Boost your second heart. /Revitive, The Daily Mirror: Jan 12, 2018/

«Երկրորդ սիրտ» ասելով՝ այս գովազդում նկատի է առնվում մարդու ոտքի թաթը, որը ավոտամատացված *Revitive* համակարգով մերսելով հնարավոր է դառնում ավելի շատ արյուն ոտքերից սիրտ վերադարձնել:

Քանի որ փոխաբերություններն ավելի ցայտուն են դարձնում մարդու գիտակցության մեջ առկա զուգորդումները գովազդվող ապրանքի վերաբերյալ, այն նվազեցնում է սպառողի քննադատական վերաբերմունքը: Դա հնարավոր է այն պատճառով, որ գոյացող զուգորդումները դժվարացնում են հակադրվելը սեփական մտքերի ընթացքին: Լեզվում կատարելով անվանողական, ճանաչողական և գնահատողական գործառույթ՝ փոխաբերությունը հանդես է գալիս նաև որպես իմաստաստեղծ երևույթ: Այսպես սիրտը՝ որպես կենտրոնական օրգան, փոխաբերություններում հաճախ նշանակում է հենց երևույթի՝ ինչ-որ բանի «կենտրոն» լինելը: Հետևալ օրինակում Իռլանդիան ներկայանում է որպես Եվրոպայի բաբախող սիրտ՝ առաջարկելով ներգործվողին տվյալ երկիրը դարձնել տուն՝ սեփական բիզնեսի համար.

- Ireland. The beating heart of Europe.

Young, business-focused, outward-facing, highly educated and English speaking. Make Ireland your company's European home. /IDA Ireland, Bloomberg Businessweek: May 27, 2019/

Հաջորդ օրինակում պատուհանների տեղադրման ընկերությունը փոխաբերության միջոցով փորձում է վստահություն առաջացնել սպառողի մոտ.

- Installing trust, one home at a time. /Window World, Good Housekeeping: March, 2019/

Ստացվում է՝ պատուհան տեղադրելով՝ տանը վստահություն են «տեղադրում»: Գովազդային տեքստերում կարելի է նաև վճարումներ «կայանել».

- Park the payments. Drive now. Pick up a brand new Peugeot and start paying in 3 months. /Peugeot, The Observer: Feb 04, 2018/

Այս փոխաբերությամբ ակնարկվում է առաջարկվող վճարման տեսակը, ըստ որի՝ գնորդին հնարավորություն է ընձեռվում սկսել մաս-մաս վճարել մեքենան գնելուց 3 ամիս անց: Մեքենան կայանելու փոխարեն գնորդը վարում է այն, իսկ «կանգնեցված» վիճակում երեք ամսով մնում են վճարները:

- Prepare for an unbumpy ride. /Cremo Skin Care, 2019, Retrieved 24.10.19 from https://www.adsoftheworld.com/media/print/cremo_company_skin_clearing/

Տղամարդու մաշկի խնամքի համար նախատեսված քսուկների այս գովազդում *an unbumpy ride*՝ հարթ, առանց խորդուբորդությունների ճանապարհ արտահայտությունը փոխաբերաբար օգտագործված է հարթ՝ առանց վնասելու սափրվելու գործընթացի նկարագրության համար: Այս արտահայտությունը տվյալ համատեքստում պետք է ընկալել որպես առանց ելունդների և այտուցների /un-bump-y/ սափրման գործընթացի փոխաբերական արտահայտում, որտեղ, առանձին վերցված, *bump* բառում առկա է նաև ուղիղ իմաստը:

Գովազդում գործածվող փոխաբերությունների ընտրությունը թեմատիկ է իր բնույթով, այլ կերպ ասած, դրանցում առկա բաղադրիչն այս կամ այն կերպ կապված է գովազդվող առարկաների հետ: Փոխաբերու-

թյան թեմատիկ բնույթը տրամադրում է դրա ընկալմանը, որին նպաստում է նաև ճիշտ ընտրված պատկերագրությունն ու համատեքստը:

- Now there's a faster way to treat strokes. Take the hospital to the patient. /The Mobile Stroke Treatment Unit NewYork-Presbyterian, The Wall Street Journal: May 08, 2018/

Հիվանդանոցը հիվանդի մոտ իհարկե գնալ չի կարող, բայց տվյալ գովազդում այս փոխաբերությունը մատնանշում է «շարժական հիվանդանոցը», որում կան համապատասխան անհրաժեշտ սարքավորումները սրտի խնդրի կարգավորման համար: «Հիվանդանոցը հիվանդի մոտ բերելը» շեշտադրում է գործողության «ավելի արագ» կատարումը, որն էլ իր հերթին սպառողի համար դառնում է ավելի լավ լուծում, քան սովորական շտապ-օգնության մեքենան:

- Employ the Sun. /ReneSola Power, 2019, Retrieved 08.01.20 from https://www.adsoftheworld.com/media/print/renesola_power_employ_the_sun/

Արևն «աշխատանքի ընդունելու» փոխաբերությամբ կառուցված այս գովազդով ընկերությունը կոչ է անում կազմակերպություններին օգտագործել մոլորակի բնական ռեսուրսներն ու արևի էներգիան. «աշխատանքի ընդունելով» արևին, կազմակերպությունները կարող են և՛ գումար խնայել, և՛ ավելի քիչ վնասել մոլորակը: Այս գովազդը կարելի է դասել «կանաչ» գովազդների շարքը:

Ընդհանուր առմամբ, գովազդում գործածվող փոխաբերությունների հիմնական գործառույթները հետևյալն են.

- հիմնական մտքի ներկայացում,
- հարցի լուծման կամ գործողության դրդման միջոց,
- նոր գաղափարների ստեղծման կամ ներքին մոտիվացիայի ուժգնացման խթան:

Հոգելեզվաբանական փորձառական ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ փոխաբերական իմաստ ունեցող արտահայտությունների մեծ մասը լեզվակիրների մոտ գոյացնում են որոշակի պատկերացումներ, իսկ որոշակին, ինչպես գիտենք, մտապահվում է ավելի լավ, քան ընդհանուրը կամ վերացականը: Գովազդային դիսկուրսում փոխաբերությունները միտված են սպառողների մոտ հաճելի զգացողություններ և դրական զուգորդումներ ձևավորելուն, արդյունքում նաև գովազդային հաղորդման ազդեցիկ հնչողության ապահովմանը, ինչպես հետևյալ օրինակներում.

- A taste of togetherness. /Omaha Steaks, The Wall Street Journal: Jan 12, 2018/
- Spring is in the glass. /Montgomery County Liquor Wine, The Washington Post: April 04, 2018/
- Taste the feeling. /Coca Cola, 2019, Retrieved 24.10.19 from https://www.adsoftheworld.com/media/print/cocacola_taste_the_feeling/

Փոխաբերությունը կարող է արտահայտված լինել նաև հարցադրմամբ: Հետևյալ օրինակում մեքենայի մակնիշը փոխաբերությամբ օգտագործված է սեփականատիրոջ փոխարեն.

- Which SUV are you? Find the one and get your First 3 Services Free. /KIA, The Observer: Jan 07, 2018/

Սպառողին դրդելով գնման՝ ներգործումն ապահովվում է մեքենային և դրա ապագա սեփականատիրոջը նույնականացնելով:

Գովազդներում կիրառվող փոխաբերություններում բառերը հաճախ կարող են ունենալ բացասական առնչանակային իմաստ՝ տվյալ ծառայության կամ ապրանքի առավելությունը ներկայացնելու նպատակով, առավել պատկերավոր ընդգծելու համար այն դժվարությունը կամ անհարմարավետությունը, որից սպառողը կարող է զերծ մնալ՝ գովազդային առաջարկին հետևելով, կամ պոտենցիալ սպառողի մոտ այս կամ այն ծառայությանը վերաբերող գոյացող մտավախությունների ժխտման նպատակով: Այս գործառույթներն առավել մանրամասն քննության են առնվել Ե. Կաբանովայի թեկնածուական ատենախոսության մեջ /Кабанова, 2000/:

Գովազդային տեքստերի հեղինակները հաճախ կարող են միտումնավոր բացասական բառերով կառուցել փոխաբերությունը՝ սպառողի ուշադրությունն առերևույթ հակադրությամբ գրավելու համար, ինչպես հետևյալ օրինակում.

- PhD STUDIES: AN INSTRUMENT FOR DISRUPTION. /Edhec Business School, The Economist: May 4-10, 2019/

Առաջին հայացքից սպառողի մոտ հարց է առաջանում. ինչու՞ պիտի գիտական ուսումնասիրությունը դառնա «քայքայման գործիք», և հենց այս փոխաբերության ընտրությունն էլ դառնում է ներգործման կարևոր կետը, որը ստիպում է սպառողին կարգալ գովազդի շարունակությունը, որտեղ պարզ է դառնում հետևյալը.

- EDHEC Business School offers a unique PhD in Finance programme to elite practitioners who aspire to higher intellectual levels and aim to reshape practices in investment banking. /Edhec Business School, The Economist: May 4-10, 2019/

Հենց *reshape practices* արտահայտությամբ էլ բացատրվում է *disruption* բառի ընտրությունը, որը ենթադրում է նախորդ փորձի քայքայում՝ այն վերածնելու նպատակով: Ընդունված դրական երևույթը բացասական փոխաբերությամբ զուգորդելը ապահովում է ներգործումն ու ստիպում «շարունակել կարգալ»:

Գովազդային դիսկուրսում փոխաբերությունների կիրառման առանձնահատուկ հատկանիշներից պետք է համարել նաև այն, որ դրանց ընտրությունը, ինչպես նշվեց, ունի թեմատիկ բնույթ, և դրանց ընկալումը մեծապես կախված է նաև տեսողական բաղադրիչներից, այսինքն՝ պատկերացումներից կամ գծապատկերներից, որոնք հաճախ հիմք են դառնում փոփոխության կամ գովազդի առանձին բաղադրիչի բառացի կամ փոխաբերական ընկալման համար: Այլ կերպ ասած՝ գովազդային դիսկուրսում գործածվող փոփոխությունները «բազմիմաստ» են, իսկ փոխաբերական և ուղղակի իմաստները հաճախ «միահյուսված» /Кабанова, 2000: 24/:

Անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում ներգործման ապահովման համար գովազդային հաղորդումների հեղինակները հաճախ են օգտվում նաև բառերի բազմիմաստության տարբեր դրսևորումներից: Համանունության և բազմիմաստության միջև առկա ոչ հստակ սահմանագիծը դժվարացնում է դրանց կիրառությունը գովազդային խոսույթում: Պատկերն այլ է, սակայն, տպագիր գովազդային տեքստերում, որտեղ, օրինակ, հնչողության նմանությամբ կառուցված համանունները՝ հոմոֆոնները, լավ ընտրված լինելու դեպքում կարող են դիտարկվել սրամիտ և ներգործուն, քանի որ սպառողն ինքն է ընթերցում դրանք և զգում համանունությունը.

- **Live don't leave.** Say no to suicide. #WorldMentalHealthDay /Noah's Ark, 2019, Retrieved 24.10.19 from www.adsoftheworld.com/media/print/balloon_pool_candy_ice_cream/

Անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում հանդիպող այլաբերական հնարներից է նաև բառային բազմաձայնությունը, որը բառի տարբեր իմաստների միաժամանակյա արտահայտումն է: Ի տարբերություն բառային բազմիմաստության՝ բառային բազմաձայնությունը ենթադրում

է բառի տարբեր իմաստների համաժամանակյա կիրառում, երբ ընդունելի է, ու նկատի է առնվում տվյալ բառի միանգամից երկու կամ ավելի իմաստ: Դիտարկենք հետևյալ օրինակները.

- Our sale puts ‘U’ in the middle. /TUI Holidays, The Daily Mirror: Jan 09, 2018/

Այստեղ *U*-ն նշանակում է *և՛* դերանուն */you/*, *և՛* ուղիղ իմաստով ապրանքանիշի անվանման մեջտեղում գտնվող տառը /TUI/:

- Chew on this. Health care starts with healthy food. /God’s Love We Deliver, The Wall Street Journal: July 12, 2018/

Գովազդային այս մեդիատեքստում պատկերված են հազարի տերևներ, իսկ տեքստը կանաչով է ներկված՝ առաջարկելով լեզվական բազմաձայնություն, որում *chew on* արտահայտությունը միաժամանակ օգտագործվում է *և՛* դրա առաջնային՝ *ծամել* իմաստով, *և՛* դարձվածային՝ *խորհել* իմաստով:

- Work got you down? Raise your spirits – and your desk with FlexiSpot! /FlexiSpot, The Wall Street Journal: June 09, 2018/

Այս գովազդում *got you down* արտահայտությունը կիրառված է նախ ուղիղ իմաստով, քանի որ գովազդվում է հարմարանք, որի օգնությամբ գրասենյակային համակարգիչը կարելի է բարձրացնել, և ուղիղ մեջքով կամ կանգնած աշխատել: Արտահայտությունը բազմաձայնության օրինակ է, քանի որ *got you down*-ը նաև տրամադրության անկման նշանակություն ունի, և գովազդային տեքստի երկրորդ մասում տրվում են առաջարկվող երկու խնդիրների լուծումները գովազդվող ապրանքի օգնությամբ. բարձրացնելով գրասեղանը՝ սպառողը միաժամանակ բարձրացնում է տրամադրությունը:

Անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում հաճախ հանդիպող մյուս այլաբերական հնարը գեղարվեստական համեմատությունն է (*simile*), որն ապահովում է ուղղակի զուգորդային կապեր: Մեքենայի պատվիրման ընկերության այս գովազդում, օրինակ, շեշտադրվում է պաշտպանվածության զգացումը՝ ընկերության մեքենայով անցած ճանապարհը զուգորդելով տանը լինելուն բնորոշ հարմարավետության հաճույքի հետ.

- When you find a ride that makes you feel safe, even the unfamiliar can feel like home. Wherever you are, wherever you go. Careem, there is a place like

home. /Careem, 2019, Retrieved 08.06.19 from <https://www.youtube.com/watch?v=aIYcYthyro/>

Ընդհանրապես, *home* բաղադրիչով կազմված համեմատությունները ծնում են մշակութային հիմքով պայմանավորված դրական հուզական հակազդումներ, հարմարավետության, հանգստության, պաշտպանվածության զգացումների հետ կապված զուգորդումներ:

Գովազդային մեդիադիսկուրսում գեղարվեստական համեմատություն կիրառելիս հարկ է հիշել, որ համեմատվող օբյեկտները առաջին հայացքից տարբեր պետք է թվան: Անհմաստ կլինի համեմատել այն օբյեկտները, որոնց նմանություններն ակնհայտ են:

- The Resort at Pelican Hill. A place like no other. /Pelican Hill, The Wall Street Journal: April 11, 2018/
- Sit like an astronaut. Relieve back pain. /Svago, The Wall Street Journal: Jan 12, 2018/
- Offers as well-crafted as cars themselves. /Lexus, The Wall Street Journal: July 20, 2018/
- Adrenaline as an art form. /Lexus, The New Yorker: Dec 3, 2018/
- You will go out happy with your new car, just like kids with a fresh toy. /Volkswagen, 2019, Retrieved 24.10.19 from https://www.adsoftheworld.com/media/print/Volkswagen_childrens_day/
- Geometry. As easy as a child's play. /Khan Academy, 2019, Retrieved 24.10.19 from https://www.adsoftheworld.com/media/print/khan_academy_lessons_as_easy_as_a_childs_play/
- Our members return each year as faithfully as the tides. /Ocean Reef Club, The New Yorker: Dec 10, 2018/

Վերջին օրինակում միանգամից երկու ոճական հնար է կիրառված. մինչև համեմատությունը, ալիքներին անձնավորման միջոցով վերագրվել է հավատարմության հատկանիշը: Անձնավորման այլաբերական հնարը՝ մարդկային հատկանիշների փոխանցումը անշունչ առարկաներին, հիմք է ստեղծում ապրանքը կյանքի մաս դարձնելու համար.

- Make life simple with shoes that put themselves on. /Kizik, The Wall Street Journal: Aug 01, 2018/
- Midcap companies are the life of the party. They also know when to turn the music down. /MDY, The Wall Street Journal: Aug 01, 2018/

- Ambition can't wait. /Drexel University, The Wall Street Journal: Jan 10, 2018/
- Even the price looks good. /dfs, The New York Times: April 05, 2019/
- Give your money a raise. Make your money work harder by earning higher interest rates on your cash with Wells Fargo. /Wells Fargo, The Washington Post: April 04, 2018/

Վերջին՝ բանկային ավանդի գովազդում գումարն անձնավորված է: Ընդունված է, որ մարդն է աշխատում գումարի համար, իսկ այս գովազդային տեքստում ոճական հնարի միջոցով դերերը փոխված են. մարդն է ստիպում գումարին «ավելի լավ աշխատել» և «ավելի բարձր տոկոս վաստակել»: Անձնավորման օրինակ է նաև *give your money a raise* արտահայտությունը, որովհետև այն լեզվի մեջ ուղիղ իմաստով օգտագործվում է մարդու պաշտոնը բարձրացնելու նշանակությամբ: Ոճական հնարի կիրառումը թույլ է տալիս ապահովել անուղղակի ներգործում, քանի որ գովազդային տեքստն ակնարկում է, որ գումարը «աշխատում է» սպառողի փոխարեն:

Միանգամայն բնական է նաև, որ անձնավորման հնարը շատ է գործածվում մանկական գովազդում, որտեղ, օրինակ, միրգը, բանջարեղենը, կենդանիները, մարմնի մասերը ստանում են մարդկային հատկանիշներ և ներազդում սպառողների գիտակցության վրա.

- Made for happy tummies. /Hungry Heroes, The Daily Mirror: March 16, 2018/

Գովազդային տեքստերում նաև շատ են հանդիպում դարձվածային արտահայտություններ, որոնք տեքստերի հեղինակներին հետաքրքրում են, նախ և առաջ, սեմանտիկ հագեցվածության շնորհիվ: Ի տարբերություն սովորական արտահայտությունների՝ դրանք առանձնանում են այնպիսի հատկանիշներով, ինչպիսիք են «վերարտադրելիությունը, կառուցվածքային կայունությունն ու համապատասխանությունը, և մնում են հիշողության մեջ՝ որպես հաստատված միավորներ» /Амири, 2012: 19/: Դարձվածների համառոտությունը թույլ է տալիս դրանց արդյունավետ կիրառումը գովազդային դիսկուրսում: Ի տարբերություն սովորական լեզվական հաղորդումների՝ դրանք ընդլայնում են սպառողների ընկալումները գովազդային ստեղծարարության վերաբերյալ.

- Ring in the new year with a great rate. /Synchrony Bank, The Wall Street Journal: Jan 09, 2018/

- Bring your dreams to the surface. /Caesarstone, The Wall Street Journal: Jan 05, 2018/
- It's raining cats and dogs. Featuring George Booth's irascible cats and dogs, the collapsible New Yorker umbrella is perfect companion for a rainy day. /New Yorker Store, The New Yorker: Jan 7, 2019/
- A helping hand shouldn't cost an arm and a leg. /IKEA Kitchen Cabinets, The Oprah Magazine: July, 2019/

Վերջին օրինակում *cost an arm and a leg* դարձվածքը, որը նշանակում է թանկ արժենալ, այստեղ հանգավորված է *hand* բառի հետ՝ ապահովելով ներգործում միանգամից երկու հնարի կիրառմամբ:

Գովազդում դարձվածների կիրառության արդյունավետության մասին 2009-ին կատարված մի ուսումնասիրության համաձայն՝ անձանոթ դարձվածներն ամենաքիչ արդյունավետությունն ունեն, քանի որ դրանք սպառողները չեն մտաբերում /Lim, Ang, Lee, Leong, 2009/: Նման դարձվածներով գովազդները սպառողներն ընկալում են որպես ոչ դարձվածային հաղորդումներ՝ այդպես «ամբողջապես բաց թողնելով դրա այլաբանական իմաստով փոխանցվող ծրագրված գովազդային հաղորդագրությունը» /Lim, Ang, Lee, Leong, 2009: 1791/: Դրա համար ներգործման տեսանկյունից չափազանց կարևոր է սպառողին ծանոթ, հեշտ մտաբերվող դարձվածային արտահայտությունների կիրառումը: Օրինակ՝ կաթով սուրճի հետևյալ գովազդում դարձվածային հայտնի արտահայտությունը օգտագործվել է ցածր ու հարմար գնի շեշտադրման համար.

- A flat white at a price that's easier to swallow. /McDonalds, The Daily Mirror: March 17, 2018/

Hard to swallow դարձվածային արտահայտությունն անգլերենում օգտագործվում է ինչ-որ բանի անհավատալի լինելն ընդգծելու համար: Այս գովազդում գինը «հեշտ է կուլ տալ»: Դարձվածային արտահայտությունը ոչ միայն իր առաջնային իմաստով է օգտագործված՝ ստեղծելով անհավատալի ցածր գնի պատրանք, այլև նկատելի է յուրօրինակ փոխաբերական իմաստ, քանի որ գնի «հեշտ կուլ գնալը» խրախուսում է նաև սուրճի «հեշտ կուլ գնալը», ու ըմպելուց հետո սպառողը չի մտածում՝ արժեր արդյոք այդքան գումար տալ մեկ բաժակ սուրճի համար: Բացի այդ, խոսքային ներգործումն ապահովվում է նաև կատարվելիք գործողությունը (այս դեպքում՝ սուրճ ըմպելն ու «կուլ տալը») պատկերավոր դարձնելու միջոցով, և գովազդային տեքստն ընթերցելիս սպառողն արդեն մտովի զգում է սուրճի ու ցածր գնի «համը»:

Ամփոփելով հարկ է նշել, որ գովազդներում փոխաբերությունները դրական կամ բացասական առնշանակային իմաստ արտահայտելով, առանձնանում են զուգորդումների առնշանակային ներունակությամբ, երկիմաստությամբ և այդպիսի միավորների հնարավոր ձևափոխմամբ: Անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսը հագեցած է լեզվական տարաբնույթ հնարների կիրառություններով, որոնք հիմնականում առանձնանում են իրենց այլաբերականությամբ կամ մտապահմանը նպաստող ձևաբովանդակային կառուցվածքով: Գովազդային դիսկուրսում լայնորեն գործածվում են թե՛ ընդհանուր լեզվի, թե՛ խոսակցական լեզվում հաճախ կիրառվող փոխաբերությունները, որոնք առանձնանում են սպառողի վրա կատարվող հուզական, հոգեբանական ներգործությամբ: Ոչ նորմատիվ կամ այլաբերական ցանկացած հաղորդում պահանջում է հասկացման ջանքեր, որը, ինչպես և շարահյուսական որոշակի կանոնակարգվածությունը, նպաստում է մտապահմանն ու ներգործումն ավելի արդյունավետ դարձնում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գասպարյան Ա., Մաթևոսյան Ա. Տեքստ, փոխաբերականություն, մեկնաբանություն, Երևան, ԵՊՀ հրատարակչություն, 2018:
2. Амири Л. П. «Фразеологизация» рекламного пространства, или игра с лингвокультурным сознанием потребителей рекламы // *Изв. Сарат. ун-та. Новая серия. Сер. Филология. Журналистика*, 2012, №3 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizatsiya-reklamnogo-prostranstva-ili-igra-s-lingvokulturnym-soznaniem-potrebiteley-reklamy> (Дата обращения: 23.10.2019).
3. Андерсон О. В. Лингвокультурологические и национально-ментальные особенности языка рекламы. Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Краснодар, 2006.
4. Волобуев И. В. Эпитет в рекламном слогане на основе русского и английского языков // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение*, 2013, №2 (121) // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/epitet-v-reklamnom-slogane-na-osnove-russkogo-i-angliyskogo-yazykov> (Дата обращения: 17.10.2019).
5. Кабанова Е. Ю. Идиоматическая фразеология в дискурсе /на материале английской и американской рекламы/. Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва: МГУ, 2000.
6. Петрова Е. Б., Черникова Я. С. Основные способы речевого воздействия в дискурсе наружной рекламы на английском языке // *Вестник ТГПУ*, 2015, №4 (157). // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-sposoby->

- rechevogo-vozddeystviya-v-diskurse-naruzhnoy-reklamy-na-angliyskom-yazyke (Дата обращения: 17.10.2019).
7. Чумак-Жунь И. И., Стручалина Г. В. Прагматический потенциал ольфакторной метафоры // *Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки*, 2016, №21 (242) // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskiy-potentsial-olfaktornoy-metafory> (Дата обращения: 23.10.2019).
 8. Dillard J. P., Pfau M. *The Persuasion Handbook: Developments in Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.
 9. Du Plessis E. *The Advertised Mind: Ground-breaking Insights into How Our Brains Respond to Advertising*. London & Sterling, VA: Millward Brown & Kogan Page, 2005.
 10. Gibbs R. W. *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language and Understanding*. New York: Cambridge University Press, 1994.
 11. Katz A., Cacciari C., Gibbs R., Turner M. *Figurative Language and Thought*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
 12. Knowles M., Moon R. *Introducing Metaphor*. London & New York: Routledge, 2006.
 13. Kövecses Z. *Metaphor: a Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
 14. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor* // Ortony A. (ed.) *Metaphor and thought*, 2nd ed.. New York: Cambridge University Press, 1993.
 15. Lim E.A.C., Ang S.H., Lee Y.H., Leong S.M. Processing Idioms in Advertising Discourse: Effects of Familiarity, Literality, and Compositionality on Consumer Ad Response // *Journal of Pragmatics*, 41(9), 2009 // URL: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.034> (Retrieved October 23, 2019).
 16. Osborn M., Ehninger D. The Metaphor in Public Address // *Speech Monographs*, 29:3, 1962 // URL: <https://doi.org/10.1080/03637756209375346> (Retrieved December 12, 2019).
 17. Phillips B.J., McQuarrie E.F. Impact of Advertising Metaphor on Consumer Belief: Delineating the Contribution of Comparison versus Deviation Factors // *Journal of Advertising*, 38(1), 2009 // URL: <https://doi.org/10.2753/JOA0091-3367380104> (Retrieved October 21, 2019).
 18. Pishwa H. *Language and Memory: Aspects of Knowledge Representation*. Berlin/Boston: De Gruyter, Inc., 2006 // URL: ProQuest Ebook Central. (Retrieved December 12, 2019).
 19. Precourt G. How Does Recall Work in Advertising? // *Journal of Advertising Research*, 56(3), 2016 // URL: <https://doi.org/10.2501/JAR-2016-031> (Retrieved December 12, 2019).
 20. Sopory P., Dillard J.P. The Persuasive Effects of Metaphor: A Meta-analysis // *Human Communication Research*, 28(3), 2002 // URL:

<https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00813.x> (Retrieved December 12, 2019).

21. Turner M. *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

1. adsoftheworld.com
2. youtube.com
3. *The Economist*: May 4-10, 2019
4. *The Wall Street Journal*: Jan 05, 2018
5. *The Observer*: Jan 07, 2018
6. *The Daily Mirror*: Jan 09, 2018
7. *The Wall Street Journal*: Jan 09, 2018
8. *The Wall Street Journal*: Jan 10, 2018
9. *The Daily Mirror*: Jan 11, 2018
10. *The Daily Mirror*: Jan 12, 2018
11. *The Wall Street Journal*: Jan 12, 2018
12. *The Daily Mirror*: Jan 13, 2018
13. *The Daily Mirror*: Jan 20, 2018
14. *The Observer*: Feb 04, 2018
15. *The Daily Mirror*: March 01, 2018
16. *The Daily Mirror*: March 15, 2018
17. *The Daily Mirror*: March 16, 2018
18. *The Wall Street Journal*: March 16, 2018
19. *The Daily Mirror*: March 17, 2018
20. *The Washington Post*: April 04, 2018
21. *The Wall Street Journal*: April 11, 2018
22. *The Wall Street Journal*: May 08, 2018
23. *The Wall Street Journal*: June 09, 2018
24. *The Wall Street Journal*: July 03, 2018
25. *The Wall Street Journal*: July 12, 2018
26. *The Wall Street Journal*: July 20, 2018
27. *The Wall Street Journal*: Aug 01, 2018
28. *The New Yorker*: Dec 3, 2018
29. *The New Yorker*: Dec 10, 2018
30. *The New Yorker*: Jan 7, 2019
31. *Good Housekeeping*: March, 2019
32. *The New York Times*: April 05, 2019
33. *Bloomberg Businessweek*: May 27, 2019
34. *The Oprah Magazine*: July, 2019

Г. АРАКЕЛЯН – Тропологическая группа приемов, обеспечивающих эффективность воздействия английского рекламного медиадискурса. – Языковые приемы, имея определенную цель воздействия в рекламном дискурсе, не только уточняют и обобщают рекламные конструкции в стилистическом плане, но и по частоте применения и содержательно-структурному характеру обеспечивают речевое воздействие. Поскольку рекламный язык отличается функцией убеждения, авторы рекламных сообщений используют различные средства, чтобы сделать их более привлекательными, интересными и остроумными. В этом плане крайне важны иносказательные приемы, применяемые в английском рекламном медиадискурсе, поскольку они создают «мыслительное напряжение» и после понимания обеспечивают процесс облегчения, стимулируя его воздействие.

Ключевые слова: английский медиадискурс, речевое воздействие, языковые приемы воздействия, метафорические приемы, метафора в рекламе

Н. АРАКЕЛЯН – On the Study of the Tropological Group of Linguistic Devices as Means of Making English Media Discourse more Effective. – Linguistic devices, which are used in advertising discourse as means of speech impact, not only complete ads' message, but also facilitate speech impact with the help of distinctive content, structure and usage frequency. Since the language of advertising is characterized by its persuasive function, the creators of ads spare no effort to make them catchy, fascinating and witty. Precisely for this reason the metaphorical devices used in English media discourse are of utmost importance as they give birth to mental tension and a sense of relief after comprehension. This process enhances the effectiveness of an ad.

Key words: English advertising media discourse, speech impact, metaphorical devices, metaphors in advertising

Ներկայացվել է՝ 05.03.2021
 Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլիական բանասիրության
 ամբիոնի կողմից
 Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Համլետ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

**ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԳՈՎԱԶԴԱՅԻՆ ՄԵԴԻԱԴԻՍԿՈՒՐՍԻ
ՆԵՐԳՈՐԾՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՊԱՀՈՎՈՂ
ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՏԱՐԻՐԻ ԳՐԱՖԻԿԱԿԱՆ ԵՎ
ՇԱՐԱՀՅՈՒՍԱԿԱՆ ԽՄԲԵՐՆ ՈՒ ԽՈՍՔԻ ՄԱՍԵՐԻ
ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Գովազդային դիսկուրսը մեդիալեզվաբանության մեջ դիտարկվում է որպես գործառական ինքնուրույն ոճ, քանի որ գովազդային խոսքն իր բնույթով յուրահատուկ է և առանձնանում է մեդիադիսկուրսի մյուս բաղադրիչներից: Գովազդային մեդիադիսկուրսի ներգործման հիմքում ներգործվողի ուշադրության գրավումն է և հենց այդ նպատակով էլ կիրառվում են ամենատարբեր լեզվական հնարներն ու միջոցները, որոնք ոչ միայն խթանում են գովազդային հաղորդման ընկալումը, այլև բովանդակային-կառուցվածքային առանձնահատկությունների միջոցով ամրապնդում ներգործող-ներգործվող կապը: Այս առումով կարևոր են թե՛ գրաֆիկական և թե՛ շարահյուսական միջոցները, որոնց կիրառումը նպաստում է ներգործուն տեքստերի ստեղծմանը: Այս լեզվական միջոցներն ավելի արդյունավետ են դառնում, երբ զուգակցվում են տարբեր խոսքի մասերի, մասնավորապես՝ բայերի և ածականների նպատակային ընտրությամբ:

Բանալի բառեր. անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրս, խոսքային ներգործում, լեզվական հնարներ, ներգործման շարահյուսական միջոցներ, գրաֆիկական հնարներ

Ինչպես արդեն նշվել է, ժամանակակից անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում կիրառվող լեզվական հնարների ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս դրանք դասակարգել հետևյալ հինգ խմբերի՝ *հնչյունական, այլաբերական, գրաֆիկական, շարահյուսական և բառախաղային* հնարներ /Առաքելյան, 2020: 86/: Այս դասակարգման հիմքում հետազոտության ընթացքում ի հայտ եկած ընդհանրություններն են, որոնք ակներև են հնարների կառուցվածքային բնույթի և կիրառման առանձնահատկությունների համատեքստում:

Անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում կիրառվող լեզվական տարրերի մեջ առանձնանում են գրաֆիկական հնարները, որոնք առավելապես խթանում են հասկացումն ու մտապահումը՝ այդպիսով ապահովելով ներգործման արդյունավետությունը: Գրաֆիկական հնարների շարքում հաճախ են հանդիպում գրաֆիկական ընդգծումները, որոնք,

գովազդային տեքստերում կիրառվելով, որոշակի ձևով տարբերում են ընդգծված միավորները մյուս բառերից, և դրանք կարծես առանձին են հանդես գալիս: Սա ապահովում է գովազդի տեսողական ընկալումն ու դրա մտապահումը.

- FantasticALL. Whatever you're into, there's TV and fibre for you. /Virgin Media, The Daily Mirror: Jan 04, 2018/

Գովազդում հաճախ է կիրառվում բառը «ջնջելու» գրաֆիկական լուծումը, որը միանգամից ընդգծում է առաջարկվող գործողության արդյունավետությունը.

- I'm ~~not~~ confident about my family's future. Discover a financial advisor who inspires peace of mind. /Barron's, The Wall Street Journal: June 28, 2018/

Որ բառի գրաֆիկական ընդգծումը ցույց է տալիս տվյալ կազմակերպության կողմից առաջարկվող ծառայության վերջնարդյունքը, որն ընտանիքի ապագայի վերաբերյալ վստահությունն է՝ ֆինանսական խորհրդատուի օգնությամբ:

Երբեմն գովազդներում գրաֆիկական ընդգծման են ենթարկվում որոշակի տառեր՝ դրանք առանձնացնելով համատեքստից՝ նոր իմաստ հաղորդելու նպատակով: Այսպես՝ Ամերիկյան Կարմիր Խաչի առաքելության գովազդում օգտագործված է հենց նմանատիպ հնար.

- Without **A**, **B** and **O**, we can't save anybody.
Without more donors, patients will not have the type **A**, **B**, **O** or **AB** blood they need. You can help #MissingTypes this summer. Make a blood donation appointment today.
/American Red Cross, Bloomberg Businessweek: June 17, 2019/

Արյան տեսակների տառերը գովազդի տեքստում ընդգծված են ուրիշ գույնով՝ այդպիսով ստեղծելով յուրահատուկ գլուխկոտրուկ սպառողի համար, որը, տեսնելով տեքստը, փորձելու է հասկանալ, թե ինչու են հենց տվյալ տառերն ընդգծվել: Ներգործման այս առաջին քայլն ապահովելուց հետո ավելի մանր տառերով տրվում է գովազդի հիմնական հաղորդագրությունը, իսկ վերջում՝ American Red Cross տարբերանշանի տվյալ տառերը ևս կարմիրով են ներկված կարմիրի վրա՝ այսպես շեշտադրելով արյան այդ տեսակների բացակայությունը:

Հնացած կամ միտումնավոր շեղումներն ուղղագրությունից, ինչպես նաև միտումնավոր սխալները բառերում այն հնարներից են, որոնք կի-

րառվում են անվանումներում, և այդպիսով ստեղծում են գրաֆիկական յուրահատուկ պատկեր:

- We worked hard on the price, **nott** on the ad. /Burger King, 2019, Retrieved 03.11.19 from https://www.adsoftheworld.com/media/print/burger_king_king_deal_menu_for_only_eu495/

Արագ սննդի հայտնի ցանցի այս գովազդում տառասխալի օգնությամբ շեշտադրվում է այն հանգամանքը, որ ընկերության ներկայացուցիչներն այնքան զբաղված են եղել բուն գովազդվող ապրանքի, այս դեպքում՝ նոր մենյու-առաջարկի ձևավորմամբ, որ գովազդի տեքստի վրա ուշադրություն դարձնելու ժամանակ չի եղել: Միտումնավոր տառասխալները հաճախ արվում են գովազդային հաղորդման բանալի բառը գովազդվող ապրանքանիշի անվանը նմանեցնելու կամ դրանով փոխարինելու համար, ինչպես օրինակ հետևյալ գովազդում.

- A **Smoov** way to touch the skies. /Smoov Chapman Non-Alcoholic Drink, 2019, Retrieved 13.11.19 from https://www.adsoftheworld.com/media/print/smoov_chapman_inflight/

Smoov ապրանքանիշի անունը փոխարինել է smooth բառին՝ խմիչքը, կարծես, զուգորդելով հենց սահունության հետ: Այս գովազդով առաջարկվում է խմիչքն օգտագործել ինքնաթիռում՝ ավելի սահուն թռիչք ունենալու նպատակով:

Միտումնավոր կամ հատուկ ծրագրված կարելի է համարել նաև գովազդային տեքստերի գրաֆիկական լուծման այն օրինակները, որոնցում հանդիպում ենք կետային դասակարգման: Նման կերպ գովազդային տեքստերի հեղինակները կենտրոնացնում են սպառողի ուշադրությունը մի քանի որոշակի առավելությունների վրա և օգնում մտապահել դրանք.

With Fidelity Wealth Management you'll have a dedicated advisor who provides:

- Straightforward advice
- Tailored recommendations
- Tax-efficient investing strategies
- Guidance designed to grow and protect your wealth

Schedule an appointment with a Fidelity advisor today. /Fidelity Investments, The New Yorker: Jan 28, 2019/

Enjoy the benefits of exercise with proven pain relief.

- Ultimate comfort
- Renewed energy
- Maximum protection
- Improve posture

Live life without pain. /Gravity Defyer - gdefy shoes, The New Yorker: Dec 10, 2018/

Գրաֆիկական հետաքրքիր լուծման օրինակ է Google ընկերության՝ 2018 թվականի հետևյալ գովազդային տեքստը, որտեղ ընդգծված են առաջին և վերջին տողերը, իսկ մնացյալը՝ լրացնում են ընդհանուր ընդգծված նշանաբանը.

Helping you

- name the 21st president
- convert lbs to kg
- say hello in german
- make a safe password
- get a deal on a flight
- unsubscribe that sent email
- leave on time
- arrive at the right place
- find your car
- get there before they close
- find a 4-letter word for assist
- move that meeting
- cancel that meeting
- do the floss
- find a thai place open now
- take better pictures at night
- learn something new

every day. /Google, Bloomberg Businessweek: Dec 24, 2018/

Բայերի առատությունն այստեղ ընդգծում է գործողության դրդելու և միևնույն ժամանակ այդ գործողությունը սպառողի «փոխարեն» ամեն օր կատարելու հնարավորությունը: Helping you և every day արտահայտությունների միջև տեղադրված տեքստը կարելի է համարել նաև յուրօրինակ պարանտեզա, որում փակագծերի փոխարեն առաջադրվել է գրաֆիկական լուծում:

Ընդհանուր առմամբ՝ ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ անձնական դերանվան երկրորդ դեմքի կիրառությունը, կամ սպառողին

ուղղակիորեն դիմելը, ստեղծում է անձնավորման զգացողություն, որը դրական ազդեցություն է ունենում սպառողների արձագանքի վրա /Cruz, Leonhardt, Pezzuti, 2017/: Երբ մարդուն դիմում ես անձնապես, այլ ոչ որպես մարդկային զանգվածի մի մասի, ազդեցությունն ավելի է մեծանում /Kaur, Arumugam, Yunus, 2013/: Սպառողին անհատական մակարդակում դիմելը անվանվում է «սինթետիկ անձնավորում» /Fairclough, 1989: 62՝ հղված ըստ Kaur, Arumugam, Yunus, 2013/: Ուշագրավ են անձնական դերանունների հետևյալ կիրառությունները.

- Bring new life to your kitchen! /Kitchen Magic, The Daily Mirror: Feb 03, 2018/
- Moves like no other razor. So you don't have to. /Gillette, The Daily Mirror: Feb 03, 2018/
- All you need for flooring facelifts. /B&Q, The Daily Mirror: March 01, 2018/
- We'll pay to fit your carpet. /SCS, The Daily Mirror: March 09, 2018/
- Luxury living for your price. /Concierge Auctions, The Wall Street Journal: July 13, 2018/
- The world needs your creative energy. /Nasdaq, The Wall Street Journal: March 29, 2018/
- Your town. Your store. /CTown, Daily News NY: Jan 07, 2018/

Անձնական դերանվան կիրառմամբ գովազդներում հաճախ է շեշտադրվում սպառողի «փոխարեն» ինչ-որ բան անելու առաջարկը.

- We did the heavy chopping for you. /Rustic Cut Pasta Sauce, Good Housekeeping: May, 2019/

Նմանատիպ գովազդներում շեշտադրությունը անձին և իր պահանջմունքներին է վերաբերում, որը նույնպես առավել ուժգին է դարձնում գովազդի ազդեցությունը: Ընդհանուր առմամբ՝ անձնական դերանվան երկրորդ դեմքի կիրառությունը բավարարում է «ընդունված լինելու» արխայիկ-ենթագիտակցական պահանջը: Այսինքն՝ եթե ինչ-որ բան քոնն է, կամ արվում է քեզ համար, ուրեմն հասարակությունն ընդունում և անվերապահորեն արձանագրում է քո գոյությունն ու կարևորությունը, և դա արտացոլում նաև խոսքի միջոցով: Սպառողների այս կարիքի բավարարումը և «ներանց հուզական ներգրավվածության ապահովումը անձնական դերանվան երկրորդ դեմքի միջոցով կարող է ինտենսիվացնել գովազդվող ապրանքի կամ ծառայության մտապահումը» /Cui, Zhao, 2014: 26/:

Արդեն պարզ է, որ գովազդի ազդեցությունը որոշվում է տարբեր խոսքի մասերի նախընտրությամբ: Անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում գոյականներից հետո նախընտրությունը հիմնականում տրվում է բայերին, քանի որ դրանք ցույց են տալիս գործողություն, առանձնանում են ներքին շարժունակությամբ, դինամիկայով և առավել հստակ են դրդում գործողության, քան խոսքի մյուս մասերը.

- Challenge. Create. Outperform. /Embraer, Bloomberg Businessweek: Dec 24, 2018/
- Hurry, offer ends Monday! /H. Samuel, The Daily Mirror: Feb 03, 2018/
- Make breakfast happen so kids can be hungry for more. /Hunger Is, The Wall Street Journal: Aug 16, 2018/
- Snap it. List it. Sell it. /ebay, The Observer: July 22, 2018/

Բայական կառույցների գործածությունը խթանում է մտապահումը, քանի որ բայերն ավելի ցայտուն, պատկերավոր են դարձնում մարդու պատկերացումները, ավելի «իրական»՝ գովազդվող օբյեկտն ու հաճախ միանգամից դրդում գործողության: Այս է պատճառը, որ բայերի կիրառման առանձնահատկությունները գովազդում հաճախ են գրավում լեզվաբանների ուշադրությունը: Իր «Рекламная коммуникация» գրքում Ե.Վ. Մեդվեդեվան, գովազդում տարբեր խոսքի մասերի կիրառությունը ուսումնասիրելով, եզրահանգում է, որ անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում օգտագործման հաճախականությամբ բայը գրավում է երկրորդ տեղը՝ գոյականից հետո /Медведева, 2008/:

Խոսքային ներգործման արդյունավետության համար գովազդում բայերը պետք է լինեն չեզոք սեռի և գործածվեն ներկա ժամանակով: Նախադասությունները կարող են լինել հաստատական, հարցական և անգամ հրամայական, եթե դրանք չեն արտահայտում որոշակի պարտադրողականություն: Ամենակարևորը, սակայն, բայական հոմանիշների ճիշտ ընտրությունն է, քանի որ առավել ներգործուն են իմաստային վառ գունավորում ունեցող բայերը /Николаева, 2009/:

Ակնհայտ ճշմարտություն է, որ ածականների կիրառումը նույնպես չափազանց կարևոր է գովազդային մեդիադիսկուրսում, քանի որ գովազդային տեքստերի հեղինակներն անընդհատ փորձում են լավագույն ձևով նկարագրել իրենց առաջարկած ապրանքը, ծառայությունը կամ դրանց հետ զուգորդվող հույզերը: Ջ. Լիչի՝ 1960-ականներին կատարած ուսումնասիրությունը ցույց է տվել, որ անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում ամենահաճախ կիրառվողները հետևյալ քսան ածականներն են. *new, crisp, good/better/best, fine, free, big, fresh, great, delicious, real, full, sure, easy, bright, clean, extra, safe, special* /Leech, 1966: 152/: Երկու տասնամ-

յակ անց պատկերն այնքան էլ չի փոխվել. գովազդային տեքստերի հեղինակները դեռ փորձում են իրենց ապրանքների հետ ասոցացնել մեծ, համեղ, յուրահատուկ, նոր ու վառ ածականներն ու դրանց օգնությամբ առաջացող հույզերը: Պատահական չեն նաև ածականի համեմատական աստիճանների կիրառությունները, քանի որ մրցակցային շուկայում գովազդատուներն անընդհատ փորձում են համոզել, որ իրենց ապրանքն ավելի լավն է:

2013-ին կատարված մեկ այլ ուսումնասիրություն, սակայն, ցույց է տալիս արդեն նոր տասնամյակում գովազդատուների կողմից կիրառվող ածականների հաճախականությունը: Ըստ չինացի լեզվաբաններ Ք. Քեի և Ու. Ուանգի կատարած հետազոտության՝ անգլերեն գովազդներում ամենաշատը հանդիպող ութ ածականները հետևյալն են. *good, beautiful, real, better, best, great, perfect, pure*: Այս ածականներն, ըստ հեղինակների, «ամենալավ համոզիչ ուժն ունեն» /Ke, Wang, 2013: 281/: Մեր ուսումնասիրության նպատակն է, սակայն, ոչ թե ավելի հաճախակի հանդիպող ածականների դասակարգումը, այլ դրանց ներգործման մակարդակը որոշելը: Այդ նպատակով էլ մենք ուսումնասիրել ենք ոչ թե բուն ածականների, այլ դրանց համեմատական աստիճանների կիրառությունները, քանի որ ածականի բաղդատական և գերադրական աստիճանների կիրառությունները, ակներևաբար, բարձրացնում են ներգործման արդյունավետությունը:

Գովազդում ածականի համեմատական աստիճանի կիրառման ամենաառաջին ուսումնասիրությունը կարելի է գտնել Ջ.Ն. Լիչի աշխատության մեջ, ըստ որի՝ գովազդում ամենահաճախ օգտագործվող ածականները *better*-ը և *best*-ն են /Leech, 1966/: Այս սկզբունքը մասամբ պահպանվում է նաև այսօր.

- DFS Best Ever Prices. /DFS, The Daily Mirror: Jan 04, 2018/
- Cuvée Rosé, chosen by the best. /Laurent-Perrier, The New Yorker: Dec 24&31, 2018/
- Mullerlight Fat Free Red Fruit Yogurts. Best price in the UK. /Mullerlight, The Daily Mirror: Jan 11, 2018/

Այդ ուսումնասիրությունից, սակայն, շատ ժամանակ է անցել, և ժամանակակից աշխարհում «լավագույններն ու ամենալավերը» չափից շատ են: Այդ է պատճառը, որ ներկայումս գովազդային տեքստերի հեղինակները փորձում են «լավը» մասնավորեցնել՝ օգտագործելով ածականների ավելի մեծ խումբ.

- Our biggest ever savings now on! /Ron Skinner & Sons, The Daily Mirror: Jan 11, 2018/
- The most complete answer to bathing difficulties yet! /Aquability, The Daily Mirror: Jan 13, 2018/
- The world's most compact and portable mobility scooter! /Luggie, The Daily Mirror: Jan 15, 2018/
- Start with the coolest Entertainment. Add 400 of our hottest Box Sets. /Sky TV, The Daily Mirror: March 12, 2018/
- New season fashion at its finest. /Matalan, The Daily Mirror: March 15, 2018/
- Timing mankind's greatest hour. /Omega, The Wall Street Journal: July 20, 2018/
- The world's most awarded luggage system. /Vocier, The Wall Street Journal: May 02, 2018/
- The most comfortable bed in the world. Introducing the Sleep Number 360 Smart Bed. /Sleep Number, Good Housekeeping: March, 2019/

Իհարկե, ածականի գերադրական աստիճանի կիրառման հետ զգուշավոր է պետք լինել, քանի որ այն կարող է արհեստական չափազանցության նոտա պարունակել, ինչը թուլացնում է ներգործումը՝ զուգորդելով գովազդը ստի հետ: Այս առումով շատ ավելի «ապահով» դիրքում են ածականի բաղդատական աստիճանի կիրառումները.

- Big value and even bigger savings. /Aldi, The Daily Mirror: Jan 13, 2018/
- Elegant solutions for a simpler life. /Stannah, The Daily Mirror: Jan 13, 2018/
- Education is sweeter. Getting children out of sugarcane fields and into school. /ChildFund International, The Wall Street Journal: July 20, 2018/
- There's a smarter way to remodel your kitchen. Avoid the mess, time and cost of major remodeling, while renewing the look of your kitchen in about 3-5 days. /KicthenSaver, The Washington Post: April 04, 2018/
- Get a bigger view for a better price. Google Pixel 2 XL available now at our lowest ever price. /Carphone Warehouse, The Observer: June 24, 2018/
- The promise of a smarter home, delivered by USPS. /USPS, Bloomberg Businessweek: May 27, 2019/

Հաճախ են հանդիպում նաև իրար հաջորդող երեք ածականների բաղդատական ձևերի կիրառումները, ինչպես հետևյալ օրինակում.

- Smaller. Faster. Stronger. Meet the all new Simplisafe. /Simplisafe, The Wall Street Journal: July 03, 2018/

Հետաքրքրական է, որ երեքը գովազդային տեքստերում կապվում է ավարտունության, ամբողջականության հետ: Անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում շատ հաճախ կարելի է հանդիպել երեք ածականների, երեք բայերի, եռասանդրակ աստիճանավորման և այլն: Երեքի՝ որպես ամբողջականության, ինչ-որ առումով նաև անթերիության խորհրդանիշի արմատները կարելի է տեսնել քրիստոնեական-արևմտա-եվրոպական մշակութային պատկերացումներում: Այդ պատճառով էլ անգլերեն մեդիադիսկուրսում երեքը համարվում է ամենաներգործուն թվերից մեկը, անգամ պարզապես թվարկման մեջ.

- Things you can count on: girl's weekend. Laughing until you cry. And a phone that shares it all. /Tracfone, Good Housekeeping: May, 2019/

Ներգործման ուժգնացման համար ևս երեքը շատ ավելի նպատակահարմար թիվ է: Դրա համար էլ կոսմետիկ նյութերի գովազդներում խոսում են ոչ թե կրկնակի, այլ եռակի արդյունավետության մասին.

- Targeted triple efficacy to reach new heights. Renergie Lift Multi-Action. /Lancome Paris, The Oprah Magazine: May, 2019/
- Revitalift. Triple Power. /L'Oreal, The Oprah Magazine: May, 2019/

Երեքի կիրառության սկզբունքը կարելի է բացատրել նաև այն հանգամանքով, որ այն արագ ու սեղմ տեղեկություն է տալիս գովազդվող երևույթի մասին: Մի կողմից՝ գովազդը պետք է լինի յուրօրինակ՝ սպառողի ուշադրությունը գրավելու համար, մյուս կողմից՝ սպառողը ոչ միշտ է տրամադիր լինում հասկանալու բառային արտաստվոր կուտակումները, փոխարենը՝ նա ձգտում է հնարավորինս արագ շահույթ ունենալ՝ տվյալ ապրանքի կամ ծառայության հետ ծանոթանալով: Այլ կերպ ասած՝ համառոտությունը գովազդի ոճական կարևոր սկզբունք-առանձնահատկություններից է:

Գովազդային տեքստի արտահայտչականության ուսումնասիրության պարագայում հարկ է ուշադրություն դարձնել ոճական այն միավորների քննությանը, որոնք գործածվում են շարահյուսության մակարդակում: Դրանց կիրառման հաճախականության մանրամասն քննության անհրաժեշտությամբ պայմանավորված էլ ստորև անդրադառնանք անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում կիրառվող լեզվաոճական հնարների մյուս խմբավորմանը, այն է՝ շարահյուսական հնարներին:

Մեր ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզ է դարձել, որ անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում լայն տարածում ունի անվանական նախադասությունը, որն իր հաղորդակցման գործառույթով տե-

ղեկություն է ներկայացնում նախադասության մեջ մատնանշվող առարկայի կամ երևույթի գոյության մասին: Ինչպես արդեն նշվել է, գովազդային տեքստի հիմնախնդիրը լսարանի ուշադրությունը որոշակի ապրանքի վրա հրավիրելն է՝ իհարկե հնարավորինս կարճ հաղորդման միջոցով: Այս առումով, անվանական նախադասությունները նախընտրելի են, քանի որ դրանց հատուկ է արտահայտչականություն և լակոնիզմ, որոնց կարիքն ակնհայտ է ազդեցիկ գովազդային խոսքի ներկայացման համար.

- 160+ hours of training. All to help you. /Dell Small Business, The New Yorker: Jan 7, 2019/
- The Camera. Reimagined. /Samsung Galaxy, The Daily Mirror: March 16, 2018/
- Home Security. Done right. /SimpliSafe, The Wall Street Journal: April 16, 2018/
- Premium, elevated. /Flagship Business / American Airlines, The Wall Street Journal: April 11, 2018/

Անվանական նախադասությունների դեպքում ևս, հաճախ պահպանվում է «երեքի սկզբունքը».

- Tech. Advice. Partnership. /Dell Small Business, The New Yorker: Jan 7, 2019/

Լակոնիզմի պահպանման համար գովազդում հանդիպում է նաև բացթողման հնարը՝ էլիպսիսը: Այն ազդեցիկ է գովազդի սպառողի հետ երևակայական երկխոսության ընթացքում, երբ պահպանվում են ամենաէական բառերը, իսկ մնացյալը դուրս է թողնվում.

- Maria needed approval from finance in Boston. And her boss in Boise. In minutes, she had it. That’s collaboration in Slack. [her boss is in Boise] /Slack, The New Yorker: Jan 7, 2019/
- So not sharing! [I am so not sharing the Godiva eggs] /Sainsbury’s, The Daily Mirror: March 15, 2018/
- Without marketing, is harder. [it is harder] /Lapiz, 2019: Retrieved 21.07.19 from https://www.adsoftheworld.com/media/print/parallel_histories/
- Transactions simplified. [are simplified] /Ten-X Commercial, The Wall Street Journal: June 13, 2018/
- You do you. Period or not. [whether you get your period or not] /Tampax, Good Housekeeping: March, 2019/

Շարահյուսության մակարդակում գործածվող մեկ այլ հնար է շարահյուսական զուգահեռականությունը, կամ՝ շարահյուսական միևնույն կառույցի կիրառումը: Այն կարելի է, ինչ-որ առումով, համարել նաև կրկնության յուրօրինակ տեսակ.

- Find new recipes, learn new tricks, become a better cook. /Cook90, The New Yorker: Feb 4, 2019/
- Different by design. Disruptive by choice. /Embraer, Bloomberg Businessweek: Dec 24, 2018/
- My goal is ambitious. My approach is simple. Same for my investments. /Nutmeg, The Observer: March 18, 2018/

Ընթերցողի կամ ունկնդրի հետ կապի պահպանման առումով առանձնացող խոսքային հնարներից է հաղորդումը, կամ, այլ կերպ ասած, խնդրի լուծման թվացյալ փոխանցումն ընթերցողին կամ ունկնդրին.

- Imagine a gym where health and fitness go hand in hand. Join today... Gyms, Pools, Health MOTs, Physio. /Nuffield Health, The Observer: Jan 07, 2018/
- Dear HIV, we didn't give up. XOXO, Science. /Gilead, The Oprah Magazine: May, 2019/

Հաղորդումը՝ որպես համոզման հնար, ներառում է դատողությունների քննարկում, որը բերում է հաղորդակցվողների միջև խորհուրդների փոխանակման: Հաղորդումը պարզ, բայց գործուն միջոց է գովազդային տեքստ ստեղծելու համար:

Լեզվական արտահայտչամիջոցների շարքում ազդեցիկ են նաև այն խոսքային հնարները, որոնք ուժգնացնում են հուզական և գեղագիտական ներգործումը: Դրանք կարող են ներկայացվել.

- երևակայական զրուցակցին տրվող հարցադրումների և փաստարկումների միջոցով,
- օբյեկտիվացման միջոցով, որի պարագայում հեղինակն ինքն է տալիս և՛ հարցը, և՛ դրան հաջորդող պատասխանը,
- քննարկումների միջոցով, երբ տրվում է հարց, որի նպատակը սպառողին ընտրություն կատարելու գործում ուղղորդելն է,
- հռետորական հարցի միջոցով, որն այս կամ այն դատողության արտահայտչականության հաստատումը կամ հերքումն է:

Ինչպես նշում է Ա. Վեժբիցկայան, տարբեր մշակույթների առանձնահատկություններն իրենց դրսևորումն են ստանում տարբեր լեզուներում կողավորված խոսքային ակտերի տարբեր համակարգերում: Այսպես, անգլերենում կիրառվող խոսքային ռազմավարությունների մեծ քանակը որոշվում է «անհատի ազատությունը բարձր գնահատելով» /Вежбицкая, 1999: 688/: Այս է պատճառը, որ խնդրանք կամ խորհուրդ արտահայտելու համար անգլերեն մեդիադիսկուրսում ընդունված է կիրառել հարցման ձևը կամ նմանատիպ այն կառույցները, որոնց օգտագործումը միտված է ընդգծելու մարդու՝ որպես իր գործողությունները ինքնուրույն որոշող ու կատարող անհատի դերը: Դրա համար էլ անգլերեն դիսկուրսներում հաճախ են հանդիպում ռեպլիկները, որոնք արվում են հարցման ձևով, սակայն դրանց իլոկուտիվ ազդեցությունն այլ նպատակ է հետապնդում: Դրանք միտված են պահպանելու և զարգացնելու շփումը, հետևաբար, գովազդային մեդիադիսկուրսում այդպիսի ասույթների նպատակը տեղեկություն ստանալն է ինչ-որ փաստի կամ կարծիքի վերաբերյալ: Այսպես՝ անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսում հանդիպում են իլոկուտիվ գործառույթ ունեցող երկու տիպի հարցեր. հարցդիմումները և հռետորական հարցերը: Առաջին տիպին են պատկանում դիմումի ձևով տրվող հարցերը, որոնք նախ հարցադրման միջոցով մատնանշում են խնդիր, հետո՝ առաջարկում դրա լուծումը գովազդվող երևույթի միջոցով.

- Prostate Cancer? Know the facts about NYU Winthrop. /NYCyberKnife, The New Yorker: Feb 4, 2019/
- Not feeling rejuvenated every morning? Give yourself the gift of deep refreshing sleep in 2018! /Dormeo, The Daily Mirror: Jan 09, 2018/
- Have you worked with asbestos? It may be why you have a breathing complaint. /Asbestos Health Check, The Daily Mirror: Jan 09, 2018/
- Bathing Difficulty? The most complete bathing solution ever from Nationwide Mobility! /Nationwide Mobility, The Daily Mirror: Jan 09, 2018/
- Difficulty bathing? Not with our walk-in, lie-down bath. /Nationwide Mobility, The Daily Mirror: Jan 13, 2018/
- Are you sitting comfortably? Try our new Bicester Chair. /HSL Chairs, The Daily Mirror: Jan 13, 2018/
- Stitched up? Not with us. We automatically lower your bill when you've paid off your phone. /O2, The Daily Mirror: March 15, 2018/
- How long could you keep your darkest secret? /Playland /Mirror Books/, The Daily Mirror: March 16, 2018/

- Remember counting down to spring break? Now you're counting down to Tax day. You're older than you think. Open an IRA today with E*TRADE. /E*TRADE, The Wall Street Journal: April 16, 2018/
- Need to be able to respond to customers faster? Integrate communications to stay seamlessly connected. /Vodafone, The Observer: Feb 04, 2018/
- Dark night? No problem. For reading, this light is better than daylight. /Serious Readers, The Observer: Feb 04, 2018/
- Where Next? Travel the world with our special fares. /Emirates, The Observer: Jan 07, 2018/
- Being pushed out of your workplace? We'll help you push back. /Slater Gordon Lawyers, London Evening Standard: March 27, 2018/

Հոնտորական հարցերի դեպքում հարցը տրվում է ոչ թե պատասխանի ակնկալիքով, այլ ընթերցողի կամ ունկնդրի ուշադրությունը գրավելու միտումով.

- Breakfast or Rise and really shine? /Lidl, The Daily Mirror: Jan 12, 2018/
- Break the ice? Or Melt the Heart? /Lidl, The Daily Mirror: Feb 03, 2018/
- Why pay for just this somewhere else... When you can get all this for a lower price? /Homebase, The Daily Mirror: Jan 13, 2018/
- Will you save enough to savor life? /Citi, The Wall Street Journal: Aug 16, 2018/
- The world's best travel chinos? /Rohan Shoes, The Wall Street Journal: June 05, 2018/
- Why compromise on the food you eat most often? British free range eggs. £1 for six. /Essential Waitrose, The Observer: March 11, 2018/
- The most stylish summer jacket? Bampton Jacket. Buy your jacket now. /Joseph Turner, The Wall Street Journal, June 14, 2018/
- Should an 8-pack of blades really cost \$32? We don't think so. /Harry's, The Wall Street Journal, June 28, 2018/
- When was the last time you changed your family's toothbrushes? /Brushbox, London Evening Standard: Apr 10, 2018/

Ամփոփելով պետք է նշել, որ, խոսքի ընկալման և ներգործման առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը խոսքի հաղորդակցական բուն՝ տեղեկության փոխանցման գործառույթից անդին թույլ է տալիս վերհանել ներգործողի խոսքի ձևաբովանդակային դրսևորումներում խոսքն ընկալողի գործունեության վերահսկման միտումները: Այս առումով առանձնանում են խոսքային ներգործման այնպիսի միջոցները, ինչպիսիք են ներգործվողի ուշադրության գրավումը, մտապահման խթան-

նումը, ինչպես նաև լեզվական հնարների արդյունավետ և նպատակային կիրառումը: Անշուշտ, որևէ տիպի հաղորդման ներգործման արդյունավետությունն, անկախ դրա ձևավորման համար օգտագործվող ստեղծարար ջանքերից, մեծապես կախված է խոսակիցների հենքային գիտելիքներից: Այդ իսկ պատճառով ներգործման ապահովման համար կարևոր է ներգործվողի հոգեբանության ու աշխարհընկալման հաշվառումը, իսկ դրանց հիմքում սովորաբար անձի տարիքային, սեռային և լեզվամշակութային առանձնահատկություններն են:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Առաքելյան Հ. Անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսի ներգործման արդյունավետությունն ապահովող լեզվաոճական տարրերի հնչյունական խումբը // *Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում*, № 1 (28), Երևան, 2020:
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков (Пер. с англ. А. Д. Шмелева под ред. Т. В. Булыгиной). Москва: Языки русской культуры, 1999.
3. Медведева Е. В. Рекламная коммуникация, Изд. 3-е. Москва: ЛКИ, 2008.
4. Николаева А. В. Манипулятивный потенциал «пустых» глаголов в рекламных текстах (на материале английской рекламы) // *Вестник ЧелГУ*, 2009, № 39 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/manipulyativnyy-potentsial-pustyh-glagolov-v-reklamnyh-tekstah-na-materiale-angliyskoy-reklamy> (дата обращения: 15.10.2019).
5. Cruz R.E., Leonhardt J.M., Pezzuti T. Second Person Pronouns Enhance Consumer Involvement and Brand Attitude // *Journal of Interactive Marketing*: 39, 2017 // URL: <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2017.05.001> (Retrieved October 15, 2019).
6. Cui Y., Zhao Y. The Use of Second-Person Reference in Advertisement Translation-With Reference to Translation between Chinese and English // *International Journal of Society, Culture & Language*: 2(1), 2014 // URL: http://www.ijscs.net/article_3188.html (Retrieved October 15, 2019).
7. Fairclough N. Language and Power. United Kingdom: Longman, 1989.
8. Kaur K., Arumugam N., Yunus N. M. Beauty Product Advertisements: A Critical Discourse Analysis // *Asian Social Science*: 9(3), 2013 // URL: https://www.academia.edu/12341198/Beauty_Product_Advertisements_A_Critical_Discourse_Analysis (Retrieved October 15, 2019).
9. Ke Q., Wang W. The Adjective Frequency in Advertising English Slogans // *Theory and Practice in Language Studies*, v. 3, № 2, 2013 // URL: [doi:10.4304/tpls.3.2.275-284](https://doi.org/10.4304/tpls.3.2.275-284) (Retrieved October 15, 2019).

10. Leech G. N. English in Advertising: A Linguistic Study of Advertising in Great Britain. London: Longman, 1966.

ԼԵՂՎԱԿԱՆ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

1. Bloomberg Businessweek: June 17, 2019.
2. Bloomberg Businessweek: Dec 24, 2018.
3. Bloomberg Businessweek: May 27, 2019.
4. Daily News NY: Jan 07, 2018.
5. Good Housekeeping: March, 2019.
6. Good Housekeeping: May, 2019
7. London Evening Standard: Apr 10, 2018.
8. London Evening Standard: March 27, 2018.
9. The Daily Mirror: Feb 03, 2018.
10. The Daily Mirror: Jan 04, 2018.
11. The Daily Mirror: Jan 09, 2018.
12. The Daily Mirror: Jan 11, 2018.
13. The Daily Mirror: Jan 12, 2018.
14. The Daily Mirror: Jan 13, 2018.
15. The Daily Mirror: Jan 15, 2018.
16. The Daily Mirror: March 01, 2018.
17. The Daily Mirror: March 09, 2018.
18. The Daily Mirror: March 12, 2018.
19. The Daily Mirror: March 15, 2018.
20. The Daily Mirror: March 16, 2018.
21. The New Yorker: Dec 10, 2018.
22. The New Yorker: Dec 24&31, 2018.
23. The New Yorker: Feb 4, 2019.
24. The New Yorker: Jan 28, 2019.
25. The New Yorker: Jan 7, 2019.
26. The Observer: Feb 04, 2018.
27. The Observer: Jan 07, 2018.
28. The Observer: July 22, 2018.
29. The Observer: June 24, 2018.
30. The Observer: March 11, 2018.
31. The Observer: March 18, 2018.
32. The Oprah Magazine: May, 2019.
33. The Wall Street Journal: June 14, 2018.
34. The Wall Street Journal: June 28, 2018.
35. The Wall Street Journal: April 11, 2018.

36. The Wall Street Journal: April 16, 2018.
37. The Wall Street Journal: July 03, 2018.
38. The Wall Street Journal: July 13, 2018.
39. The Wall Street Journal: July 20, 2018.
40. The Wall Street Journal: June 05, 2018.
41. The Wall Street Journal: June 13, 2018.
42. The Wall Street Journal: June 28, 2018.
43. The Wall Street Journal: March 29, 2018.
44. The Wall Street Journal: May 02, 2018.
45. The Washington Post: April 04, 2018.
46. www.adsoftheworld.com

Г. АРАКЕЛЯН – *Графические и синтаксические группы языковых элементов и особенности применения частей речи, обеспечивающих эффективность воздействия английского рекламного медиадискурса.* – Рекламный дискурс в медиалингвистике рассматривается как самостоятельный функциональный стиль, поскольку рекламная речь по своей сути уникальна и отличается от других компонентов медиадискурса. В основе речевого воздействия в рекламном медиадискурсе лежит привлечение внимания потенциального потребителя и именно с этой целью используются самые разные языковые приемы и средства, которые не только стимулируют восприятие рекламного сообщения, но и усиливают связь между источником влияния и воспринимающим данный рекламный текст. В этом плане важны как графические, так и синтаксические средства, целевое применение которых способствует формированию эффективных текстов. Эти языковые средства становятся более действенными, когда они сочетаются с целевым выбором разных частей речи, в частности глаголов и прилагательных.

Ключевые слова: английский рекламный медиадискурс, речевое воздействие, языковые средства, синтаксические средства воздействия, графические приемы

Н. АРАКЕЛЯН – *The Graphical and Syntactic Groups of Linguistic Elements and Parts of Speech as Means of Making English Media Discourse More Effective.* – In the scope of mediallynguistics advertising discourse performs a specific functional style as the language of advertising is unique and rather peculiar in comparison with other elements of media discourse. The effectiveness of advertising media discourse mostly depends on catching the attention of the target audience. This is why various linguistic devices are used not only to facilitate the

comprehension of advertisements, but also to enhance the connection between the influencer and the target audience with the help of specific aspects of ads' content and structure. In this regard, both graphical and syntactic groups of linguistic means are of utmost importance, as their intentional usage ensures the persuasiveness of ads' texts. The mentioned linguistic means become more effective when they are intentionally used alongside such parts of speech as verbs and adjectives.

Key words: English advertising media discourse, speech impact, linguistic devices, syntactic means of speech impact, graphical devices

Ներկայացվել է՝ 05.03.2021
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլիական բանասիրության
ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Անահիտ ԳԱԼՍՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԿՈՂԱՓՈԽՈՒՄԸ ՀԱՅ ԲԼՈԳԵՐՆԵՐԻ ԽՈՍՔՈՒՄ

Սույն հոդվածում քննության են առնվում հայ բլոգերների բանավոր և գրավոր խոսքի առանձնահատկությունները: Նպատակն է քննել նրանց կողմից հաճախ կիրառվող անգլերեն-հայերեն և հայերեն-անգլերեն կոդափոխման (code switching) դեպքերը, բացահայտել դրանց բնույթն ու կիրառման դրդապատճառները: Խնդրո առարկա է նաև կոդափոխման և բառափոխառության առնչության հարցը: Հետազոտության արդյունքները թույլ են տալիս եզրակացնել, որ փոխառությունները հայերեն բառապաշարի մաս են կազմում, մինչդեռ կոդափոխումներն ընդամենը խոսքում կիրառվող օտար միավորներ են:

Բանալի բառեր. կոդափոխում, բառափոխառություն, բլոգ, բլոգեր, հեշթեգ

Մարդիկ հաղորդակցվում են լեզվի միջոցով, սակայն բոլորս գիտենք, որ լեզուները տարբեր են և հաղորդակցումը կարող է իրականանալ մի քանի լեզուներով: Ժամանակակից աշխարհում համարյա բոլոր զարգացած և մի շարք զարգացող երկրներում մեկից ավել լեզվի իմացությունը քաղաքացիների կողմից դարձել է պարտադիր պայման: Բազմալեզվությունը կամ երկլեզվությունը բխում է տարբեր ազգություն ունեցող անձանց շփումից և այդ շփումը կարող է պարտադրվել որոշակի քաղաքական պայմաններով, կամ ընտրվել հասարակության անդամների կողմից: Պարզաբանելով ասվածը նշեմ, որ սահմանակից երկրներում միմյանց լեզուների իմացությունը պայմանավորված է մի շարք հանգամանքներով՝ երկրների միջև առևտրի, զբոսաշրջության, բեռնափոխադրումների և այլ սոցիալ-տնտեսական, մշակութային կապերով:

2020թ. Սեպտեմբերի 27-ի հայ-ադրբեջանական պատերազմը ցույց տվեց, որ հարևան ադրբեջանցիներից շատերը հոյակապ տիրապետելով հայերենին՝ կարողացան որոշ դեպքերում դժվարություններ ստեղծել մեր զինվորների համար: Այնպես որ անհրաժեշտ է տիրապետել նաև հարևան թշնամու լեզվին:

Սակայն, բազմալեզվությունը կամ երկլեզվությունը միայն հարևան հանրությունների շփման արդյունք չէ: Երկրները իրարից հեռու կարող են լինել, բայց լեզվակիրների սերտ շփումը կարող է պարտադրվել որոշակի քաղաքական պայմաններով՝ հանգեցնելով երկլեզվության: Այդպիսին էր քաղաքական իրավիճակը Հայաստանում մինչև 1991 թիվը, երբ լինելով ԽՍՀՄ-ի կազմում, երկրի բնակչության մեծ մասը երկլեզու էր

(ռուսերեն և հայերեն): Շատ ընտանիքներում մայրենի լեզվի հետ միասին լայնորեն օգտագործվում էր նաև ռուսերենը:

Դրությունը կտրուկ փոխվեց անկախությունից հետո, երբ Հայաստանում մերժվեց ռուսերենի կիրառությունը, զարկ տրվեց հայոց լեզվի զարգացմանն ու խրախուսվեց միալեզվությունը: Սակայն, շուտով, անգլերենի միջազգայնացման պայմաններում միալեզվությանը դարձյալ փոխարինելու եկավ երկլեզվությունը (անգլերեն և հայերեն), իսկ ավելի ճիշտ, բազմալեզվությունը (անգլերեն, ռուսերեն, հայերեն): Այս պայմաններում, բնականաբար, հանրության անդամների միջև հաղորդակցումը հիմնականում տարվում է երկու կամ երեք լեզուներով միաժամանակ: Այդ երևույթը լեզվաբաններն անվանում են կոդափոխում:

Այսպիսով, կոդափոխումը (կամ կոդանցումը) հաղորդակցման ընթացքում լեզվի փոփոխությունն է, երբ խոսնակը մի լեզուն փոխարինում է երկու կամ ավելի լեզուներով կամ կիրառում է մեկ այլ լեզվի տարրեր մայրենի լեզվով հաղորդակցվելիս: Սույն հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել կոդափոխման դրսևորումները հայ բլոգերների բանավոր և գրավոր խոսքում:

Բլոգը ցանցային օրագիր է, որի հիմնական բովանդակությունը պարբերաբար թարմացվող գրառումներն են: Բլոգ վարող անձինք կոչվում են բլոգերներ: Բլոգները հիմնականում անձնական են, թեպետ լինում են նաև կորպորատիվ, կոլեկտիվ կամ սոցիալական բլոգներ: Վերջիններս այսօր արդեն ընկալվում են որպես այլընտրանքային լրատվության միջոց և շատ դեպքերում հաջողությամբ իրականացնում են իրենց առաքելությունը: Տարեցտարի բլոգների նկատմամբ աճող հետաքրքրության մասին են վկայում ինչպես բլոգների թվի ավելացումը, այնպես էլ տարատեսակ հարցումները /cultural.am/:

Բլոգները տարբերվում են մի շարք հատկանիշներով՝ բովանդակությամբ, տեխնիկական հիմքով և գործառույթով: Բովանդակության առումով հարկ է նշել, որ բլոգը հիմնականում տեքստային է, չնայած լինում են նաև ֆոտոբլոգներ, երաժշտական բլոգներ, պոդկաստինգ կամ բլոգկաստինգ (ձայնագրիչի օգնությամբ արված հաղորդագրություններ) և վիդեոբլոգներ: Ինչ վերաբերում է տեխնիկական հիմքին, ապա այն նույնպես կարող է տարբեր լինել. այն, ինչպես կայքը, կարելի է տեղադրել առանձին հոսթինգի վրա: Ներկայումս, ելնելով անվտանգությունից, շատ բլոգերներ հենց այս տարբերակն էլ նախընտրում են: Բլոգները կարող են լինել պլատֆորմային, և մոբլոգներ, որոնք բլոգերները վարում են հեռախոսի միջոցով /cultural.am/:

Կատարելով հիմնականում տեղեկատվական-հաղորդակցական գործառույթ, բլոգը կարող է ունենալ նաև ժամանցային գործառույթներ՝

առօրյա կյանքի և աշխատանքի, ճանապարհորդությունների նկարագրությունից մինչև մշակութային դիտարկումներ:

Հայ բլոգերների բանական օրեցօր ավելանում է: Հետաքրքիրն այն է, որ բլոգները վարվում են տարբեր տարիքի մարդկանց կողմից: Մեր ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ կողափոխումներն առավել հաճախ հանդիպում են երիտասարդ բլոգերների գրավոր կամ բանավոր խոսքում:

Որոշ լեզվաբանների հետազոտությունները փաստում են, որ հաղորդակցման ընթացքում լեզուների ընտրության հարցը պայմանավորվում է մի շարք գործոններով՝ ով, ինչ լեզվով է խոսում, ում հետ և երբ /Myers-Scotton, 1993; Wei, 2000/: Այսինքն, հաղորդակցումը կարող է ընթանալ մի լեզվով որոշակի իրավիճակում, իսկ մյուս լեզվով՝ մեկ այլ լեզվական միջավայրում: Եթե, օրինակ, խոսակիցները հաղորդակցվում են հայերենով, կողափոխումները կարող են լինել ռուսերեն կամ անգլերեն (եթե, իհարկե, երկու կողմն էլ տիրապետում է այդ լեզուներին) և հակառակը՝ անգլերեն կամ ռուսերեն խոսելիս խոսակիցները կարող են անցում կատարել հայերենին:

Հետաքրքիրն այն է, որ հայ բլոգերների մոտ հիմնականում հանդիպում են բառային կողափոխումները (հայերեն խոսքում մեջբերվում են մեկ կամ երկու անգլերեն բառ կամ արտահայտություն), օրինակ՝

Ասել ՈՉ ու վատ չզգալ | Լիլի - YouTube

Lily Araqelyan – «էդ «չէ» բառն էնպիսի բան է, որ ինչպես ասում են take practice ... »

<https://www.youtube.com/watch?v=oVrHt7kuok>

kolya952 «VLOG! Austria day 2! Madame Tussauds թանգարանը»

Kolya – «մենք հիմա park-ի մոտ ենք»

Kolya – «Սոնան գնաց shopping-ի»

<https://www.youtube.com/watch?v=bnXXBWXKzPw>

GoBros – «Նկարիր թե կարող ես | Zipline | GoBros»

Haik – «հիմա պետք է ես նկարեմ watermelon»

Հայ բլոգերները վերը նշված անգլերեն կողափոխումներն օգտագործում են ոչ այնքան անհրաժեշտությունից դրդված, որքան ոճական նկատառումներից ելնելով: Համարվելով «մոդայիկ» լեզու՝ անգլերենի կիրառությունը հայերեն խոսքում առավել գրավիչ է երիտասարդ բլոգերների համար, որոնք հատկապես շատ են օգտագործում OK, thanks, so,

anyway, yet, ya, yes, և այլ անգլերեն բառեր իրենց հայերեն գրավոր և բանավոր խոսքում, օրինակ՝

<https://www.youtube.com/watch?v=At4u9HwF-78>
YerevanYoutubeTranzit – «I HATE ԿՈՐԺԻԿ #3 | Ազնես Խերանյան
(Agnes Kheranyan) | #youtubeAM»
Agnes – «OK, merci շատ»

Ինչպես տեսնում ենք, այս կողափոխումները հանդիպում են բանավոր խոսքում և անցումը մի լեզվից մյուսին սահուն, աննկատ է լինում.

<https://www.youtube.com/watch?v=MyeJCTEnv5k>
Agnes Kheranyan – «ELF HAUL : Ինչ եմ պատվիրել ԱՄՆ-ից?»
Agnes – «Պատվիրեք highlighter և օգտագործեք»

<https://www.youtube.com/watch?v=MyeJCTEnv5k>
Agnes Kheranyan – « ELF HAUL : Ինչ եմ պատվիրել ԱՄՆ-ից?»
Agnes – «ինչու եմ մարտ ամսին լսում Christmas-ի երգեր»

<https://www.youtube.com/watch?v=X0NAzvUH3MI>
Agnes Kheranyan – «USA VLOG: Vidcon 2018 / Marshmello CONCERT»
Agnes – «Նկարեցինք մի interview և հիմա գնում ենք սենյակներ»

Այստեղ, այնուամենայնիվ, մեկ այլ խնդիր կա. լեզվաբաններից շատերը տարակուսում են արդյո՞ք կողափոխումները տարբերվում են փոխառություններից, թե՞ ոչ: Վերլուծելով հայ բլոգերների կողմից կիրառվող կողափոխման դեպքերը՝ կփորձենք որոշ հստակեցում մտցնել այս խնդրում:

Ընդհանրապես, փոխառությունը բառ է կամ արտահայտություն, որը մի լեզվից մյուսին է անցնում լեզուների, լեզվական համայնքների շփման արդյունքում /Malmkjaer, 2002/: Փոխառությունները կարող են յուրացվել, կիսայուրացվել կամ օտարաբանություն համարվել փոխառու լեզվում:

Բառափոխառությունների քննության մեջ թերևս ամենաէական ու կարևոր խնդիրը դրանց յուրացման հարցն է: Նոր հասկացություններ ու առարկաներ բնութագրելու միտումով մի լեզվից մյուսն անցնելով՝ լեզվական միավորներն ընդհանրապես և բառափոխառությունները մասնավորապես, մի կողմից փոխառու լեզու են ներմուծում փոխատու լեզվին բնորոշ օրինաչափություններ, մյուս կողմից, ենթարկվելով փոխառու լեզվի կանոններին, աստիճանաբար յուրացվում են՝ դառնալով տվյալ լեզվի անբաժանելի տարր:

Ընդ որում, բառափոխառությունների յուրացումը բարդ ու բազմակողմ երևույթ է ու, թերևս այդ է պատճառը, որ լեզվաբանական գրականության մեջ առկա են այս հարցի տարբեր մեկնաբանություններ:

Ա.Գ. Դոզան /Доза, 1956/, օրինակ, յուրացման մեջ էապես կարևոր է համարում բառակապակցությունների ձևաիմաստային զարգացումները: Ա. Ռեֆորմատսկու /Реформатский, 1967/ հետազոտություններում հիմնական շեշտը դրվում է քերականական ու հնչյունական կառուցվածքի յուրացման վրա, ընդ որում, երկու կողմերից մեկի բացակայության դեպքում նա բառափոխառությունը դասում է չյուրացվածների շարքը: Տ.Վ. Դորոֆեևան /Дорофеева, 1991/ քննության առնելով անգլերեն փոխառությունների խնդիրը՝ յուրացման մեջ կարևորում է նրանց հնչյունային, քերականական և իմաստային հարմարեցումը փոխառու լեզվին: Հայ լեզվաբաններից այս խնդրին անդրադարձել է Հ. Աճառյանը /Աճառյան, 1951/: Նա սկզբնաղբյուր լեզվի կարգավիճակը որոշելիս հակված է կարևորելու օտար բառի հնչյունաբանական հատկանիշները:

Ա. Բարլեզիզյանը կարևորելով բառափոխառությունների յուրացման երեք ոլորտները՝ ելակետային չափանիշ է ընդունում յուրացման բառիմաստային կողմը, քանի որ հնչյունագրայինն ու ձևաբանականը կարևորություն են ստանում միայն բառիմաստայինի առկայության պայմաններում: Ա. Բարլեզիզյանը տալիս է յուրացման հետևյալ սահմանումը. «յուրացումն ընդգրկում է օտար բառի հնչյունական տեսքի փոփոխումը փոխառու լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան, քերականական նոր ձևերի ձեռքբերումը և, որ ամենակարևորն է, նրա մուտքը տվյալ լեզվի իմաստային ենթահամակարգերի մեջ» /Բարլեզիզյան, 1997: 157/:

Հիմք ընդունելով Ա. Բարլեզիզյանի փոխառության յուրացման սահմանումը կարելի է վստահաբար նշել, որ հայ բլոգերների կողմից կոդափոխված անգլերեն բառերը փոխառություններ չեն, դրանք լավագույն դեպքում կարող են դիտվել որպես դիպլոմատաբանություններ (այսինքն բառեր, որ հանդիպում են միայն տվյալ համատեքստում):

Քննենք Սամվել Մարտիրոսյանի գրառումը համացանցում՝

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԵՎ ՔԱՂԱՔԱՑԻԱԿԱՆ ՇԱՐԺՈՒՄՆԵՐԸ ՀԱՄԱՑԱՆՑՈՒՄ (noravank.am)

Սամվել Մարտիրոսյան

«Նորավանք» ԳԿՀ Տեղեկատվական կենտրոնի փորձագետ

2005թ. սկսեց ձևավորվել հայկական բլոգոսֆերան, որը տեղակայված էր հիմնականում Livejournal-ում: Բլոգները լուրջ հասարակական և քաղաքական գործիք դարձան 2007-2008-ին նախագահական ընտրու-

թյունների շուրջ սկսված քաղաքական պայքարի արդյունքում: Հենց այս ժամանակ հայտնվեցին քարոզչական, թաքնված հեղինակ ունեցող բլոգները, որոնց այսօր ընդունված է անվանել «ֆեյքեր» կամ կեղծ օգտատերեր: Մինչ այդ կեղծ օգտատերերը հիմնականում օգտագործվում էին հայ-ադրբեջանական վիրտուալ պատերազմում: Նման քարոզչական բլոգներ կարելի է գտնել 2008-ի հունվարին Արթուր Պապյանի կողմից իր բլոգում ստեղծված ցուցակում:

Այս հատվածում հեղինակն օգտագործում է մի շարք օտար բառեր, ինչպիսիք են՝ բլոգոսֆերա, բլոգներ, վիրտուալ, ֆեյքեր: Վերջիններս անգլերենից փոխառված blogosphere, blogs (անգլերեն web և log բառերից), virtual, fakes բառերն են, որոնք հայերենում ենթարկվել են որոշ փոփոխությունների. նախ երկու լեզուներում կիրառվող տարբեր այբուբենների արդյունքում օտար բառերը տառադարձվել են հայերենում, ինչպես նաև որոշների հոգնակի -եր (ֆեյքեր) և -ներ (բլոգներ) վերջավորություններն են ստացել: Հավելենք նաև, որ հեղինակը «ֆեյքեր» բառը չակերտների մեջ է առել այն պատճառով, որ այն վերջերս է ներմուծվել հայերեն բառապաշար և շատերի կողմից դիտվում է որպես օտարաբանություն, մինչդեռ մյուս օտար բառերն արդեն լայնորեն կիրառվում են փոխառու լեզվում և համարվում են հայերեն բառապաշարի մաս:

Նշենք, որ փոխառյալ բառերի մեծ մասը ժամանակի ընթացքում հիմնականում պատճենվում են, կամ ստեղծվում են նրանց հայերեն համարժեքները փոխառու լեզվի միավորներով:

Մեր ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ հայերեն խոսակցական լեզվում հանրության կողմից առավել գերադասելի են օտար բառերը, քան նրանց թարգմանությունները: Նույնը չենք կարող ասել գրավոր խոսքի մասին, որտեղ հիմնականում օտար բառերի հայերեն համարժեքներն են կիրառվում:

Հետաքրքիրն այն է, որ երիտասարդ բլոգերները այնքան էլ չեն տարբերակում գրավոր խոսքը բանավորից, այսինքն հիմնականում գրում են այնպես ինչպես խոսում են: Այսպես, օրինակ՝

[Microsoft Word - april-2011-new-media.doc \(nla.am\)](#)

Վարդան ՊԱՊԻԿՅԱՆՆ ՆեոՄեդիա ընկերություն (www.neomedia.am), բլոգեր

Ի՞նչ ասել է սոցիալական մեդիա. User Generated Content – օգտվողների կողմից ստեղծվող բովանդակություն, այսինքն՝ այն բովանդակությունը համացանցում, որը ստեղծվում է սովորական ինտերնետ օգտվողի, այլ ոչ թե լրատվամիջոցի կամ լրատվության այլ աղբյուրի կողմից: Հենց

այս տերմինն է, որն հիմնովին ասոցացնում է նոր մեդիան որպես ժամանակակից մեդիա ոլորտ, որտեղ առաջնային նշանակություն ունեն սովորական ինտերնետ օգտվողներն ամբողջ աշխարհից: Վիքիփեդիան սոցիալական մեդիայի մասին ասում է հետևյալը. սոցիալական մեդիատերմին, որը կարելի է կիրառել ցանկացած վեբ-կայքի կամ ծառայության նկատմամբ, որը թույլ է տալիս ինտերնետ օգտվողներին համագործակցել, շփվել, կիսվել տեղեկատվությամբ կամ մասնակցություն ունենալ այլ սոցիալական ակտիվությանը: Սոցիալական մեդիայի շարքին են դասվում այնպիսի գործիքներ և հարթակներ, ինչպիսիք են սոցիալական ցանցերը, բլոգները, վիքի-ռեսուրսները, միկրոբլոգներն ու միկրոբլոգային հարթակները, ֆորումներն ու նրանց համարժեք միավորները, մեդիա և հղումների փոխանակման ռեսուրսները, և այլն: Ի տարբերություն ամբողջական նոր մեդիա հասկացության, որում ներառվում են նաև էլեկտրոնային փոստերը, DVD և CD կրիչները, վեբ-կայքերը, 3D տեխնոլոգիաները, սոցիալական մեդիան հենց այն ինտերակտիվ միջավայրն է, որն իրականում ահռելի ծավալներով ինֆորմացիոն հոսք է ապահովում ամեն վայրկյան:

Ինչպես տեսանք, տեքստը հագեցած է օտար բառերով, սակայն, դրանք կողափոխումներ չեն: Այս անգլերեն բառերը փոխառվել են հայերեն և ենթարկվել հնչյունագրային, ձևաբանական որոշ փոփոխությունների: Նրանցից շատերը փոխառու լեզվում ունեն իրենց հայերեն համարժեքները, ինչպես օրինակ.

- ինտերնետ – համացանց
- ինֆորմացիոն – տեղեկատվական
- տերմին – եզրույթ
- DVD (Digital Video Disk) – թվային տեսապնակ
- CD (Compact Disc) – խտապնակ, սեղմնապնակ:

Ամփոփելով ասվածը նշենք, որ գրավոր և բանավոր խոսքում հանդիպող ամեն օտար բառ չի կարող կողափոխում համարվել: Կողափոխման դեպքում խոսակիցը սահուն անցում է կատարում մի լեզվից մյուսը՝ պահպանելով օտար բառի արտասանությունն ու երբեմն նաև տվյալ լեզվի ձևաբանական վերջավորությունները, մինչդեռ փոխառությունների դեպքում, ինչպես տեսանք, պատկերը բոլորովին այլ է: Հետևաբար պնդել, որ կողափոխումները կարող են փոխառության մի տեսակ համարվել սխալ կլինի: Սակայն չի կարելի ժխտել այն փաստը, որ կողափոխման արդյունքում որոշ բառեր կարող են անգլերենից ներթափանցել մայրենի լեզու և յուրացվել փոխառու լեզվում:

Բառային կողափոխումներից բացի վերջին շրջանում տարբեր սո-

ցիալական հարթակներում բլոգերների և օգտատերերի կողմից շատ են կիրառվում հեշթեգերը (շատ է հանդիպում նաև *հաշթագ* գրաձևը): Հայերեն խոսքում օտար լեզվով ներկայացվող հեշթեգերը ևս կարող են կոդափոխման մի տեսակ համարվել:

Հաշթագ կամ **հեշթեգ** (անգլերենում՝ hashtag - hash՝ վանդականիշ, tag՝ պիտակ), բառ կամ արտահայտություն է, որին նախորդում է վանդականիշ նշանը #: Հեշթեգերը հիմնականում հանդիպում են այնպիսի սոցիալական ցանցերում, ինչպիսիք են, Twitter, Instagram, Facebook, Pinterest, և այլն: Հեշթեգերի շնորհիվ հնարավոր է դառնում հեշտությամբ գտնել տվյալ գրառմանը թեմայով մոտ այլ գրառումներ:

Պիտակավորման այդ հնարքը եկել է Twitter-ից 2007 թվականին և արագ տարածվել մյուս սոցիալական ցանցերում: Վերջին շրջանում հեշթեգերը տարբեր նպատակներով են օգտագործվում՝ գովազդից մինչև անձնական զգացումների (տխրություն, ուրախություն, հումոր, անհանգստություն, և այլն) արտահայտում. *գարուն է #excited*: Այդ է պատճառով, որ հեշթեգերը լայնորեն կիրառվում են հանրության տարբեր շերտերի կողմից, բնականաբար, նաև հայ բլոգերների գրառումներում.

manepapyan.blogspot.com

[#10yearschallenge](https://twitter.com/10yearschallenge)

#10yearschallenge-ը ֆլեշմոբը ոչ որի չխնայեց, բոլորին գայթակղեց, եթե նույնիսկ իրենց նկարը չզգեի, ապա գոնե հետևել և քննարկել, թե ինչ հետաքրքիր նկարներ են նկատել սոց.ցանցերում:

Փորձեցի ինչ-որ կերպ տարանջատել ֆլեշմոբին մասնակցած նկարները ըստ բովանդակության:

Posted by manepapyan@gmail.com at 1/21/2019

Հեշթեգը բլոգերների համար իրենց գրառման բովանդակությունը մեկնաբանելու միջոց է: Բացի այդ, այն հնարավոր է դարձնում այդ գրառումը կապել նմանատիպ բովանդակություն ունեցող այլ տեքստերի հետ և այսպիսով մեծացնել իրենց ազդեցության ոլորտը:

Հետազոտելով հայ բլոգերների հեշթեգերը՝ կարող ենք փաստել, որ դրանք հիմնականում անգլերենով են: Հետևաբար, հայերեն գրառման մեջ հանդիպող օտար բառերն ու արտահայտությունները ևս կարող են կոդափոխման դեպքեր համարվել: Ի տարբերություն փոխառյալ միավորների, հեշթեգերը պահպանում են անգլերեն գրաձևն ու ձևաբանական առանձնահատկությունները, ինչպես օրինակ՝

(asekose.am - Ինչպիսի՞ն կլինենին հայ աստղերը, եթե ատամներ չունենային)

Համացանցում լայն տարածում է գտնում #celebritieswithnoteeth հեշթեգը, որի տակ օգտատերերը հրապարակում են հայտնի աստղերին՝ առանց ատամների: Որոշեցի տեսնել, թե մեր աստղերն ինչպիսի տեսք կունենային, եթե չունենային ատամներ:

(Սոցցանցերի “հեշթեգ” արշավներ. մի քանի խայտառակ ծախսողումներ և մի քանիսը լավագույններից - Morgan Consulting & Training (mct.am)):

Երբ McDonald’s-ը սկսեց #McDStories արշավը, այն ցանկանում էր ներկայացնել ընկերության լավագույն աշխատողներին և հնարավորություն ստեղծել, որ մարդիկ կհսեն իրենց հիշողությունները: Այն շատ արագ սիսալ ընթացք ստացավ. մարդիկ սկսեցին Թվիթերում տեղադրել իրենց վատ փորձը այս ընկերության հետ:

Արշավը շատ շուտով վերածվեց PR աղետի և McDonald’s-ին բերեց հսկայական չափերի վատ համբավ: Եվ չնայած, որ թվիթը հեռացվեց բրենդի կողմից, վնասը արդեն պատճառվել էր և այն ահռելի էր:

Այս օրինակում բացի հեշթեգից կան նաև այլ կոդափոխումներ՝ McDonald’s, PR: Կիրառվել է նաև բրենդ անգլերեն բառափոխառությունը, որն ինչպես տեսնում ենք, տառադարձված է: Այն ունի իր հայերեն համարժեքը՝ *սպրանքանիշ*, բայց վերը նշվել է արդեն, որ հայ բլոգերները հակված են օգտագործել անգլերեն բառը հայերեն համարժեք միավորի փոխարեն:

Այսպիսով, ամփոփելով ուսումնասիրության արդյունքները, կարող ենք նշել, որ հայ բլոգերների թիվը տարեցտարի ավելանում է և նրանց շարքերն համալրողները հիմնականում երիտասարդներ են: Անգլերենը Հայաստանում դասավանդվող օտար լեզուներից ամենահեղինակավորն է: Հետևաբար, երիտասարդներից շատերը լավ տիրապետելով այդ լեզվին՝ ազատ հաղորդակցվում են թե՛ հայերենով, թե՛ անգլերենով: Արդյունքում, բլոգերների բանավոր և գրավոր խոսքում շատ են հանդիպում կոդափոխման դեպքերը: Հայ բլոգերները նաև շատ անգլերեն բառափոխառություններ են օգտագործում: Սակայն, դրանք տարբերվում են կոդափոխումներից հիմնականում նրանով, որ փոխառու լեզվում ենթարկվել են հնչյունագրային և ձևաբանական փոփոխությունների (երբեմն նաև իմաստային), շատերն էլ ձեռք են բերել հայերեն համարժեքներ: Բնականաբար, այդ փոխառություններն արդեն հայերեն բառապաշարի մաս են կազմում, մինչդեռ կոդափոխումները կարող են միայն կիրառվել տվյալ տեքստում կամ խոսքում և հետո մոռացվել:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աճառյան Հ. Եվրոպական փոխառյալ բառեր հայերենի մեջ, Վիեննա, Մխիթարյան տպարան, 1951:
2. Բարլեզիզյան Ա. Հայ-ֆրանսիական լեզվական առնչությունները XIX դարում, Երևան, «Փյունիկ», 1997:
3. Malmkjaer K. The Linguistics Encyclopedia. London and New York: Routledge, 2002.
4. Myers-Scotton C. Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa // *Oxford Studies in Language Contact*. Oxford: Clarendon, 1993.
5. Wei L. The Bilingualism Reader. London: Routledge, 2000.
6. Доза А. История французского языка. Москва: Иностранная литература, 1956.
7. Дорофеева Т. В. Роль английских заимствований в лексике малайзийского языка // (Под ред. Кандрашкина Е.А.) *Лексические заимствования в языках зарубежного востока*. Москва: Наука, 1991.
8. Реформатский А. А. Введение в языковедение. Москва: Просвещение, 1967.

ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

1. cultural.am (20.12.2020)
2. Ասել ՈՉ ու վատ չզգալ | Լիլի - YouTube (02.03.2021)
3. <https://www.youtube.com/watch?v=oVlRht7kuok> (15.02.2021)
4. <https://www.youtube.com/watch?v=bnXXBWXXkzPw> (15.02.2021)
5. <https://www.youtube.com/watch?v=At4u9HwF-78>
YerevanYoutubeTranzit – «I HATE ԿՈՐԺԻԿ #3 | Ազնես Խերանյան (Agnes Kheranyan) | #youtubeAM»: (3.03.2021)
6. <https://www.youtube.com/watch?v=MyeJCTEnv5k>
Agnes Kheranyan – «ELF HAUL: Ինչ եմ պատվիրել ԱՄՆ-ից?»: (3.03.2021)
7. <https://www.youtube.com/watch?v=X0NAzvUH3MI>
Agnes Kheranyan – «USA VLOG: Vidcon 2018 / Marshmello CONCERT» (3.03.2021)
8. ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԵՎ ՔԱՂԱՔԱՑԻԱԿԱՆ ՇԱՐԺՈՒՄՆԵՐԸ ՀԱՄԱՑԱՆՑՈՒՄ (noravank.am) (25.02.2021).
9. Microsoft Word - april-2011-new-media.doc (nla.am)
Վարդան ՊԱՊԻԿՅԱՆ ՆեոՄեդիա ընկերություն (www.neomedia.am), բլոգեր (13.02.2021)
10. manepapayan.blogspot.com (1.03.2021)

11. asekose.am - Ինչպիսի՞ն կլինեին հայ աստղերը, եթե ատամներ չունենային (13.02.2021)
12. Սոցցանցերի «հեշթեգ» արշավներ. մի քանի խայտառակ ձախողումներ և մի քանիսը լավագույններից - Morgan Consulting & Training (mct.am)) (6.03.2021)

А. ГАЛСТЯН – Переключение кода в речи армянских блогеров. – В данной статье исследуются особенности устной и письменной речи армянских блогеров. Рассматриваются случаи переключения с армянского на английский и с английского на армянский с целью определения их характера и причин их использования. Проблема заключается в соотношении переключения кода и заимствованного слова. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что заимствования являются частью армянской лексики, в то время как переключение кода – это просто иностранные единицы, используемые в речи.

Ключевые слова: переключение кода, заимствование, блог, блогер, хэштег

A. GALSTYAN – Code Switching in Armenian Bloggers’ Speech. – The paper examines the peculiarities of the oral and written speech of Armenian bloggers. The aim of the paper is to study the cases of English-Armenian and Armenian-English code switches as well as identify their nature and the reasons for their use. One of the main problems is the relationship between code switching and loan word. The results of the research allow to conclude that borrowings are part of the Armenian vocabulary, whereas code switches are just foreign units used in speech.

Key words: code switching, loan word, blog, blogger, hashtag

Ներկայացվել է՝ 05.03.2021
 Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլիական բանասիրության
 ամբիոնի կողմից
 Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Աստղիկ ՉՈՒԲԱՐՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան
Արթուր ՄԵՍՐՈՊՅԱՆ
«Գինկո» լեզվի և թարգմանչական կենտրոն

ՆՈՒՅՆԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՇԱՐԱՀՅՈՒՍԱԿԱՆ ԿԱՂԱՊԱՐԻ ԻՄԱՍՏԱՅԻՆ ՄԵԿՆԱԲԱՆՄԱՆ ԽՆԴՐԻ ՇՈՒՐՋ

Հողվածի նպատակն է բացահայտել անգլերեն նույնաբանական կառույցների շարահյուսական կաղապարները և, ելնելով դրանց ստորոգելիական բնույթից՝ քննել այդ կառույցների գործառական-հաղորդակցական որոշ առանձնահատկությունները համագործակցության սկզբունքի լույսի ներքո: Նույնաբանական կառույցները ձևի առումով լինելով պարզ՝ խոսքաստեղծման գործընթացում խնայում են խոսողի ժամանակը և ջանքերը, իսկ բովանդակային առումով թվացյալ պարզունակության ներքո թաքնված է իմաստային մեծ բազմաշերտություն: Փաստական նյութի քննությունը ցույց է տալիս, որ կախված իր հաղորդակցական նպատակից՝ խոսողը նախապատվություն է տալիս նույնաբանության այս կամ այն շարահյուսական կաղապարին՝ ընտրելով իր մտադրությանը համապատասխանող իմաստաքերականական ձևը:

Բանալի բառեր. շարահյուսական կաղապար, նույնաբանական կառույց, համագործակցության սկզբունք, լեզվի տնտեսման սկզբունք, հաղորդակցության նպատակ, համատեքստ, հաղորդակցական ներակայում

Հաղորդակցվելիս որևէ իմաստ արտահայտել նշանակում է նկատի ունենալ մի բան, որը բխում է ասվածից և հասկանալի է դառնում՝ խոսքային իրադրության արտալեզվական գործոններից և հաղորդակցման ու համագործակցության ընդհանուր սկզբունքներից ելնելով: Համաձայն Գրայսի՝ համագործակցության սկզբունքը կարգավորում է մարդկանց միջև բոլոր փոխհարաբերությունները /Grice, 1975/: Խոսքային համագործակցության ընթացքում յուրաքանչյուր խոսակից պետք է տա ու ակնկալի ստանալ այնքան տեղեկություն, որքան համապատասխանում է տվյալ հաղորդակցությանը կամ տեղին է տվյալ հաղորդակցության համար: Նույնաբանությունների վերաբերյալ Փ.Գրայսի մոտեցումը պահանջում է դրանք վերլուծել որպես հաղորդակցական ներակայումների հատուկ դեպք:

Սույն հոդվածում մեր նպատակն է բացահայտել անգլերեն նույնաբանական կառույցների շարահյուսական կաղապարները և, ելնելով դրանց ստորոգելիական բնույթից՝ քննել այդ կառույցների գործառա-

կան-հաղորդակցական որոշ առանձնահատկությունները Փ.Գրայսի համագործակցության սկզբունքի լույսի ներքո:

Համաձայն Գրայսի քանակի կարգախոսի՝ համագործակցող խոսրնկերները չեն արտաբերում տեղեկություն չպարունակող ասույթներ /Grice, 1975/: Եթե հաշվի առնենք, որ նույնաբանական ասույթները ի սկզբանե ճշմարիտ են և հետևաբար չեն պարունակում նոր տեղեկություն, ապա նրանք չպետք է կիրառվեն հաղորդակցվելիս: Սակայն ինչպես ցույց են տվել բազմաթիվ հետազոտություններ, նույնաբանական ասույթները, բացի իրենց պայմանական նշանակություններից (conventional meaning), կրում են բավականին ընդգրկուն հաղորդակցական-գործաբանական ներուժ և լայնորեն կիրառվում են խոսքում /Wierzbicka, 1991, Ward, Hirschberg, 1988; Walter, 2008; Meibauer, 2006; King, Stanley, 2006/:

Փաստական նյութի կառուցվածքային առանձնահատկությունների մեր վերլուծության արդյունքում առանձնացվել են նույնաբանական կառույցների հետևյալ շարահյուսական կաղապարները՝ անվանական կամ համարժեք՝ a is a, դիսյունկտիվ՝ (either) p or not p, պայմանական՝ if p (then) p, ստորադասական՝ when p, p, համադասական՝ a is a and b is b, որոնք սուբյեկտի և պրեդիկատի դիրքերում արտահայտության առումով նույնական անդամներ պարունակող ստորոգական կառույցներ են: Ինչպես ցույց է տալիս տարբեր գործառական ոճերից քաղված մեր նյութի քանակական վերլուծությունը, անվանական նույնաբանական կառույցները ամենաբազմաքանակն են և առավել լայն կիրառություն ունեն անգլերեն դիսկուրսում: Ստորև բերված աղյուսակում ամփոփված են մեր ստացած տվյալները.

Աղյուսակ 1

Տեսակ	Քանակի	Տոկոս
Անվանական	652	6,6 %
Համադասական	125	12,9 %
Պայմանական	79	8,1 %
Դիսյունկտիվ	74	7,6 %
Ստորադասական	34	3,5 %
Ընդհանուր	964	100%

Առաջին հայացքից տարբեր թվացող այս շարահյուսական կաղապարները ունեն մեկ կարևոր ընդհանրություն, նրանց տրամաբանական մոդելը կազմված է հետևյալ երեք հիմնական բաղադրիչներից՝ սուբյեկտ, պրեդիկատ և կապ: Ըստ որում՝ բոլոր հինգ կառույցներում սուբյեկտն ու

պրեդիկատը իրենց բառային/ձևային կառուցվածքով համընկնում են, իսկ կապը մի դեպքում (անվանական կառույցներում) հանդես է գալիս բայ-հանգույցի ձևով, իսկ մյուս դեպքերում (բայական կառույցներում) սուբյեկտի և պրեդիկատի միջև կապը ստեղծվում է համադասական ու ստորադասական շաղկապների միջոցով: Եվ քանի որ սուբյեկտը, ըստ տրամաբանության մեջ ընդունված սահմանման, հասկացություն է այն առարկայի մասին, որին վերագրվում է որոշակի հատկություն կամ հարաբերություն հաստատման կամ ժխտման միջոցով, իսկ պրեդիկատը հասկացություն է այն հատկության կամ հարաբերության մասին, որը հաստատվում կամ ժխտվում է սուբյեկտի նկատմամբ /Բրուտյան, 1998/, ուստի, չնայած այն փաստին, որ նույնաբանական կառույցներում սուբյեկտը և պրեդիկատը իրենց բառային կազմով նույնական են, նրանց արտահայտած/վերագրվող իմաստները նույնական չեն կարող լինել: Իսիստ կարևոր ենք համարում այն փաստը, որ այս շարահյուսական կաղապարների առաջին անդամը մատնանշում է տվյալ խմբի որևէ առանձին անդամ կամ անդամներ (կամ գործողություն), իսկ նույնաբանական կառույցների երկրորդ անդամը (կամ գործողությունը) իր բնությամբ ստորոգելիական է /Meibauer, 2008, Mompean, Valenzuela, 2019/: Համաձայն Ֆիլմորի՝ երկրորդ անդամը չի մատնանշում խմբի առանձին անդամ կամ անդամներ, այլ ընտրում և մատնացույց է անում այդ խմբի առանձին անդամին կամ անդամներին բնորոշ հատկանիշներ /Fillmore, 1982/: Փաստական նյութի մեր քննության արդյունքները նույնպես փաստում են, որ նույնաբանական կառույցների առաջին անդամը ներկայացնում է հաղորդակցության առարկան (դեմոտատը): Երկրորդ բաղադրիչը նույնաբանության կիրառման յուրաքանչյուր կոնկրետ դեպքում արտահայտում է իրենում ներփակված իմաստի տարբեր կողմեր:

Նույնաբանական կառույցում բառի ստորոգելիական կրկնության հետևանքով հնարավոր է, որ փոփոխվի նրա իմաստային միջուկը՝ ինտենսիֆիկացիայով: Այս դեպքում տեղի է ունենում տվյալ բառի ներակա իմաստային հատկանիշների ռեմատացում (*rhematization*): Օրինակ՝ *boy* բառի ինտենսիֆիկացիայով կազմում են հետևյալ իմույթները 1. *human being*, 2. *male*, 3. *child*: Հետևյալ օրինակում ինտենսիֆիկացիայի փոփոխությունը *boy* բառին հաղորդում է նոր իմաստ՝ *inexperienced, unprofessional person*.

These guys cannot talk with me! We are not companions musically. Big men are big men in music and **boys are boys**. (Incolor, accessed 12.03.2020 <http://incolor.inebraska.com/cvanpelt/hillint.html>)

Շարունակելով այս նույն շարահյուսական կաղապարի քննությունը՝ դիտարկենք հաջորդ օրինակը.

A State Department official said the administration was standing behind the statement made by Secretary of State George P. Shultz in a speech in New York

last week: **“Terrorism is terrorism”**. It deserves no sanctuary, and it must be stopped “Messages went out to several U.S. embassies Monday night, saying the United States hoped the governments would not yield to the hijackers. (San Diego Union, *Nations turn liner away*, 9.10.1985)

Այստեղ Շույցը մերժողական դիրքորոշում է արտահայտում ահաբեկչության հանդեպ: Նա պարզորոշ արտահայտում է այն միտքը, որ ոչ մի տեսակի ապաստան չի կարելի տրամադրել ահաբեկիչներին, և նրանք պետք է կանգնեցվեն: Իր այս միտքը նա սեղմ կերպով արտահայտում է նույնաբանության միջոցով: Նա մերժում է որևէ այլընտրանքային արտահայտության կիրառության հավանականությունը կամ տեղին լինելը որպես *Terrorism is terrorism* արտահայտությանը փոխարինող տարբերակ:

Դիտարկենք մեկ այլ օրինակ ևս.

A Million dollars in those days was a million dollars.

(MA DL: 135)

Այստեղ հատվածի հեղինակը արտահայտում է այն միտքը, որ ժամանակները փոխվել են, ու տնտեսության մեջ էլ է դա արտահայտվել, և այն ժամանակ մեկ միլիոն դոլարն իրոք մեծ գումար էր: Նա արտահայտում է իր ափսոսանքն ու վերհուշ անցյալի նկատմամբ, որն ուղեկցվում է ինչ-որ հաճելի հիշողություններով:

Մեկ այլ օրինակում կրկին հանդիպում ենք *a million dollars is a million dollars* նույնաբանական կառույցին այլ համատեքստում: Ու եթե նախորդ դեպքում խոսողը նույնաբանության միջոցով արտահայտում էր ափսոսանք, որ անցյալում մեկ միլիոն դոլարն իրոք մեծ գումար էր (ենթադրել տալով, որ իր ժամանակ այդպես չէ), ապա հաջորդ օրինակում տեսնում ենք, որ միևնույն նույնաբանությունը, կիրառվելով ներկա ժամանակով, այլ հաղորդակցական նպատակ ու գործառույթ է ձեռք բերում.

Treasure Hunt Organizer: You know, **a million dollars is a million dollars**. We couldn't just bury it anywhere. (Magnum PI 25.10.1987)

Այստեղ խոսողը կիրառում է նույնաբանություն, որպեսզի ցույց տա, որ գումարի ահռելի չափը բարդացնում է այն թաքցնելու հնարավորությունը: Այսինքն՝ նա բացառում է այնպիսի այլընտրանքային տարբերակների հավանականությունը, ինչպիսիք կարող էին լինել՝ *A million dollars is easy to hide/ not that much to hide/ not such a huge amount*, ու այդպիսիք համարում ոչ տեղին տվյալ խոսքային իրադրությունում:

Անդրադառնալով դիսյունկտիվ/տրոհական /Բրուտյան, 1998/ նույնաբանությունների մեկնաբանմանը՝ առաջարկում ենք այստեղ ևս կիրառել այն մոտեցումը, համաձայն որի՝ այլընտրանքային դիսյունկտները, որպես նույնաբանության հնարավոր մեկնաբանության տարբերակներ, տեղին չեն: Սա մասնավորապես նշանակում է, որ նույնաբանական

կառույցի մեջ առկա դիսյունկտներից զատ այլ դիսյունկտներ տեղին չեն: Եթե փորձենք դա արտահայտել բանաձևով, ապա կստացվի, որ խոսողը նկատի ունի, որ “p or not p” կառույցի այլընտրանքները, ինչպես, օրինակ, *p or q*, որտեղ “q”-ն տարբերվում է և՛ “p”-ից, և՛ “¬ p”-ից, չպետք է համարվեն ընդունելի տարբերակներ: Այժմ դիտարկենք հետևյալ օրինակը և փորձենք ստուգել տվյալ մոտեցման արժանահավատությունը:

Amanda: Alright. I’ll marry you. But it will be a picturebook.

Prince Michael: What do you mean?

Amanda: It will be a marriage for show ONLY.

Prince Michael: (Stunned silence)

Amanda: **You either agree or you don’t.**

Prince Michael: I agree.

(Dynasty TV Series, 13 March 1985)

Ամանդան մերժում է իր նշանաձի ցանկացած հնարավոր պատասխան, որը կարող է տարբերվել իր ներկայացրածից: Իր օգտագործած նույնաբանությամբ Ամանդան ցանկանում է ասել, որ, օրինակ, «Դու կարող ես համաձայնել կամ մի որոշ ժամանակ էլ մտածել» արտահայտությունը հնարավոր չէ արքայազն Մայքլի համար:

Հաջորդ օրինակում տեսնում ենք, որ դիսյունկտիվ նույնաբանությունները կիրառվում են, երբ խոսողը ցանկանում է նշել, որ բացի առաջարկված երկու տարբերակներից, այլ մոտեցում կամ տարբերակ չպետք է դիտարկել:

Cliff: What’s wrong?

Jamie: I don’t know.

Cliff: Whaddya mean. “You don’t know? **Either something’s wrong or it isn’t.**

(Dallas TV Series, 1985)

Տվյալ օրինակում Քլիֆը արտահայտում է այն միտքը, որ «մի բան այն չէ կամ ինչ-որ բան կիսով չափ այն չէ» ընդունելի տարբերակ չէ ու մերժվում է տվյալ իրավիճակում:

Այժմ անդրադառնանք պայմանական նույնաբանական կառույցներին և դիտարկենք հետևյալ օրինակը.

John Lee (UCLA field goal kicker): I don’t really think that much about it. I know that I’ve kicked eight, ten – whatever – field goals in a row. **If I miss, I miss.** It’s not that big a thing. (CBS Evening News, 23 November 1985)

Այստեղ խոսողը բացառում է այնպիսի այլընտրանքային արտահայտությունների հավանականությունը, ինչպիսիք են, օրինակ, *If I miss, I will let the team down* (եթե վրիպեմ, ապա ամբողջ թիմին վատ վիճակի մեջ կզգես), կամ *If I miss, I will fail* (եթե վրիպեմ, կձախողեմ (խաղը)), որպես ընդունելի տարբերակներ: Հարկ ենք համարում նշել, որ սույն օրինա-

կում պայմանական շարահյուսական կաղապարով շեշտադրվում է այն միտքը, որ պետք է ընդունել նկարագրվող իրավիճակը, եթե այն իրականություն դառնա, սակայն չկա ոչ մի պատճառ մտածելու, որ այդ իրավիճակը անպայմանորեն կիրականանա:

Դիտարկենք պայմանական նույնաբանության ևս երկու օրինակ.

MG: So then Mark asks me where I bought it. I said: “Au magasin de Macy”.

He says: “Huh? What magazine? Now what could I say? I could have really embarrassed him, but what would that get me? **If you don’t know the language, you don’t know the language.** (Philadelphia Inquirer, 17.09.1985)

Այս օրինակում խոսողը չի կարող ընդունելի համարել այնպիսի այլընտրանքային տարբերակներ, ինչպես, ասենք, “If Mark doesn't know French, then I should humiliate him” (եթե Մարկը ֆրանսերեն չգիտի, ապա ես պետք է նրան ստորացնեմ): Ինչպես իրավացիորեն պնդում են Վորդը և Հիրշբերգը, հաղորդակցվելիս արտաբերված նույնաբանությունները տվյալ խոսքային իրադրության համար միակ ընդունելի տարբերակներն են /Ward, Hirschberg, 1991/:

MK: I really should learn how to find the other entrance (to the Holland Tunnel)

DL: What good will that do? **If it's crowded, it's crowded.**

(Business Insider 02. February 1986)

Այս օրինակում երկրորդ զրուցակիցը նկատի ունի, որ նույնիսկ եթե դեպի թունել տանող այլ մուտք էլ փորձեն, միևնույնն է այս թունելը գերծանրաբեռնված կմնա: Մյուս կողմից՝ այն հեշտությամբ կարելի է մեկնաբանել հետևյալ կերպ. «ոչինչ հնարավոր չէ փոխել. եթե թունելը գերծանրաբեռնված է, ապա ոչինչ չես կարող անել»: Այդ պահին անհնար է որևէ ձևով վերացնել տվյալ խոչընդոտը, դա խոսքընկերների ուժերից վեր է, և, իհարկե, բացառվում է այլընտրանքային արտահայտությունների օգտագործումը հենց այն պատճառով, որ դա ոչինչ չի տալու:

Այժմ դիտարկենք ստորադասական նույնաբանական կառույցներ, որոնք ունեն *when p, p; p because p; Whatever p, p* և *p where p* կառուցվածքները: Դիտարկենք հետևյալ օրինակը.

Association of California Water Agencies executive director John Fraser yesterday called the guarantee shortsighted, saying it ignores dramatic increases in water usage predicted for Central California.

“**Once that water is gone, it's GONE**” Fraser said in a telephone interview.

(Two groups challenge water pact San Diego Union, 4 March 1986)

Տվյալ օրինակում նույնաբանությունն ակնհայտորեն արտահայտում է այն նշանակությունը, որ եթե ջուր էլ չկա, ապա մնացած այլընտրանքային տարբերակները անհնար են: Երբ ջուրն արդեն կորսվել է, ապա ոչինչ հնարավոր չէ անել, ու հնարավոր չէ այն փոխարինել այսպիսի այլ-

ընտրանքով. *Once water is gone, it can be replaced* կամ որևէ այլ տարբերակով:

Համեմատենք հետևյալ երկու օրինակը.

Ad for Walt Disney cartoon classic video disks:

But when they're gone, they're gone. (The Huffington Post, 27 May, 1985)

GW: But that way [eating family style in a Chinese restaurant], you get to try lots of different things.

DE: But I don't want to try lots of different things – that's the problem. In France, **when you eat in a Chinese restaurant, you eat in a Chinese restaurant.** That's none of this sharing nonsense. (The Daily Mail, 28 September 1986)

Երկու դեպքում էլ խոսողը բացառում է այլընտրանքային տարբերակների հնարավոր գործածությունը տվյալ խոսքային իրադրություններում: Այնպիսի այլընտրանքային մոդել, ինչպիսին է, ասենք, *when p then q*, մերժելի է: Սակայն պետք է ընդունել, որ այս երկու օրինակների միջև չի կարելի լիարժեք հավասարության նշան դնել նույնաբանությունների մեկնաբանության տեսանկյունից /Carston, 2004, Bulhof, Gimbel 2004/: Երբ խոսողն ասում է *When they're gone, they're gone*, անշուշտ նա բացառում է *When they're gone, they will still be back (when p then q)* արտահայտության հնարավոր կիրառությունը: Սակայն նա նաև բացահայտ կերպով նկատի ունի, որ ոչինչ հնարավոր չէ փոխել այդ իրողության մեջ: Երկրորդ օրինակում, սակայն, նույնաբանական կառույցի գործաբանական նշանակությունն այն չէ, թե ոչինչ հնարավոր չէ անել իրավիճակը փոխելու համար: Այստեղ հստակ կերպով մերժվում է այլընտրանքային տարբերակների հնարավորությունը: *When you eat in a Chinese restaurant, you eat in a Chinese restaurant* նույնաբանությունն օգտագործելով՝ խոսողն արտահայտում է իր անձնական փորձի վրա հիմնված վերաբերմունքը: Ուտելու գործառույթը շատ անհատական է, ու ճաշակները տարբեր են, հետևաբար խոսողը, կիրառելով տվյալ նույնաբանությունը, կարող է արտահայտել այն միտքը, թե չինական ռեստորանում *ընդանեկան ռճով* ուտելը չի համապատասխանում իր ճաշակին և, օրինակ, Ֆրանսիայում, եթե ճաշում ես չինական ռեստորանում, ապա պարզապես չինական սնունդ ես ուտում և ստիպված չես ամեն ինչից փորձել, ինչպես դա ընդունված է Չինաստանում՝ ընտանեկան միջավայրում ճաշելիս: Այստեղից նաև կարող ենք ենթադրություն անել, որ խոսընկերները թերևս Չինաստանում ուտում են չինական ավանդական *ընդանեկան ռճով*: Սա ցույց է տալիս, որ թեպետ *When you eat in a Chinese restaurant, you eat in a Chinese restaurant* և *when they're gone, they're gone* կառույցները ունեն նույն *when p, p* կառուցվածքային բանաձևը, նրանք չեն արտահայտում միմյանց հարող

իմաստներ: Եթե առաջին նույնաբանությունը նշանակում է, որ ջրի վերանալու դեպքում այլևս հնարավոր չէ այն վերականգնել, ապա երկրորդ նույնաբանությունը չի արտահայտում վերահաս անդառնալի կորստի մտահոգություն: Դրա միջոցով խոսողն արտահայտում է այն միտքը, որ չինական ռեստորաններում ուտելը կարող է տարբեր լինել, կախված նրանից, թե որ երկրում ես ուտում:

Նույնաբանությունների հաջորդ խումբը համադասական նույնաբանական կառույցներն են, որոնք ունեն *a is a and b is b* կառույցը: Դիտարկենք հետևյալ օրինակը.

A rat will be a rat, and ant an ant...but human beings can be more than just human.

(The Critical Thinker, <https://thecriticalthinker.wordpress.com/2009/07/31/maoa/>)

Այս նույնաբանությունը կիրառելով՝ խոսողը ցանկացել է փոխանցել այն միտքը, որ կենդանիները չեն կարող լինել ավելին, քան արդեն ամրագրված է իրենց գենետիկ կոդի մեջ, մինչդեռ մարդիկ անսահմանափակ հնարավորություններ ունեն և կարող են զարգանալ ու ավելին հասնել: Բացի այդ, ընթերցողին իր մեկնաբանության մեջ զգալիորեն օգնում է նաև նույնաբանության բուն կառույցից դուրս գտնվող հատվածը՝ լեզվական համատեքստը (*human beings can be more than just human*): Սա հուշում է, որ համատեքստը վճռորոշ դեր ունի նույնաբանության նշանակության վերհանման հարցում: Եթե չլիներ *but human beings can be more than just human* հատվածը, ընթերցողը կկենտրոնանար միայն այն հատկանիշների վրա, որոնք բնորոշ են առավելապես մի կողմից առնետներին, մյուս կողմից մրջյուններին: Մինչդեռ այսպես հասկանում ենք, որ նույնաբանության նշանակության մեկնաբանման մեջ կարևոր է նաև նշված հատվածը որպես ուղեկցող նախապայման: Պետք է ուշադրություն դարձնել նաև *but*-ին, քանի որ ընթերցողը շաղկապի միջոցով հասկանում է, որ գործ ունի հակադրության հետ: Նախադասության ձախ, այսինքն՝ մինչև *but* ընկած հատվածի ու աջ՝ *but*-ից հետո ընկած մասի միջև, կա հակասություն: Հետևաբար այն, ինչ ճիշտ է ձախ մասի համար, պետք է հակասության մեջ լինի աջ մասի հետ: Եթե ընթերցողը ասույթի մեկնաբանությունը սկսի աջ մասից, որն ըստ կառուցվածքի ավելի պարզ է, ապա հասկանալով, որ մարդիկ կարող են անել ավելին, քան ծածկագրված է նրանց գենետիկ կոդում, հաջորդիվ նա կհասկանա որ *but*-ին նախորդած մասը պետք է հակադրվի այս մտքին: Կուզենայինք անդրադառնալ նաև *just* վերաբերականին, որի տեքստային գործառույթն է, նեղացնելով *human* ստորոգելիի իմաստային դաշտը, ընդգծել մարդկային հնարավորությունների անսահմանությունը: Հենց

այս նպատակով էլ գրողի կողմից ընտրվել է նման շարահյուսական կառույց:

Դիտարկենք համադասական նույնաբանական կառույցի ևս մեկ օրինակ.

Mae finished by providing Annie's email address, Zing feed and profile page. The reaction was immediate. Annie's followers increased from 88.198 to 243.087...The messages poured in, the most popular being one that said "**The past is past and Annie is Annie.**" (ED C: 443)

Այստեղ համադասական կառույցի երկու նույնաբանությունները համեմատվում են միմյանց հետ, ու դրանցից մեկի նշանակությունը տարածվում է մյուսի վրա: Այս նույնաբանության մեկնաբանության գործընթացում կարևոր նշանակություն ունի նաև համատեքստը: Առաջին նույնաբանությունը կամ ենթանույնաբանությունը, այսինքն՝ համադասական նույնաբանության կազմի մեջ մտնող նույնաբանություններից մեկը, տվյալ դեպքում՝ *The past is past*, այն միտքն է արտահայտում, որ անցյալը արդեն փաստ է ու անդառնալի է, այն արդեն անհնար է փոխել, և հիմա այն այլևս մեծ նշանակություն չունի: Այն հնչում է *What's done is done* նույնաբանության պես՝ արվածն արված է, եղածը եղած է: Նույն կերպ է ընկալվում նաև Աննին. նա նույն մարդն է, ով երեկ էր, ում ճանաչում են, և ոչինչ չի կարող փոխել նրանց վերաբերմունքը Աննիի հանդեպ, անկախ նրանից, թե անցյալում ինչ է պատահել:

Երկու այսպես ասած ենթանույնաբանությունների՝ *the past is past* և *Annie is Annie* հավասարեցմանը ու միմյանց փոխլրացմանը նպաստում է նաև *and* շաղկապը, որը հավասարության նշան է դնում երկու նույնաբանությունների միջև մեկ ամբողջական նույնաբանական համադիր կառույցի շրջանակներում: Ուստի մեկնաբանողը, համարելով, որ նույնաբանության արտահայտած նշանակությունը ինքնըստինքյան ակնհայտ ճշմարտություն է, և ինչպես որ անցյալը չի կարող լինել մեկ այլ բան, քան ինչ որ է, նույն կերպ էլ Աննին չի կարող լինել այլ մարդ, քան այն, ինչ որ է: Այնպիսի այլընտրանքային տարբերակներ, ինչպիսիք կարող են լինել *The past is past and Annie is still responsible for her actions* և *The past is past and Annie must answer for the wrong of her ancestors*, ընդունելի չեն կարող համարվել:

Այստեղից պարզ է դառնում, որ այլընտրանքային տարբերակների բացառման գործընթացում էական դեր ունի նաև համատեքստը, ինչպես նաև համադասական նույնաբանական կառույցի առաջին ենթանույնաբանություն-բաղադրիչը՝ *The past is past*, որն ինքնին հասկանալի և ընդունված ճշմարտություն է: Սա նույնպես իր դերակատարումն ունի երկրորդ բաղադրիչի՝ *Annie is Annie* նշանակության մեկնաբանման հարցում,

քանի որ, ինչպես նշվեց, դրանց միջև հավասարության նշան է դրված, ու նրանք կիրառվում են մեկ համադաս նույնաբանական կառույցի մեջ:

Այսպիսով, ընտրելով նույնաբանական կառույցի որևէ շարահյուսական կաղապար, խոսողը ելնում է իր հաղորդակցական նպատակը տվյալ հաղորդակցական իրադրության շրջանակում առավել տեղին և համապատասխան իրականացնելու մտադրությունից: Ավելին, կատարելով իր ընտրությունը հոգուտ նույնաբանական կառույցի, նա բացառում է մնացած բոլոր այլընտրանքների տեղիությունը խոսընթացի տվյալ պահի համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բրուտյան Գ. Տրամաբանություն, Երևան, «Գիտություն», 1998:
2. Bulhof J., Gimbel, S. A tautology is a tautology (or is it)? // *Journal of Pragmatics*, v. 36, 2004.
3. Fillmore Ch. Frame semantics // *The Linguistic Society of Korea, Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin. 1982.
4. Carston R. Thoughts and Utterances. The Pragmatics of Explicit Communication. Oxford: Blackwell, 2004.
5. Grice H.P. Logic and conversation // Cole P. and J.L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, v. 3: P. Speech acts. New York: Academic Press, 1975.
6. King J., Stanley J. Semantics, pragmatics, and the role of semantic content // Szabo Z. (ed.) *Semantics versus pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
7. Meibauer J. Implicature // K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd ed., v. 5. Oxford: Elsevier, 2006.
8. Meibauer J. Cultures of Lying: Theories and Practice of Lying in Society, Literature and Film. Glienicke/Berlin, Madison/Wisconsin: Galda & Wilch Verlag, 2008.
9. Mompean J. A., Valenzuela J. Brexit means Brexit: a constructionist analysis // *Complutense Journal of English Studies*, v. 27. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2019.
10. Walter J. Conversational Tautologies in English: theoretical approach and investigation of examples. GRIN Verlag GmbH, Druck und Bindung: Books on Demand GmbH. Norderstedt, Germany, 2008.
11. Ward G., Hirschberg J. On pragmatic wars and tautological battles // *Paper presented at the Linguistic Society of America Annual Meeting*. San Francisco, 1988.
12. Ward G.L., Hirshchberg J. A pragmatic analysis of tautological utterances // *Journal of Pragmatics*, v.15. North Holland, 1991.

13. Wierzbicka A. Cross-Cultural Pragmatics – The Semantics of Human Interaction. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991.

ԼԵՁՎԱԿԱՆ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

1. Business Insider 02. February 1986
2. CBS Evening News, 23 November 1985
3. Dallas TV Series, 1985
4. Dynasty TV Series, 13 March 1985
5. ED C – Eggers D. The Circle, Penguin Books, 2013.
6. Incolor // URL: <http://incolor.inebraska.com/cvanpelt/hillint.html> (accessed 12.03.2020)
7. Magnum PI 25. 10. 1987
8. MA DL – Munro A. Dear Life: Pride, Douglas Gibson Books, 2012.
9. Philadelphia Inquirer, 17. 09. 1985
10. San Diego Union, *Nations turn liner away*, 9. 10. 1985
11. San Diego Union, *Two groups challenge water pact*, 4 March 1986
12. The Critical Thinker// URL: <https://thecriticalthinker.wordpress.com/2009/07/31/maoa/>
13. The Daily Mail: 28 September 1986
14. The Huffington Post, 27 May, 1985

Ա. ՇՄԲԱՐՅԱՆ, Ա. ՄԵՏՐՈՍՅԱՆ – *Семантическая интерпретация синтаксических моделей тавтологии.* – В статье рассматриваются основные структурные типы тавтологий как предикативные единицы и их функционально-коммуникативные особенности в свете теории принципа кооперации П. Грайса. Будучи простыми по форме выражения, тавтологические конструкции экономят время и усилия говорящего в процессе речепроизводства, а в плане содержания под этой мнимой простотой скрывается большая смысловая многослойность. Анализ фактического материала выявил факторы, обуславливающие выбор говорящим тавтологического высказывания из большого репертуара возможных альтернатив для передачи коммуникативной интенции в данной речевой ситуации.

Ключевые слова: структурный тип, тавтология, принцип кооперации, принцип лингвистической экономии, коммуникативная интенция, контекст, коммуникативная импликатура

A. CHUBARYAN, A. MESROPYAN – *Syntactic Patterns of Tautologies and their Semantic Interpretation.* – The present paper aims to reveal the syntactic patterns of English tautological structures, and to examine their functional-communicative peculiarities in line with Gricean Principle of Cooperation. By virtue of their simple predicative structure, tautologies save the speaker's/writer's time and efforts in the process of speech production, whereas, on the plane of content, they possess a multilayered semantic potential. The analysis shows that the speaker/ writer opts for the given syntactic pattern of tautology in accord with their communicative intention in the given speech situation.

Key words: syntactic pattern, tautological structure, principle of cooperation, principle of linguistic economy, communicative intention, context, communicative implicature

Ներկայացվել է՝ 26.03.2021
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլիական բանասիրության
ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Елена ЕРЗИНКЯН

Ереванский государственный университет

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОМ ОПИСАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Данная статья посвящена способам концептуализации пространственных отношений в языке. Пространство представляется как один из получивших отражение в языке первичных базовых концептов, на основе которых складывается концептуальная система языка. Выделяются основные факторы, релевантные при обозначении пространственных отношений. Особое внимание уделяется особенностям восприятия и языкового кодирования пространственных отношений дейктическими средствами концептуализации действительности.

Ключевые слова: языковая картина мира, пространство, пространственные отношения, концепт, восприятие, семантические отношения, дейксис

Категория пространства, как и категория времени, занимает одно из центральных мест не только в лингвистике и других науках, но и в повседневной жизни человека. Знание пространственного расположения часто является обязательной предпосылкой для ориентации в окружающем мире. Человек существует в пространстве и во времени: наши действия и состояние, в котором мы находимся, наш опыт и наши мысли привязаны к пространству и времени. Это, бесспорно, одно из самых объективных утверждений об устроенности мира и способе языковой концептуализации этого мира, понимаемого широко как мира физического, духовного, ментального. При этом человек, с одной стороны, вовлечен в пространство и время, и эти две категории имеют определенное влияние на него, с другой стороны, человек влияет на пространство и время, так как он сам становится центром пространственных и временных отношений. Выдвинутый в качестве ведущего в лингвистике принцип использования языка говорящим имеет следствием признание того, что окружающая действительность воспринимается и определяется через личностно-пространственно-временные координаты.

Семантическое направление, характерное для лингвистики второй половины XX в., к началу XXI в., черпая силы в прагматической, функциональной и когнитивной ориентации исследований, пришло к осознанию положения о том, что «в действительности важны не столько физические пространства и времена, сколько способ их восприятия говорящим» /Апресян, 1995: 637/. Как же отражаются пространственные и временные характеристики в нашем сознании и языке, как язык помогает в освоении нашего жизненного прост-

ранства, как мы можем ориентироваться в пространстве при помощи языка? Вопрос о том, как пространственные характеристики воспринимаются и когнитивно обрабатываются, ведет к проблеме когнитивной репрезентации того, как человек структурирует окружающее пространство, которое требует от него языковой интерпретации. В результате таких интерпретаций возникают пространственные образы, с помощью которых становится возможным ориентирование и перемещение человека в пространстве.

Пространство представляет собой одну из основных проблем человеческого существования. Как одно из базовых понятий науки, философии и культуры и всеобщая, универсальная категория бытия (наряду со временем) пространство является важнейшим параметром экстралингвистической действительности и основным концептом человеческого сознания, который находится в центре внимания исследователей с древнейших времен до наших дней.

Исследование категории пространства имеет богатейшую философскую традицию. Об этом свидетельствует многообразие подходов при описании и истолковании пространства. Приведем несколько базовых замечаний о категории пространства в аспекте современных философских и лингвофилософских исследований.

Пространство – это, с одной стороны, порядок расположения сосуществующих объектов, с другой – форма существования, упорядочения мира и одна из фундаментальных категорий мировосприятия человека /Флоренский, 1989/. Вопрос о пространстве (и времени) как о первичных онтологических категориях человеческого познания рассматривался философами в различных аспектах. Материализм доказал объективную реальность существования пространства и времени независимо от субъективного восприятия, их универсальность и всеобщность, неотделимость от движения материи, а также трехмерность пространства, характеризуемого длиной, шириной и высотой (глубиной) и определяющего расположение одновременно существующих объектов, и одномерность и необратимость времени, вместе составляющих единое четырехмерное целое.

Современные философы выделяют разные типы пространств, причем под терминологической пестротой нередко скрывается близкое содержание. Существенным с точки зрения лингвистики и, в частности, ее когнитивного направления является следующее разграничение типов пространств: а) *реальное*, объективное, окружающее человека трехмерное физическое пространство в своей целостности; б) *психическое*, воспринимаемое, умозрительное пространство, дающее субъективные представления человека об объективном пространстве; в) *языковое* пространство как отражение когнитивного пространства в языке, включающее лингвистические категории и всю систему язы-

ка. Психическое и языковое пространства тесно связаны между собой (как и с категорией времени). Как указывает Л.С. Выготский, в промежутке между мыслью и высказыванием во времени и пространстве происходит несколько процессов: переход от смутного смысла к импульсу, затем к расплывчатому представлению внутренней речи (*lingua mentalis*) и затем от внутренней речи к внешней речи (высказыванию) /Выготский, 1982/.

В последнее время появилось большое количество работ, посвященных взаимосвязям между естественным языком, с одной стороны, и познанием и восприятием пространства, с другой. Рассмотрение категории пространства как понятийной категории тесно связано с понятием «картина мира». Утверждая, что картина мира – вторичное существование объективного мира, реализованное при помощи языка, ученые считают, что концептуальная картина мира не равна языковой картине мира, так как основана на разных типах мышления /см., например: Цивьян, 2009; Kemmerer, 1999/.

Общеизвестно, что один и тот же предмет или явление объективной действительности могут описываться по-разному в зависимости от «видения мира» носителей того или иного языка. Сущность этих различий заключается в том, что точка зрения говорящего как бы перемещается, он может смотреть на одно и то же явление с разных точек, с разных позиций.

Говоря об особенностях восприятия, концептуализации и языкового кодирования пространственных отношений, следует иметь в виду ряд универсальных положений, которые являются результатом лингвистических и психологических исследований индоевропейских языков. Следующие из них представляются наиболее значимыми.

1) Наивное восприятие человеком сущности и природы пространства является «эгоцентрическим». Как пишут об этом Дж. Миллер и Ф. Джонсон-Лэрд, при эгоцентрическом использовании концепта пространства «эго» ставится в центр мироздания; исходя из этого человек может устанавливать трехмерную систему координат в соответствии со своей собственной ориентацией /Miller, Johnson-Laird, 1976: 394-395/.

2) Все пространственные обозначения в языке глубоко антропоцентричны. Говоря словами Дж. Лайонза, “in the man’s world – world as man sees it and describes it in everyday language – he is, in the most literal sense, the measure of all things. Anthropocentrism is woven into the very fabric of his language” /Lyons, 1977: 690/. Так, пространство «организуется вокруг человека, ставящего себя в центр макро- и микрокосмоса. Это одна из первых реалий бытия, воспринимаемая и дифференцируемая человеком» /Гак, 1998: 127/. И поскольку в центре внимания человека находится он сам, то отсюда его постоянное стремление описывать окружающий мир по образу и подобию своему.

3) При локализации и ориентации в пространстве человек использует систему координат, построенную на основе вертикальной позиции говорящего (измерение «верх-низ»), асимметрии строения человеческого тела (измерения «перед-зад» и «правый-левый» на горизонтальной поверхности). Более того, эта система координат проецируется с говорящего на слушающего или на предмет, относительно которых определяется пространственная локализация или ориентация. Заметим, что, по мнению ряда исследователей, наиболее значимой среди всех пространственных измерений как психологически, так и физически является ось «верх-низ». Это измерение является основным также и с точки зрения языка. Человек обычно движется вперед по направлению взгляда и контактирует со своим собеседником, находясь к нему лицом к лицу (face-to-face) и на некотором расстоянии, чтобы видеть его. Земля играет важную роль как исходный уровень, как точка отсчета, зафиксированная системой координат. Существовая на поверхности Земли и под воздействием силы притяжения, человек ощущает и осознает объекты в пространстве, как, например, то, что небо находится наверху, «недра» Земли – внизу и т.п.

Еще раз подчеркнем, что пространственные отношения относятся к числу фундаментальных отношений, с которыми, в первую очередь, соприкасается человек, воспринимая действительность. Осознавая положение вещей в пространстве, человеку самому легче ориентироваться в этом мире. Отсюда следует, что языковые средства их представления выступают необходимой частью выражения координации человека в пространстве и членения мира вообще.

Генетически первичный концепт пространства, выражаемый в системе различных средств языка, есть отображение представлений людей о пространственных отношениях, восприятие которых, по определению В. Г. Гака, – «одно из первых и элементарных проявлений познания мира человеком, одна из первых реалий бытия, которая воспринимается и дифференцируется человеком» /Гак, 2000: 134/. Концепт «пространственные отношения» имеет многокомпонентную и многослойную структуру, которая выявляется через анализ языковых средств ее репрезентации.

Как представляется, основополагающей для изучения пространственных отношений в языке, является категория дейксиса как одна из наиболее ярких языковых категорий, кодирующих понятие пространственной относительности в языке. Дейксис является глобальной языковой универсалией. Дейктичность как лингвистическая категория – есть неотъемлемое свойство любого естественного языка, отражающее в лингвистических структурах его взаимоотношения с личностно-пространственно-временным контекстом. При анализе пространственных отношений, выражаемых дейктическими средствами, особенно важно определение четкой системы пространственных координат, позволяющей идентифицировать взаимное расположение объектов.

Пространственный дейксис представляет *относительную* характеристику пространства и обычно определяется в современной лингвистике как указание на близость/отдаленность в пространстве относительно центра речевой ситуации – говорящего. Заметим, что пространственный дейксис может указывать на статические и динамические пространственные отношения, в связи с чем выделяются два подвида пространственного дейксиса: дейксис места и дейксис направления (ср. *здесь* и *сюда*).

Локализация объектов в пространстве может осуществляться на базе различных параметров: кроме основного дейктического параметра ближний-дальний, также задействованы параметры правый-левый, передний-задний, внешний-внутренний, высокий-низкий, верхний-нижний, стороны света, начало-конец. Так, некоторые языки демонстрируют довольно сложную и разветвленную систему не только по степени близости/отдаленности от говорящего/слушающего, но и по другим дейктическим измерениям, таким как, говоря словами Д. Кеммерера, “elevation (up/down), geography (uphill/downhill, upriver/downriver, north coast/south coast) and movement (towards speaker/away from speaker/laterally across visual field of speaker)” /Kemmerer, 1999: 47/. При реализации этих параметров в силу своей специфики задействуются разные ориентационные механизмы: одно и то же пространственное отношение может разворачиваться в рамках различных координат, каждая из которых зависит от точки отсчета, позиции субъекта, воспринимающего ситуацию, которым может быть как говорящий (в канонической ситуации общения), так и другое лицо – наблюдатель, с позиции которого представляется ситуация.

Следует отметить, что вообще признак перцептивности является важнейшим контекстуальным и ситуативным условием реализации функции дейктичности в языке. Наблюдаемость, как и другие типы восприятия мира человеком (в частности, слуховой), является одним из основных элементов отношения содержания высказывания к действительности с точки зрения говорящего или другого воспринимающего субъекта. Признак перцептивности реализуется и конкретизируется в обозначении момента фиксации воспринимаемого процесса, наблюдателя (воспринимающего субъекта) и места протекания воспринимаемого процесса (в определенном отношении к позиции восприятия) /Бондарко, 2002: 14/. Выделенные три сферы конкретизации принципа перцептивности, по сути, сходны с традиционно выделяемыми тремя измерениями речевого акта *я–здесь–сейчас*, с той лишь разницей, что вместо «я» говорящего может быть человек, как бы наблюдающий со стороны. Как далее отмечает А.В. Бондарко, «наблюдаемость предполагает определенную пространственную сферу, субъекта и объекта восприятия. <...> По существу, мы имеем дело с особой «скрытой категорией», связывающей признаки локативности с восприятием окружающего мира человеком» /Бондарко, 2002: 275/.

Поэтому в теории пространственного дейксиса особое значение имеет введенное Ю.Д. Апресяном понятие «фигуры наблюдателя» /Апресян, 1995: 632/, которое исходит из того, что точка отсчета пространственного дейксиса не всегда совпадает с говорящим, за исключением ситуаций, обозначаемых классическими дейктическими словами here-there, this-that. И все же не следует забывать, что определяющим фактором в формировании координатных осей высказывания являются говорящий и (говорящий) слушающий, ибо, как отмечает Ю.Д. Апресян, «в этом отношении у говорящего нет конкурентов». И рассуждая о перцептивности, следует иметь в виду интерпретацию наблюдаемости явлений внешнего мира с точки зрения воспринимающего говорящего и воспринимающего слушающего. Кроме того, на наш взгляд, понятие наблюдаемости включает в себя не только то, что точкой отсчета может быть лицо, отличное от говорящего, но и то, что для дейктической локализации объекта требуется оценка ситуации речи (его пространственно-временных параметров), как бы взгляд со стороны. Поэтому в высказывании, кроме передачи информации от говорящего к слушающему, имеет место передача позиции субъекта речи, отражающей эту оценку. Здесь представление мира и оценочное отношение субъекта речи к предмету мысли как бы смыкаются воедино.

Ввод фигуры наблюдателя в метааппарат дейктического описания позволяет соотнести собственно семантическое моделирование дейктического значения, предполагающее установление связи между языковым знаком и набором содержательных признаков со знаковой моделью дейктической единицы, предполагающей репрезентацию последней не только во взаимосвязи с внешним объектом, но и с ментально-перцептивной структурой. Указание на наблюдателя как на определенную точку отсчета при категоризации пространственно-временных отношений отражается в значениях дейктических единиц и, соответственно, предопределяет их функционирование в речи.

Ориентация на наблюдателя (субъекта восприятия) как точку отсчета при обозначении воспринимаемых человеком пространственных отношений между предметами и явлениями действительности особенно четко проявляется в довольно вариативной гамме пространственных выражений.

Наиболее ярко вышесказанное выражается в словах с семой «пространственная относительность». Рассмотрим подробнее указанные выше отношения на примере наречий места как лексических единиц с категориальной семой «пространственная относительность». Отношения, выражаемые этими наречиями в языке, являются отражением воспринимаемых человеком реальных отношений, существующих между предметами, явлениями, событиями в объективной реальности. Выполняя номинативную функцию, они служат обозначением пространственных отношений, познанных человеком в ходе практического освоения действительности.

Семантика местоименных (дейктических) наречий может быть ориентирована относительно говорящего, слушающего или некоммуникативного лица (наблюдателя). Так, *forward* включает в семантику указание на говорящего (*towards the front in the direction one is facing*), также как и *up* (*used vaguely, in a way similar to the use of down, round, over, across*) to the place in question, or in which the speaker is, was, will be. А, например, *behind*, *beyond*, *across* имплицитно содержат в себе отсылку к (воспринимающему) наблюдателю, с позиции которого может быть представлена обозначаемая ситуация: *beyond* – *on or to the further side of something: They crossed the mountains and headed for the valleys beyond*; *behind* – *at or towards the back of a thing or person: The car behind was hooting impatiently*; *across* – *from one side to the other side: It's too wide. We can't swim across*. Наличие пресуппозиции о человеке-наблюдателе в этих лексемах обусловлено тем, что описываемый/локализуемый объект находится вне поля зрения говорящего, кодирующего ситуацию, и возникает необходимость учета этого фактора при выборе исходной позиции, относительно которой семантически развертывается обозначаемая ситуация.

Рассматриваемые наречия отражают трехмерность пространства как универсально-мыслительной категории. Трехмерность пространства как объективное свойство действительности является отражением когнитивных механизмов, лежащих в основе восприятия и познания мира человеком. Ориентироваться, идентифицировать себя в окружающем пространстве человеку помогает серия пространственных оппозиций, традиционно используемых в разных культурах для описания и структурирования окружающего мира.

Как уже отмечалось, ориентиром для пространственного определения предметов, его естественной нулевой точкой является поверхность Земли, ее уровень. Анализ языкового материала показывает, что в сознании человека всякий физический объект или ментальная сущность обладают не только своим местом, но и своим уровнем в пространстве. В представлениях человека бытие организовано не только по горизонтали, но и по вертикали. Язык отражает это, используя как вертикальное (*верх/низ* – *up/down*) положение человека, которое является обычным при перемещении человека по Земле, так и горизонтальное положение (*спереди/сзади* – *front/back*, *слева/справа* – *right/left*).

Оппозиция *верх-низ*, по мнению многих исследователей, наиболее значима для большинства культур. Вертикальная ось считается основополагающей для мироздания. Так, например, мифы членят мир в основном по вертикали. Безусловно, горизонтальная ось имеет не меньшее значение, но, в отличие от вертикальной, она доступна обычному человеку, тогда как вертикальную ось преодолеть может не каждый /см. об этом: Топоров, 1983: 227-284/.

Человек судит о положении в пространстве других лиц, предметов и т.п.,

опираясь на знания о свойствах, характеристиках своего тела. Особая значимость вертикальной оси обусловлена самим строением человека: именно тело человека структурирует пространство, задавая его мерность. Дейктики места как составная часть пространственной лексики за основу пространственных спецификаций принимают положение *тела* говорящего и слушающего (ср. ‘the bodies of the communication act participants’ /Fillmore, 1982: 37/, ‘bodily space’ (including the perceptual and kinetic field of corporeal engagements) /Kemmerer, 1999: 54/). Мысль о том, что в указании на пространственные отношения исходной точкой служит позиция тела говорящего, подчеркивается и другими авторами, однако наиболее четко она высказана Ч. Филлмором, заметившим, что говорящему было бы трудно мыслить такие слова как *up/down*, *front/back*, *left/right*, если бы у него отсутствовало тело или не было бы образа тела – *a body image*) /Fillmore, 1975/.

Итак, при рассмотрении отражения пространственных отношений в семантике естественных языков принято говорить о системе координат с тремя осями: *up/down*, *front/back*, *left/right*. Эти три оси воспринимаются нами различными путями: “The *up/down axis* is determined by our recognizing the direction of the pull of gravity, and is therefore not to be explained in terms of egocentric or anthropocentric predispositions of language users. The *front/back axis* is determined by certain inherent asymmetries of a reference to object, that object’s front side determined with reference to its ability to move with a fixed orientation, to a canonical means of human access to the object, or to the object’s similarities with the human body. The *left/right axis* is cognitively available, it seems, through unanalysed personal experiences with the basic bilateral asymmetries in the workings of our own bodies” /Fillmore, 1982: 36–37/. Исходя из вышесказанного, ориентацию *left/right* можно считать эгоцентричной, ибо различие, в первую очередь, определяется положением тела говорящего, ориентацию *front/back* – антропоцентричной, поскольку мы учимся оперировать этими терминами в соответствии с положением тел окружающих нас людей. Что касается ориентации *up/down*, то она основана на пространственных отношениях, существующих и определяемых независимо от нас и совпадающих с гравитационным определением вертикальности (ср.: небо над нами, земля под ногами).

Началом системы координат, используемой человеком при восприятии физического пространства, является его вертикальное положение. Это означает, что нормальное, «каноническое» положение человека/наблюдателя в пространстве – это его положение стоя, т.е. его вертикальная поза, откуда человек воспринимает и представляет пространство. Представление о направлении «вверх-вниз» дается различием между верхней и нижней частями тела соответственно по отношению к голове и ногам: оно объективируется в отра-

жении направления земного тяготения, т.е. ориентиры здесь заданы объективно силой земного притяжения. В английском языке представления об абсолютных «верхе» и «ниже» также связаны с представлениями о голове и ногах, что находит свое выражение в частотном употреблении фразовых глаголов с модификаторами направления движения *up* и *down*. Так, например, фразовый глагол *V + down* призван описывать движение (действие), направленное сверху вниз, или переход из прямого (стоячего) положения в иное (лежащее, сидячее и т.п.). Отсюда можно заключить, что английский язык проявляет тенденцию к конкретизации направления движения тела, четко дифференцируя языковые средства, передающие разные аспекты экстралингвистической ситуации. Сравним *sit down* (сесть из положения *стоя*) и *sit up* (*rise from lying down to a sitting position*, т.е. сесть из положения *лежа*); *straighten oneself up/right oneself up* (*make the body straight and vertical, to stand up straight, erect in posture*, т.е. выпрямиться в положении *стоя*) и *sit up/sit upright* (*sit with the spine erect, sit straight and not bend or lean*, т.е. выпрямиться в положении *сидя*).

Уже отмечалось, что вертикальное измерение является центральным и с точки зрения всей системы языка, а из горизонтальных осей *front/back* является ведущей, по отношению к которой измерение *right/left* является зависимым. Горизонтальные измерения не являются столь строго фиксированными как вертикальное; человек асимметричен в одном горизонтальном направлении и симметричен в другом. Направление горизонтальных осей координат основано на соответствии со зрительным аппаратом человека. Как тонко заметил Л.В.Щерба, «в основе наших обывательских понятий «прямо», «направо», «налево» лежит, я думаю, линия нашего взгляда, когда мы смотрим перед собой» /Щерба, 1974: 280/. При этом, как отмечалось, симметричная горизонтальная ориентация зависит от асимметричной горизонтальной ориентации и является вторичной по отношению к ней (понятие стороны предмета определяется в зависимости *от лица*). Оппозиция *спереди-сзади* и *далеко* относятся к фасадной, «лицевой» ориентации, а *право-лево* и *сторона* – к боковой, латеральной.

Как известно, пространственные отношения у двух беседующих лиц, стоящих лицом друг к другу, прямо противоположны. То, что для одного «справа», для другого «слева», то, что для одного «спереди», для другого может быть «сзади» и т.п. Если говорящий произносит ‘The dog is behind the car’, это означает, что собака находится по другую сторону от машины относительно того места, где стоит говорящий/наблюдатель. Но здесь, по-видимому, возможна и другая интерпретация: собака находится по заднюю сторону от машины безотносительно к местоположению говорящего, а относительно объективно свойственных машине как объекту задней и передней сторон. В таком случае имеет место фронтальная ориентация объекта, связанная с пространственным представлением, которое Дж. Лич называет первичной горизон-

тальной осью /Leech, 1974: 130/. Последняя не учитывает точки зрения наблюдателя: первичная горизонтальная ось задает направление в пространстве, пересекая объект через переднюю (фасадную) и заднюю (тыльную) стороны.

Для того чтобы понять различие между этими двумя интерпретациями, остановимся вкратце на выделяемых при изучении пространственных отношений в языке двух типах ориентации – абсолютной и относительной (ср.: *topological and non-topological (projectional) locations* /Frawley, 1992: 262-263/).

Поскольку дейктики служат, прежде всего, для передачи идеи расположения объекта относительно некоторой точки отсчета, будь то говорящий, слушающий или какой-либо другой объект, для интерпретации их номинативной функции важно отметить, что в наивной картине мира прототипические объекты – это предметы, вещи и тела (людей и животных), то есть объекты, характеризующиеся обычно четкими физическими признаками (ср.: *with inherent fronts and backs* /Rauh, 1983/). Им присуще свойство визуальной выделенности, фасадности, отдельности, качественной определенности и т.п. Иными словами, это объекты, анатомическое строение, конструкция или функциональное предназначение которых предполагает наличие у них передней (лицевой, фасадной) и, соответственно, задней (тыльной) сторон, т.е. это объекты с фронтальной организацией. А это означает, что локализуемый объект, являясь *изначально ориентированным* объектом, обладает способностью задавать направление в пространстве, благодаря чему и становится возможной его абсолютная ориентация.

При другом (относительном) способе ориентации направление в пространстве задается не самим локализуемым объектом, а независимой от него пространственной точкой, относительно которой устанавливается соположение двух объектов. Традиционно эта точка считается позицией говорящего/наблюдателя. Однако, учитывая все разнообразие возможных пространственных описаний, включая и такие, которые не предполагают наличие наблюдателя, мы предпочитаем использовать более общий термин «точка отсчета», или референтная точка. И поскольку многие объекты, предметы имеют «внутреннюю» (*intrinsic, inherent*) ориентацию со своими передней, задней и боковыми частями, то принципиально возможна их двойная ориентация: на говорящего/наблюдателя и на некоторую другую точку отсчета.

Для иллюстрации данного положения рассмотрим предложение “*John is in front of the museum*”, которое означает то, что ‘John is located in the space projecting outward from the entry of the museum’, то есть ‘the intrinsic front of the reference object (*at the museum’s front*)’, или то, что ‘John is in front of the museum as you view it’ (the intrinsic front via the frame of the viewer). Заметим, что во втором случае Джон может даже находиться в тыльной (задней) стороне музея, хотя это и остается его передней стороной *с точки зрения наблюдателя*.

Напомним, что это свойство слов со значением пространственной ориентации на материале русского языка рассматривается Ю.Д. Апресяном /см. Апресян, 1995/. В английском языке предложения 'There is a tree across the road' и 'The helicopter is over the hill' репрезентируют две различные ситуации: а) безотносительно к наблюдателю; б) относительно наблюдателя /Bennet, 1975/. Аналогичную интерпретацию находим в работе Frawley /1992/, где, рассматривая предложение 'Bob is behind the house', автор говорит о двух возможных интерпретациях: 'a viewer-centered' и 'a reference-object-centered interpretation'. Для сравнения приведем термины Дж. Лича 'a point of orientation' и 'a point of observation', в принципе указывающие на те же две возможные интерпретации /Leech, 1969/.

Универсальность принципов перехода от одной ориентации дейктических элементов на другую подтверждается тем, что в английском языке, имеющем целую систему лексических показателей пространственного дейксиса, обнаруживается немало ситуаций, в которых действует аналогичная стратегия употребления дейктических слов. Сравним, например, употребление наречий *left* и *right* в контекстах типа А: 'Haven't you seen my glasses?' (Ты не видел мои очки?) – В: 'Look, here they are, on the left (ср. to *your* left)'. (Да вот они слева. – Ср.: у *тебя* слева, слева от *тебя*). При этом «слева» с точки зрения говорящего может оказаться и «справа». Все зависит от того, принимает ли говорящий точку зрения своего адресата-визави или же соотносит ситуацию со своей позицией, с позицией своего тела.

Рассмотрим еще одну ситуацию: '*John is the man to the left of Mark*', где Джон может находиться слева от Марка или же по левую сторону от говорящего, точнее с точки зрения говорящего-наблюдателя. Выбор в данном случае зависит от говорящего, то есть человека, «производящего обозначение»: от того, включает ли он себя в это «обозначение» в качестве участника события или наблюдает ситуацию со стороны.

Таким образом, дейктические слова *left/right* носят ярко выраженный эгоцентрический характер, так как в их основе, как мы уже отмечали, лежит «линия нашего взгляда, когда мы смотрим перед собой». Эти дейктики способны выполнять свою функцию благодаря постоянной соотнесенности с говорящим, который может использовать в качестве ориентира как самого себя, так и слушающего или другие объекты, находящиеся в пределах речевой ситуации. Так, предложение 'A is to the left of B' будет правильно ориентировать слушающего, если положение говорящего и слушающего в момент речи по отношению к В совпадает, если же оно не совпадает, тогда требуется уточнение 'A is to the right of B as you are facing it' (для ситуации речевого акта) и 'A is to the right of B if you are looking north from C' (для воображаемой ситуации) /Fillmore, 1975/.

Заметим, что для обозначения латеральных (боковых) пространственных отношений используются и другие средства. Сравним еще два предложения: *'Ann is beside the car'* и *'Ann is to the right of the car'*. В первом предложении латеральность носит общий характер и указывает на относительную близость к объекту без других ограничений касательно стороны объекта. Во втором предложении уже имеем возможность двух интерпретаций: а) *Ann is to the right of the car from where I'm standing*, ориентированное на говорящего/наблюдателя и б) *Ann is to the car's right*, значение, заданное внутренней ориентированностью объекта.

Еще более осложняются отношения, если направление взгляда (*direction of gaze*) говорящего и слушающего находится под углом 90° по отношению друг к другу: в таком случае «слева» для говорящего будет «по правую сторону» для слушающего, если слушающий находится по левую сторону от говорящего, и место, на которое указывается, находится между ними (говорящим и слушающим); если же обозначаемый фрагмент пространства не между ними, то он находится по левую сторону и от говорящего, и от слушающего /Klein, 1982: 165/. Здесь мы выходим уже в область чистой прагматики речи, которая непосредственно не является целью настоящей работы и рассматривается лишь по мере необходимости.

Итак, пространственная семантика – чрезвычайно обширная область семантики, составляющими которой являются, например, совокупность геометрических характеристик, параметрических свойств предметов действительности и их соотношения между собой. В то же время одной из важнейших пространственных характеристик в аспекте создания и употребления языка говорящим можно считать семантику языковых единиц, актуальных с точки зрения пространственной ориентации человека и предметов и их локализации. Субъективный антропоцентрический характер языкового описания пространственных отношений проявляется в *относительности* пространственных характеристик и в его неразрывной связи со временем.

Семантика пространственной ориентации человека формируется в языке в связи с ее прагматической важностью для познания и освоения мира. Пространственная семантика – результат коммуникативно-прагматической деятельности человека: человек, особенно на первом, «прототипическом», этапе своего пребывания в нем, не может познать мир, не сделав в него шага и не встретив предмета, способствующего освоению этого мира или препятствующего этому. В силу первичности, наглядности, пространственная семантика является важным компонентом осмысления мира. Концептуальные пространства заимствуют параметрическую сетку у реального пространства, так как она является способом представления результатов постижения усвоенности знаний в определенной области. Механизм воплощения прост-

ранственной семантики в языке и речи – один из ключей к выяснению устроенности языка и его функциональных возможностей.

Обобщая, отметим, что изучение категории пространства в современной лингвистике направлено, прежде всего, на выявление связи языкового оформления с понятийной структурой и иерархическими отношениями в концептуальной модели. Представляя собой одну из главных познанных человеком форм существования материи, пространство находит свое отражение в различных языковых единицах, при помощи которых осуществляется пространственная локализация/ориентация и ограничение действия или состояния пространственными рамками. Анализируя дейктики с пространственной семантикой, т.е. языковые единицы, служащие обозначением пространственных *отношений*, познанных человеком в ходе практического освоения действительности, мы познаем законы языка в аспекте конкретно-практической деятельности человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Языки русской культуры, 1995.
2. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики. М.: Языки славянской культуры, 2002.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // *Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т.*: т. 2. М., 1982.
4. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Языки русской культуры, 1998.
5. Гак В.Г. Пространство вне пространства // *Логический анализ языка. Языки пространств*. М.: Языки русской культуры, 2000.
6. Топоров В.Н. Пространство и текст // *Текст: семантика и структура*. М.: Наука, 1983.
7. Флоренский П.А. Сочинения в 4 т. М.: Мысль, 1989.
8. Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы. М.: Либроком, 2009.
9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.
10. Bennet D.C. Spatial and temporal uses of English prepositions: An essay in stratificational semantics. London: Longman, 1975.
11. Fillmore Ch. Santa Cruz lectures on deixis. Bloomington, Indiana University Linguistic Club, 1975.
12. Fillmore Ch. Towards a descriptive framework for spatial deixis // Jarvella R.J. & W.Klein (eds.) *Speech, place and action: Studies in deixis and related topics*. Chichester, etc.: John Wiley & Sons, 1982.
13. Frawley W. Linguistic semantics. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

14. Kemmerer D. “Near” and “far” in language and perception // *Cognition*, v. 73, 1999.
15. Klein W. Local deixis in route directions // Jarvella R.J. & Klein W. (eds.) *Speech, place and action: Studies in deixis and related topics*. Chichester, etc.: John Wiley and Sons, 1982.
16. Leech G.N. *Towards a semantic description of English*. London: Harlow, 1969.
17. Leech G.N. *Semantics*. New York, Harmondsworth: Penguin Books, 1974.
18. Lyons J. *Semantics*, v. 1–2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
19. Miller G.A., Johnson-Laird P.N. *Language and perception*. Cambridge (Mass.) and London: Harvard Univ. Press and Cambridge Univ. Press, 1976.
20. Rauh G. Aspects of deixis / Rauh G. (ed.) *Essays on deixis*. Tübingen: Narr Verlag, 1983.

Ե. ԵՐԶՆԿՅԱՆ – Լեզվում տարածական հարաբերությունների արտահայտման միջոցների առանձնահատկությունների շուրջ. – Հոդվածը նվիրված է տարածական հարաբերությունների ընկալման, իմաստավորման և լեզվում «կոդավորման» հարցերի ուսումնասիրությանը: Տարածության հասկացության հենքի մշակումը հնարավորություն է ընձեռում վերհանել տարածական հարաբերությունների լեզվական արտացոլման առանձնահատկությունները ցուցայնության կարգի միջոցով:

Բանալի բառեր. աշխարհի լեզվական պատկերը, տարածություն, տարածական հարաբերություններ, կոնցեպտ, ընկալում, իմաստային հարաբերություններ, ցուցայնություն

Y. YERZNKYAN – On Linguistic Representation of Spatial Relations. – The paper deals with the study of spatial relations based on the correlation of language and perception. Spatial relations are considered as a primary basic concept codified and verbalized in the language through different language means. An attempt is made to establish the relevant factors for their conceptualization, categorization and verbalization. Of special interest is the role of deictic expressions in this process.

Key words: language picture of the world, space, spatial relations, concept, perception, semantic relations, deixis

Ներկայացվել է՝ 23.02.2021
 Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից
 Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Amalia BABAYAN
Yerevan State University

TEACHING ESP ONLINE: ACTION RESEARCH

The extensive application of online ESP teaching on account of the Covid 19 pandemic, and its tendency to become a norm, calls for comprehensive research into today's experience, to furnish us with vital clues for more efficient performance. This paper provides an overview of the basic research on online education, its pros and cons, types of delivery, and focuses on the use of the LMS Moodle platform. It highlights the benefits of the Moodle instrumental tool kit for teaching listening, reading and writing and surveys the gaps and limitations of the online mode in teaching communicative language which is essential in ESP for humanities. The paper discusses the specifics of such instruments as team work, role-play, humour and feedback in online framework. Next, it examines the instructor's part and impact in the Moodle classroom. The paper concludes with a discussion of blended education and flipped tutoring, expressing hope that targeted technological developments will soon enable to conduct fully integrated communicative online classes.

Key words: *online education, ESP teaching, Moodle tool kit, communicative language teaching, discourse, flipped classroom, social contact*

Online language teaching has been with us for more than a couple of decades, and many learners have benefited from the chance of remote learning. The scope has covered both General English and ESP courses, being a suitable option, especially for businessmen, medical and service employees and many those whose time, face-to-face learning outreach or other related circumstances were restricted. Traditionally, these were one-to-one classes conducted to the choice of the customer, and research in this field was mainly channeled to improving the LT delivery methodology and securing a better technological tool kit for language teachers.

However, with the Covid-19 pandemic, things have changed drastically, involving whole classes of students in the online education process, posing urgent

demand for proper technical support and engaging an army of language teachers with little or no experience in online teaching.

The situation calls for comprehensive research without delay, as with the forecast of prolonged or unpredicted pressing circumstances, online language teaching to wider audiences has a growing tendency to become a norm. Extensive research in today's experience can offer many explanations about what works well and what does not, and furnish us with vital clues to more productive teaching and learning. And who, if not the practicing language instructor, can provide insights into the matter through Action Research.

Background information

Online education came into existence in 2002. Since then large numbers of students have enrolled for online courses: working adults [...] to continue their studies while in the job, [...], and “kids - to help them learn additional things” /White, 2017: 7/.

It took off successfully, gaining ground fast, with the advancement of technology and the imperative of lifelong learning due to globalization processes. Best universities and educational institutions worldwide readily embraced the idea of spreading knowledge to wider masses in a more “cost-effective way”, creating a new market of online courses both for young and adult students. As Shvidkoy notes, “Online education is democratic and available to masses. It has become the great leveler” /Швидкой, 2020: 11/.

Today “some of the finest websites that offer high quality education online are Coursera, Khan academy, Udemy, MIT, University of Oxford, etc. And for many university departments for Continuing Education online courses have been widely popular” /Bettinger and Loeb, 2017: 34/.

“We are living in a world of lifelong education, and thanks to online education it has become possible for many. The processes of acceleration are irreversible. Online has come to stay,” claims Varlamov /Варламов, 2020: 57/.

Many believe that online college training and degrees may be the wave of the future. As Schinkten noted in her tutorial, “new technologies, more students in college and the growing demand for online instruction are coming together in a way that suggests that the future of higher education is digital and distance” /Schinkten, 2016: 3/.

Schools have also welcomed the introduction of online courses in their educational process. For quite a while already “Many schools throughout the US are providing the kids with the option of distance learning” /White, 2017: 15/. The word *option* is key here, as *distance learning* has existed as an *option* parallel to traditional learning, constituting a fraction of the whole system.

Along with the advent of online courses ongoing research has been in progress to outline and define the scope, the means, the features and intricacies of this newcomer in the education realm.

Many scholars believe that the mode of instruction “depends upon institutional and program standards as well as each professor’s approach to online teaching and student interaction” /Schinkten, 2016: 4/. As “The style of online course delivery matters,” the pre-pandemic research acknowledged the following types of online schooling:

1. Blended, which combines online learning with a certain amount of face-to-face instruction
2. LMS and media platforms, which are exclusively web-based, including e-mail and mobile phone
3. Synchronous online teaching, when students engage in class at the same time
4. Asynchronous online teaching, when student engagement in class does not occur at the same time.

So far, the choice of the type of an online course had rested with the institution or the professor delivering the course or the learner, in case options are offered.

According to Robert Monroe, the Director of the Online Hybrid MBA at Carnegie Mellon University, it is certain that “A high quality degree earned in an online format should not fundamentally differ from a campus-based degree. The only significant difference should be the way that the classes are delivered” /Monroe, 2010: 161/.

So, it is assumed that accredited online programs meet the same standards as accredited on-campus options. In the Strategic Goals of Minnesota State University it is stated that online students are not only to encounter all mandatory coursework, but also gain experience with new technologies, which is one of the advantages of online courses /Davenport, 2018: 17/.

However, with the pandemic situation in the world, the only format of online education available today remains media platforms and learning management systems, of which Moodle is the most widespread one. This sudden surge of Moodle implication in an immensely diverse environment calls for thorough research, in the field of language teaching as well. As K. Jeong observes: “In case of Moodle as the learning management system, follow-up research may be needed in the broader context, so that the effectiveness of the suggested method and strategy can be proved to be reliable and valid” /Jeong, 2017: 4847/.

But before turning to the discussion of online language learning, ESP in particular, a glimpse into online education research, into those numerous arguments or reasons that researchers and market experts bring forth to explain its dynamic

takeoff is important. A brief statement of the pros and cons quoted in literature will help to form a reference ground for further deliberations.

To give credit to the innovative approach and benefits that online learning has brought in the world of education, researchers specify some of the many advantages it bears:

- Online degrees open up higher education for students in poor countries.
- Online education is less expensive or costly.
- Online degrees are accepted as readily as traditional diplomas.
- There is a great variety of programs and courses.
- Students study at their convenience and flexibility.
- One can go to class when and where is best for him/her.
- By avoiding commuting, students save time and money.
- One can get a degree without quitting the job.

However, along with many pluses, authors underline certain challenges, too, that online education poses. Here are some of them.

- *Strong* motivation. The learner should be *strongly* motivated.
- Online education hampers the person's communicative development.
- Online education diminishes social aspects. It limits social interaction.
- Lack of face-to-face interaction.
- Lack or absence of practical application of the acquired theoretical knowledge.
- Possible deficiency of technical skills to deal with computer technology. Newer and more advanced software utilized by online instruction resources can leave some students (and their professors) staring at screens of gobbled-goop.
- *Self-discipline* is essential. One has to learn *self-regulation* and *self-direction*.
- Technological reliance. Submissions can be destroyed or lost by computer hiccups.
- Technological costs and scheduling.
- Conflicts in learning styles.
- Standardization of coursework materials still in process /Jennings, 2010; Левина, 2011/.

Looking into the pros and cons of online learning we realize that in order to arrive at a more or less successful outcome many factors and characteristics are to come together. These eventually evolve around the central, core actor – the student. Can online education appeal and meet all his/her needs? Can the student perform at his/her best in this new environment?

The student in online learning, as the bottom line of the effectiveness of the system and its bearer, has been the subject of many discussions. Scholars

distinguish between three different types of education for different types of students: “1. Education for creators (students with strong creative inclinations), 2. Education based on developing competences and skills, 3. The mixed type, when creators acquire competencies as well. For which group does online learning work best? What technologies are needed for each type of education?” /ИВАНОВ, 2020: 18/. This issue poses great challenges both for technology developers and academic staff alike. The field is immense, diverse and complicated, requiring long-term, large-scale fundamental research into all nooks and crannies of the phenomena, one of them being online foreign language acquisition.

Education developers (both in technological sense and contentwise) dig deeper, aiming further perfection. Language teaching researchers, too, actively study the impact of online language learning.

At present a most diverse range of English teaching online courses via online platforms are offered worldwide by many renowned universities, as well as the British Council, integrating Teacher Training courses, General English, ESP, TOEFL, IELTS courses, English for Socializing, Telephoning, etc.

The pandemic period has set its own claims for further research. It has accelerated many processes demanding new clues and a more comprehensive study.

Research Questions

The research questions we are going to tackle took shape in the process of online teaching, a several months' experience, during the pandemic lockdown. They evolve around four main issues:

1. The possibility of having an integral ESP classroom from the technical point of view. What impact does the technical management and support have in creating an integral and fully functioning ESP classroom?
2. What socio-psychological aspects enhance or hinder the pursuit of creating an integrated ESP classroom?
3. Which ESP teaching essential components are viable in online teaching and what is left out?
4. What instruments can be implemented to set up an effectively working online ESP classroom?

Methodology

Having special interest in online language teaching and after completing two certificate courses on the subject in 2019, my main concern was its practical implementation. So, in addition to being an online language instructor, I also turned into an observer, surveyor and a researcher so typical of action research. I

used note-taking, questionnaires and interviews, assignment feedback, assessment and statistics.

The participants of the study were II-year and III-year bachelor's program students of the Faculty of International Relations at YSU, doing the courses of "The Basics of Diplomatic Intercourse" and "Diplomatic Correspondence" respectively. Each group consisted of 17 students. The course of "The Basics of Diplomatic Intercourse" taken in the second semester covered 64 academic hours, while the course of "Diplomatic Correspondence" comprised 96 academic hours. 4/5 of the scheduled lessons were actually conducted online, starting with the March 1st temporary lockdown.

From lecture room to online screen classroom

The quick and abrupt turn to exclusively online education platform, because of the pandemic lockdown, was stressful both for students and professors, for some – even a shock, despite the fact that for about two semesters blended learning was being gradually introduced into the education process at YSU. The sudden cutoff from the traditional learning mode called for hasty adjustment psychologically and technically, and brought about swift changes in the management of the academic content. Instruction materials and assignments were immediately reshaped and fed into the Moodle system.

However, it took students some time to learn to use the Moodle tools properly. And more interesting is the fact that it took students some time to realize and accept the reality that online education is as serious and even more demanding endeavor than in-class learning, and that the standards and requirements are the same for both.

Which are the factors that induced this *adjustment period*? With today's digital-native generation one should assume that no such phase should have been needed. Still, in reality, the II-year and III-year students went through an adjustment phase that lasted a period of 5 to 14 days. This fact has to be taken into account for future.

In the *Background information* we quoted sound arguments of scholars that, as stated above, online learning requires a high level of discipline, strong motivation and complete self-control. As different from online learning, during in-class education the university environment, the peers, the administrative guidance and professors' physical presence create a favorable milieu for the student to keep track of learning, thus, functioning as a sort of a lead or, even for some, a straitjacket.

Whereas, in the event of online learning, the student is left of his/her own accord, in the relaxed atmosphere of his/her home study or lounge with no visible challenge to keep up and persevere. This is one of the reasons of the need of the adjustment phase.

Another reason for this adjustment phase lies in the fact that a great part of undergraduates, because of young age and the society-specific academic tradition, is being shaped as a student acquiring advanced learning skills and education standards throughout university years. So many of them are still in the process of gaining learning and socializing skills appropriate for the university level, and find it difficult to overcome that path quickly and by themselves.

It is not a coincidence that in many countries, Armenia among them, the introduction of online education started with Master’s programs, as graduate students are seen and, actually, are already shaped and well-organized learners and individuals. For information, the pioneer of online education in Armenia was the Master’s program in Management and Social Sciences organized by the National Academy of Sciences of RA jointly with the Academy of Public Administration of RA in 2017.

Thus, online education, with its full reliance on technological communication has created a cosy home nook, where students can have academic interaction at their fingertips, at the same time keeping absolute freedom to escape from the screen or class at any wishful moment. And to get an *organized* group of *responsible* students takes some time.

The adjustment phase also takes the professor great efforts to put their students back in track, to drive home the fact that the disciplines delivered on LMS platforms are as mandatory, important, regular and standard as the in-class ones.

<i>Adjustment phase</i>		
Days	Student participation (34 students -2 groups)	Absenteeism
1-5	16-21	18-13
6-14	22-29	14-5

The figures of student participation (i.e. presence and involvement in the education process) and absenteeism indicate that with little previous experience students need certain time to switch in to full online learning.

Research also shows that students with less knowledge and language competence try to avoid public exposure during online classes, and either cave in in their shells or drop the classes for all. The ratio in both groups is notable: 5 second-year students out of 17, and 3 third-year students out of 17 preferred either passive or no participation. In an in-class environment these students might have had a better chance not to fail. However, during online learning, when they have to manage and overcome all by themselves, the outcome is not always promising.

The transfer to exclusively online classes is fraught with *other complications* as well. When conducting synchronous online classes (when all students are online

simultaneously as the university standard is) where the participation of each student is a norm, poor internet connection or connection failures or power cuts disrupt the flow of the education process, dropping this or that student or students out of the screen class, thus damaging the desired outcome. Performance interruptions that happen in the LMS systems let down the required quality, resulting in distorted understanding, strained listening, unwelcome hiccups in the work which is, otherwise, at full swing and instability in the rhythm of the scheduled tasks and pre-planned lessons.

Unfortunately, we have to bear in mind that the online lesson might be fractured because of technical problems, one could never know when or to what extent. At least, this is the case with developing countries. This leads us to the fact that participants can never be sure whether the particular student or students who are to fulfil certain tasks during the session, according to pre-arrangement, will bring in their participation or not.

We can also never be sure of the true, full constitution of the group and cannot count on it, because one cannot know who, at which period of time will be there with you, connected to LMS either by private or some other technical reason.

Another hindering moment in teaching discourse is the fact that no matter how thoroughly the teacher plans his/her work, the random absence of students (be it because of power cuts or poor internet connection or some other reason) can cause disruptions, or break the flow of the ongoing task.

One can never be sure of the true constitution of the group, neither fully count on it, because it is often not clear who, at what period of time will be there with you due to various circumstances. So, sometimes it is not possible to accomplish the fully planned lesson.

I call this phenomenon a ‘hanged classroom’, which does not actually happen in conventional in-campus teaching.

ESP in action

The Moodle instrumental tool kit

The ESP online courses for the students of the Faculty of International Relations are delivered on the LMA of Moodle.

Moodle was originally developed by Martin Dougiamas to facilitate educators to build online courses with an emphasis on classroom interaction and collaborative structure of learning contents. It combines almost all instructional strategies and tools in one space and is quite effective in promoting learner autonomy /Jeong, 2017: 4851/. Moodle also creates a sort of “freedom island” for professors and student alike, enabling professors to implement a wide range of teaching instruments and unfold a significant volume of materials and subject-

specific information, combining the curriculum content with their own elaborations. Meanwhile, students enjoy the autonomous mode of work, as Moodle is available 24/7.

The Moodle front page of the Course renders an excellent opportunity to put together the course materials, using various instruction tools and present the detailed planning of the ESP course, maintaining the appropriacy and coherence of its components.

I call this functional page an *organizer*: in the weekly assignments section the instructor can feed in all the necessary information about different types of assignments, upload pdf materials or download videos from the net, set completion dates and grade standards, specify terms related to this or that assignment, and eventually set his/her mind at ease that all the major organizational points have been covered and stated, and students can in no way miss any of them. This is an important moment both for the instructor and the students, because now they can distinctly see the type and load of the work to be completed, and plan, organize themselves and manage their time accordingly.

It is taken for granted that the course material on the Moodle organizer should encompass the whole material-to-be-covered, incorporating all the units or sections or subsections of the curriculum. This will give students the opportunity to opt for the best grade when they fulfill it completely.

Another requirement to meet while putting down the assignments onto the organizer is that they should be designed so as to ensure the recurrence of the new language feed. The once passed language material should reappear over and over again, in different forms or in a more complicated mix, to secure deep fixation.

The function of the organizer which enables to regularly incorporate video materials with various tasks assigned, is another of the benefits of the Moodle platform. It gives students an easy access to those video materials with just a click, thus granting them a ready watch, which later facilitates the fulfilment of the tasks. An easy start brings a pleasant continuation.

Here is a short *list of the resources* that can be fed into the weekly organizer:

1. Course information (e.g. the course syllabus)
2. Assignment instructions
3. Sharing course news
4. Lecture materials
5. Media
6. Weekly activities
7. Weekly readings
8. General writing resources
9. Presentation resources
10. APA citation resources.

While making presentations online, instead of traditional class presentation, online students narrate slideshows and post these videos to the LMS for peer feedback /Kumar, 2015: 42/.

As to the instructor, based on the feedback loop with students, the organizer helps the instructor to steer the class with constant adjustments (new types of assignments or modification of the existing ones) into the direction that works better, adapting it in time /Погодаева, 2020: 18/.

Another organizational feature of the Moodle, which is equally beneficial for ESP students or any other language class, is *the progress indicator*. Through assignment completion and grading charts students are alert and informed of their own progress concurrently. It is a good stimulator and, at the same time, a spurring aid for those students who are more dependent on grades. When students see their grades for the completion of various assignments on the chart, which is being updated constantly, they better assess their own progress and adjust accordingly.

It is worth to note that during in-class teaching we do not practice such a comprehensive, detailed and flexible schedule organizer widely, probably missing something essential, something that would stimulate more vigorously students' further work and motivate them.

Communicative language learning and limitations of social contact

With a second look at the resources list of assignments and types of activities that students can successfully complete, we see that Moodle fully deals with multiple facets of listening, reading and writing. The Moodle platform is also well used for making presentations, talks and speeches.

But how do things stand with *the communicative aspect of language learning*? Does Moodle give enough facilities, opportunities or milieu to each student to develop these competences? We all know that for the students of the Faculty of International Relations first and foremost in ESP is communication, discourse.

And as any discourse implies at least two parties, in case of LMS, too, it should be built on the interaction of two or more students online.

While dealing with the listening, reading, writing or presentation assignments, one student participant could be considered enough, with discourse – it is not. The above-mentioned activities certainly presuppose student speech, but it has a declarative rather than discursive character. Definitely, some clarifications and Q & A are being under way while referring to this or that task, which, by nature is discourse. But it comprises only a small part of the work. Whereas, we are speaking about the dynamic, fully communicative interaction of two parties, which in many cases turns out to be the only way of the actualization of the newly acquired communicative language – essential part of the ESP concept for future diplomats.

During in-class lessons a *very effective instrumental tool* is inviting students to make up a dialogue ad hoc on a given topic with the given language material in twos or threes, collaborating, discussing and preparing, then to present it in a role-play in just about 2-5 minutes.

Is this kind of activity possible during online classes? Unfortunately, no. It is impossible to put 2-3 students together in a team, which technically breaks the group into about 8 pairs, on a screen and ask to elaborate different scenarios working together in separate groups. The screen does not give that possibility. Even if the instructor asked the designated pairs to collaborate on a different online platform and then return to the general one to role-play the final version of their work, it is both time consuming and technically complicated. The result is a mess and a waste of session time with very little outcome. Whereas in the lecture room, it is one of the most dynamic, creative and productive ways of learning new communicative language, which students adore.

So, this type of work, even if we challenge the LMS possibilities, breaks the rhythm and dynamics of the online lesson, only to create little. After a couple of failures students quitted the idea to repeat it.

A contrary statement might claim that special group or peer assignments can be given to students to prepare out of online classes by collaborating with each other at a different time, in a different format, and eventually present the “ready” produce to the online classroom as a teamwork /Kumar, 2015: 41/. The counter argument has many “buts”. First, this is not a spontaneous, on-the-spot work, which is essential while teaching/learning discourse. So, it does not meet this purpose. Then much extra time and effort is spent on behalf of students to set things going, arrange the meetings, discuss the materials, elaborate the creative component, etc. It is practically not feasible. The efficiency rate on the scale of communicative language acquisition is rather low. Too long, too much effort, little result. Though with pairs of bright and diligent students the implementation of discourse in this format is possible and can be quite successful, the downside is that you cannot apply it for the whole group because of individual differences. In the two groups studied it was possible to form only 6 workable pairs for this activity: 2 pairs in the III year and 4 – with the II-year students.

Online education promoters claim that *group work on LMS*, in our case – completing certain team projects, is possible. It is surely another possibility of language learning through embodying the ESP language material into a new content. However, the type of the team work, where team members collaborate shoulder-to-shoulder often preventing or foretelling each other’s thoughts and actions, where there is a “wireless” bioenergy and synergy, an overlapping and give-and-take of ideas and enthusiasm during online classes is missing.

Students' learning setting and behavioural dualism

Each student, being in a totally different environment rather than the lecture-room, is already placed within the limitations that the space boundaries imply. From different settings of their home students are not fully able to switch into one common line of ideas transmissions and discussion.

That is, online creates a group rather than a team, and the effectiveness of group work is far less than that of team work.

Being in *different settings* distances students psychologically, too. For, at home any person behaves differently than at work place or school. There are different behavioral norms and dress codes. During online sessions these two behavioral norms mix and come into clash. No matter how great the teacher's unifying efforts are, the societal and class differences project more vividly during online classes, especially in team projects. Students are on their own territories and they do not feel much obliged to comply to the general, common norms. Some students succeed, some fail to successfully merge because of this psychological dualism. Being in a segmented, fractured classroom on the screen students often lose track of the sense of unity, something which is so characteristic to in-campus classes.

Another factor which glues the language class together is *humour*. Unfortunately, it has little room in the onscreen class. Being a group phenomenon, humour sparks within interaction and facilitates understanding and language acquisition. Meanwhile, communication in online setting tends to be more formal and restrictive for the use of humour.

In the same way, and because of the reasons stated above *role-play*, when students simulate negotiations, summits, conferences - an essential tool for teaching language for diplomacy, is also a rare guest on the screen. My attempts to use role-play during my online classes can be marked as "failed".

As a consequence, the lame, insufficient implication and opportunities of the discourse tool kit leave students with the reality of grasping the required ESP language but not being able to learn to use it properly and to the full.

The instructor in the grip of technological constraints

Another important issue is the question of *feedback during the discourse practice*. In the lecture room, where stimulated language discourse among students is on, the instructor intensively, though unobtrusively, corrects or puts things right, and the conversation is not cut off, it goes on.

While online, it has proved to be incomparably difficult, both technically and psychologically, to wedge in into students' speech easily and harmlessly in order to

correct the errors. Online students turn unnaturally tense at interruptions, and the flow of their speech is broken.

Thus, online creates problems with the teacher's feedback, because of a) technical difficulties, b) excessive openness to online public attention for the students, c) impossibility to use body language and extra-lingual means to make or provoke corrections. Teacher-student contact proves to get rather formal.

I cannot agree with the statement by K. Jeong that "As a whole, the use of Moodle and flipped instruction could help not only students' English communicative competence but also their interactional and socio-cultural competence" /Joeng, 2017: 4850/. We should separate interactional communicative competence from that of the 'socio-cultural' one, as these are totally different faculties, though interconnected. Practice shows that online learning is way far more distant from achieving proper language communicative skills than in-class learning for the reasons discussed above. Live contact and immediate physical proximity are essential in the development of communicative competence.

Different urgent situations can oblige to resort to only technical intercourse, but it can never fully exchange the natural social activity. The author of the article "What happens when students lack social interaction" claims that the "social aspect of learning doesn't disappear entirely... It only "changes" by making classes interactive through various technical tools (videos, email, social media, etc.)" /Kumar, 2015: 41/. But how well does all that work with ESP or language learning in general? Deficiently. Practice shows that simply due to its technical structure online learning favours more teacher-centered rather than student-centered learning, though many claim the contrary, which is actually true for one-to-one classes only.

The task of the *language instructor* who is delivering online classes to a group of students is more difficult and energy-consuming. It is a truism that it is the teacher that makes students love the subject and work hard on it, by imparting his/her energy of mind and spirit.

During in-class sessions the teacher's enthusiasm and zest are multiplied by the energy of those students who have already caught the spark, and the joint effect is mesmerizing, pulling into the stream the neutral or passive ones. In this way the energy and knowledge exchange proceeds easily in a sort of naturally electrified atmosphere.

Meanwhile, during online classes this *energy convergence* does not happen because of technical restrictions, and the whole burden of keeping up the needed energetic mainstay lies with the instructor.

The instructor pursues the goal of quality perfection on the one hand, and crafting an individual who will be carried on with education, new knowledge and long-range goals on the other. This requires hard preparatory work, high level of

focus and commitment and the ability to choose and compile the best for the students to gain the most for quality education. Only such approach and attitude bring about trust in the instructor and student's free choice to learn more and better.

This is why, it is no surprise that most professors/instructors end up their online working day absolutely exhausted.

ESP within the frame of the flipped classroom

When discussing online education, *the issue of flipped classroom* arises. Within the limits of this article we can only cast a glance and single out certain points related to ESP. The notion of “a flipped classroom can be described as a setting where that which is traditionally done in class” is now done at home and that which is traditionally done as homework, is now completed in class /Basul, 2015: 29/

It is true that flipped classroom “serves the principle of personalized-differentiated learning, student-centered instruction and constructivism”, when students take responsibility for their own learning /Basul 2015: 34/.

And the idea of flipped classroom is a welcome novelty for different lecture courses that aspire to transform the dull delivery of a set of facts into a lively discussion and transmission of knowledge.

But in the ESP course, all learning is, in fact, based on the flipped system – the students study the material thoroughly at home, and in class the validation and correction and further consolidation of the language material proceeds. This is, actually, what we always do, be it in-class or online teaching, as language learning already presupposes the type of preparation which a flipped classroom requires.

We believe that ascribing certain extraordinary features to flipped classroom in language teaching, “... including videos of real-life situations” or “ready-to-use rich content”, is not a prerogative of a flipped classroom, it is simply a norm in language education. Flipped classroom is an inherent feature of any language class, be it online or in-class. And to present it as something new that online teaching brings, ascribing novel clues to it, is not fair towards the traditional language teaching as a whole, ESP including.

Final considerations

The paper analyzed the practice of teaching ESP online during the pandemic lockdown, which had left LMS and media platform as the only available format of online education.

The study revealed that the switch to online language learning required an adjustment phase stipulated by many factors of socio-psychological and technical character.

The diverse and multifunctional instructional tool kit that the LMA Moodle platform provides, helps to create a comprehensive and well-organized curriculum that serves best for teaching listening, reading and writing competences. While the development of ESP communicative skills leaves much to desire. Due to technological limitations, such important language learning activities as ad hoc simulations of negotiations and interviews, team-work discussions and role-play are practically not feasible. The restricted use of humour and underuse of body language result in a more formal onscreen contact, which, in its turn, complicates instructor's feedback on students' speaking performance.

These findings bring us to the conclusion that online ESP teaching is best when incorporated in blended education, because in the case of ESP for international relations specialists, where communication is key, only online teaching and learning leaves a big gap in the acquisition of language skills and competences, which can only be filled by face-to-face group tuition.

We, surely, do not discard the vision that due to targeted technological progress, in the near future it might be possible to organize such communicative online classes, when multiple algorithms of team and peer-to-peer work will enable every learner, individually and in groups, to participate in the discourse process simultaneously, without disrupting or being disrupted, working towards a common goal of learning, revising or consolidating the required language material.

REFERENCE

1. Basul A. The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching // *TOJDE*, 2015, v. 16.
2. Bettinger E., Loeb S. Promises and Pitfalls of online education // *Brookings series*, June, 2017 // URL: <https://www.brookings.edu/research/> (Retrieved February 12, 2020).
3. Davenport R. 5 Challenges of Online Learning // *Strategic Goals*, archived press releases, Minnesota State University, 2018.
4. Jennings T. Top 5 Pros and Cons of Online Education, 2010 // *Colorado Technical University: An Inside Look* // URL: degreecentral.com/2010/11/17/ (Retrieved February 12, 2020).
5. Jeong Kyeong-Ouk The Use of Moodle to Enrich Flipped Learning for English as a Foreign Language Education // *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 2017, v. 95, № 18.
6. Kumar D. Pros and Cons of Online Education // *White Papers*, North Carolina State University, NC, 2015.
7. Monroe R. First Decade High Impact // *Paper presented at the CASCON conference*, Toronto Ontario Canada, November, 2010.

8. Schinkten O. What is online education // *Educational Technology Tutorials*, March, 2016. // URL: <https://www.lynda.com/> (Retrieved February 12, 2020).
9. White S. Online Education is Just as Good as Classroom Learning, June, 2017 // URL: assignmenthelp.com/ (Retrieved February 12, 2020).
10. Варламов А., Иванов В., Погодаева Т., Швыдкой М. Высшее образование // *прогр. Агора, телеканал “Культура”*, 25.01.2020 // URL: Tvkultura.ru/anons/show/episode_id/2240157/brand_id/61882 (Retrieved February 12, 2020).
11. Левина О. Плюсы и минусы дистанционного образования // *Мое образование*, октябрь, 2011 // URL: moeobrazovanie.ru/plusy_i_minusy_distancionnogo_obrazovaniya.html (Retrieved February 12, 2020).

Ա. ԲԱԲԱՅԱՆ – Հարուկ նպատակների համար անգլերենի հեռավար ուսուցման փորձառության շուրջ. – Հոդվածը Moodle համակարգչային հարթակում հատուկ նպատակների համար անգլերենի ուսուցման փորձառության վերլուծություն է, որտեղ անդրադարձ է կատարվում ունկնդրում, ընթերցանություն և գրավոր խոսք դասավանդելիս Moodle-ի գործիքակազմի ընձեռած հնարավորություններին, ինչպես նաև՝ այն սահմանափակումներին, որոնք առկա են հաղորդակցական լեզվի հեռավար ուսուցման ժամանակ:

Քանալի բաներ. հեռավար կրթություն, լեզվի ուսուցում հատուկ նպատակների համար, Moodle-ի գործիքակազմ, հաղորդակցական լեզվի ուսուցում, դիսկուրս, շրջված լսարան, սոցիալական շփում

Ա. БАБАЯН – Преподавание ESP онлайн: исследование в действии. – Данная статья посвящена исследованию опыта преподавания английского языка для специальных целей онлайн с использованием образовательной платформы Moodle. Рассматриваются практические возможности базового инструментария Moodle для обучения аудированию, чтению и письму. Отмечаются те сложности и ограничения, которые встречаются в процессе преподавания коммуникативного языка при дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное образование, преподавание английского языка для специальных целей, инструментарий Moodle, обучение коммуникативному языку, курс, перевернутый класс

Ներկայացվել է՝ 25.01.2021
 Երաշխավորվել է ԵՊՀ Դիվանագիտական ծառայության և
 մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի կողմից
 Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Liana BARSEGHYAN
Yerevan State University

ON THE IMPORTANCE OF TEACHING CRITICAL THINKING

The aim of the current paper is to reevaluate critical thinking /CT/ and its role in education. It is much talked about in many educational circles, but the main question still remains what CT is, how we can bring it into our classrooms and make regular practice in our teaching. Proceeding from the assumption that it is often much harder to teach CT than to define, we have attempted to explain the widely used concept in the light of Paul-Elder critical thinking framework. The practical purpose of the study is to help teachers apply some of the methods and techniques proposed below, to promote CT and ensure higher quality teaching results.

Key words: *critical thinking skills, Paul-Elder critical thinking framework, prejudices and biases, universal intellectual standards, elements of thought*

Critical thinking /CT/ is a core academic cognitive skill that teaches students to question or reflect on their own knowledge and information presented to them. This skill is essential for students working on tasks and performing research. They need it in all types of activities and assignments - debates, discussions, essays, reports, tests, presentations, projects, and exams. In the recent years CT has become a buzzword applied to nearly any field, topic or pedagogical activity. If we look at many education-based organizations, we will find critical thinking features in almost everyone's list of the core skills students need. The International Baccalaureate, the Common Core Standards, the Association of American Colleges and Universities, the New Zealand Ministry of Education, and ACARA are just some who reflect this. It is also an invaluable competency in many workplace scenarios. CT involves mindful communication, problem-solving, and freedom from bias or ego. Employers look for critical thinking skills in candidates, in conjunction with problem-solving and creativity, with many seeing it as more important to have than the mere subject knowledge in the particular area of work.

The given paper is an attempt to unveil the widely used concept - what CT is and why it is so important, as well as who critical thinkers are. The study sheds light on Paul-Elder critical thinking framework universal intellectual standards that should be applied to different elements of thought to develop intellectual traits necessary for CT. In the practical part of the given research some helpful guidelines are introduced to teachers to develop students' reasoning abilities.

Special emphasis is placed on the importance of asking right questions, and the benefits of the Socratic questioning in particular. At the end of the paper we present some techniques that can be implemented in the classroom to boost students' conceptual, critical thinking skills, thus ensuring higher quality teaching results.

One of the goals of education is to help students foster the skills necessary to be informed consumers of information /De Angelo et al., 2009/. Therefore, providing them with the tools to think scientifically, is a crucial component of reaching this goal. In order to survive in this fast-paced environment, maintain employability, how we approach education needs to adapt. We cannot but agree that today it is more valuable to teach students “how to think, rather than what to think”. When you teach students how to think, you involve them in the process of their own learning, engaging their minds, instead of instructing to memorize texts or one possible answer, without questioning, probing, reflecting or criticizing. This involvement, attaining real understanding, keeps spark of curiosity and develops inquiring minds. CT also promotes creativity, and learning to think is undoubtedly connected with creativity. The greatest breakthroughs or inventions, are all products of creativity. Moreover, critical thinking is directly connected with originality, problem solving, innovation, and out-of-the-box thinking.

Unfortunately, the definition of CT has become so broad that it can encompass nearly anything and everything. The term *critical thinking* has come to refer to an ever-widening range of skills and abilities. Kahneman maintains that educators need to clearly define CT, and that in addition to teaching CT, a strong focus should be placed on teaching students how to think like scientists. Scientific thinking is the ability to generate, test, and evaluate claims, data, and theories /Kahneman, 2011/. Simply stated, the basic tenets of scientific thinking provide students with the tools to distinguish good information from bad. Students have access to nearly limitless information, and the skills to understand what misinformation is, are crucially important /Wright, 2001/.

For the start we will introduce the origin of the word “critical” to understand the essence of the concept. The word “critical” derives etymologically from two Greek roots - “kriticos” /meaning discerning judgment/ and “criterion” /meaning standards/. Etymologically, then, the word implies “the development of discerning judgment based on standards.” While some definitions of CT include key elements of the scientific method, this emphasis is not consistent across all interpretations of critical thinking /Huber, Kuncel, 2016: 431/. In an attempt to provide a comprehensive, detailed definition of CT, the American Philosophical Association /APA/ outlined six CT skills, 16 subskills, and 19 dispositions /Facione, 1990/. Some of those skills include *interpretation*, *analysis*, and *inference*; dispositions include *inquisitiveness* and *open-mindedness*.

In Webster's New World Dictionary, the relevant entry reads, "characterized by careful analysis and judgment; critical - in its strictest sense - implies an attempt at objective judgment so as to determine both merits and faults" /<https://www.merriam-webster.com/dictionary/dictionary/>.

M. Scriven and R. Paul define it as follows, "Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, analyzing, synthesizing, applying and/or evaluating information gathered from, or generated by observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and/or action. It is based on universal intellectual values: *clarity, accuracy, precision, consistency, relevance, sound evidence, good reasons, depth, breadth, and fairness...*" - a statement by Michael Scriven and Richard Paul, presented at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform in 1987 /Scriven, Paul, 1987/.

The literature on critical thinking has roots in two primary academic disciplines: philosophy and psychology /Lewis, Smith, 1993/. Sternberg has also noted a third critical thinking strand within the field of education. These separate academic strands have developed different approaches to defining critical thinking that reflect their respective concerns. According to him this school of thought approaches the critical thinker as an ideal type, focusing on what people are capable of doing under the best of circumstances /Sternberg, 1986/. The writings of Socrates, Plato, Aristotle, and more recently, Matthew Lipman and Richard Paul, exemplify the philosophical approach. This approach focuses on the hypothetical critical thinker, enumerating the qualities and characteristics of this person rather than the behaviors or actions the critical thinker can perform /Thayer-Bacon, 2000/.

Everyone thinks, it is our nature to do so but much of our thinking, left to itself, is biased, distorted, partial, uninformed, or prejudiced. For most people, most of their thinking is subconscious, that is, never put under focus, explicitly put into words. The best thinkers are those who understand the development of thinking as a process occurring throughout many years of practice in thinking. These cognitive biases are usually the product of culture, upbringing, education, that might create limited beliefs and prejudices. The above mentioned in turn lead to inability to think clearly and logically, unwillingness to accept different opinions, to take different or contrary stances other than ours. The good thing is, that it may be corrected by realizing the importance of critical thinking, learning and teaching it. Excellence in thought, however, must be systematically cultivated. Someone with critical thinking skills can:

- understand the links between ideas,
- understand cause and effect link,
- recognize, build and appraise arguments,
- identify inconsistencies and errors in reasoning,

- approach problems in a consistent and systematic way,
- reflect on the justification of their own assumptions, beliefs and values,
- identify and recognize his/her own invalid assumptions and beliefs.

Not only does CT promote creativity, enhance efficiency, broaden comprehension, but it also helps separate facts from opinions. Recent developments in the media have made it easy for groups with political agendas to masquerade as impartial sources, and for fake websites to offer fake information. Facts and opinions are often used interchangeably; when in reality the terms have a huge difference in their meanings. Whether a statement is a fact or an opinion depends on the validity of the statement. While a *fact* refers to the something true or real, which is backed by evidence, documentation, *opinion* is what a person believes or thinks about something. In finer terms, a fact is a proven truth, whereas opinion is a personal view, that represents the outlook of an individual, which may or may not be based on the fact /<https://keydifferences.com/difference-between-fact-and-opinion.html/>. To become better critical thinkers we need to:

- be curious, ask questions,
- define terms,
- examine evidence,
- analyze assumptions and biases,
- avoid emotional reasoning,
- consider other interpretations,
- tolerate uncertainty.

Most researchers working in the area of critical thinking agree on the important role of background knowledge. In particular, they see background knowledge essential if students are to demonstrate their critical thinking skills /Willingham, 2007/. As McPeck has noted, to think critically, students need something to think critically about. Similarly, Bailin et al. argue that domain-specific knowledge is indispensable to critical thinking because the kinds of explanations, evaluations, and evidence that are most highly valued, vary from one domain to another /www.researchgate.net/publication/2616262_Conceptualizing_Critical_Thinking/.

A comprehensive conception of critical thinking based on the substantive approach has been developed by Dr. Richard Paul and his colleagues at the Center and Foundation for Critical Thinking over multiple decades /Elder, Paul, 2009/. It is relevant to every subject, discipline, and profession, and to reasoning through the problems of everyday life. It entails five essential dimensions of critical thinking:

1. the analysis of thought,
2. the assessment of thought,
3. the dispositions of thought,
4. the skills and abilities of thought,

5. the obstacles or barriers to critical thought.

According to Dr. Paul assessing students' reasoning requires that we focus our attention as teachers on two inter-related dimensions of reasoning. Students need to master the above mentioned dimensions in order to learn how to upgrade their thinking. They need to be able to identify the "parts" of their thinking, and they need to be able to assess their use of these parts of thinking /Elder, Paul, 2006/.

In the Paul-Elder critical thinking framework the first dimension consists of the elements of reasoning; the second one - of the universal intellectual standards by which we measure student ability to use, in a skillful way, each of those elements of reasoning. Once we progress from thought, which is purely associational and undisciplined, to thinking which is conceptual and inferential, thinking which attempts in some intelligible way to figure something out - in short, to reasoning - then it is helpful to concentrate on what can be called "the elements of reasoning" /<https://www.criticalthinking.org/pages/universal-intellectual-standards/527/>.

The elements of reasoning are those essential dimensions of reasoning whenever and wherever it occurs. Working together, they shape reasoning and provide a general logic to the use of reason. These elements, then - *purpose, question at issue, assumptions, inferences, implications, point of view, concepts* and *evidence*, constitute a central focus in the assessment of student thinking. When we assess student reasoning, we want to evaluate, in a reasonable, defensible, objective way, not just that students are reasoning, but how well they are reasoning. We will be assessing not just that they are using the elements of reasoning, but the degree to which they are using them well, critically, in accord with appropriate intellectual standards. What follows are some guidelines suggested by Dr. Paul helpful to students as they work toward developing their reasoning abilities /<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766/>:

1. All reasoning has a *purpose*:

- Take time to state your purpose clearly.
- Distinguish your purpose from related purposes.
- Check periodically to be sure you are still on target.
- Choose significant and realistic purposes.

2. All reasoning is an attempt to **figure something out**, to **settle some question**, to **solve some problem**:

- Take time to clearly and precisely state the question at issue.
- Express the question in several ways to clarify its meaning and scope.
- Break the question into sub questions.

- Identify if the question has one right answer, is a matter of opinion, or requires reasoning from more than one point of view.
3. All reasoning is based on **assumptions**:
 - Clearly identify your assumptions and determine whether they are justifiable.
 - Consider how your assumptions are shaping your point of view.
 4. All reasoning is done from some **point of view**:
 - Identify your point of view.
 - Seek other points of view and identify their strengths as well as weaknesses.
 - Strive to be fair-minded in evaluating all points of view.
 5. All reasoning is based on **data, information and evidence**:
 - Restrict your claims to those supported by the data you have.
 - Search for information that opposes your position as well as information that supports it.
 - Make sure that all information used is clear, accurate, and relevant to the question at issue.
 - Make sure you have gathered sufficient information.
 6. All reasoning is expressed through, and shaped by, **concepts and ideas**:
 - Identify key concepts and explain them clearly.
 - Consider alternative concepts or alternative definitions to concepts.
 - Make sure you are using concepts with care and precision.
 7. All reasoning contains **inferences** or **interpretations** by which we draw **conclusions** and give meaning to data:
 - Infer only what the evidence implies.
 - Check inferences for their consistency with each other.
 - Identify assumptions which lead you to your inferences.
 8. All reasoning leads somewhere or has **implications and consequences**:
 - Trace the implications and consequences that follow from your reasoning.
 - Search for negative as well as positive implications.
 - Consider all possible consequences.

To assess a student's response, whether written or oral, in structured discussion of content or in critical response to reading assignments, by how clearly or completely it states a position, is to assess it on the basis of a standard of reasoning. Universal intellectual standards are standards which must be applied to thinking whenever one is interested in checking the quality of reasoning about a problem, issue, or situation. To think critically entails having

command of these standards. In order to help students learn them, teachers should pose questions which probe student thinking, questions which hold students accountable for their thinking. The ultimate goal, then, is for these questions to become infused in the thinking of students, forming part of their inner voice, which then guides them to better and better reasoning /<https://theelementsofthought.org/the-intellectual-standards/>.

A question then can be raised – what appropriate intellectual standards do students need to assess the “parts” of their thinking? There are many standards appropriate to the assessment of thinking as it might occur in this or that context, but some standards are virtually universal, that is, applicable to all thinking. They are - *clarity, precision, accuracy, relevance, depth, breadth, and logic*. How well a student is reasoning depends on how well he/she applies these universal standards to the elements/parts of thinking, e.g.:

Clarity: *Could you elaborate further on that point? Could you express that point in another way? Could you give me an illustration? Could you give me an example?* Clarity is the gateway standard. If a statement is unclear, we cannot determine whether it is accurate or relevant.

Accuracy: *Is that really true? How could we check that? How could we find out if that is true?* Accuracy makes sure that all information is correct and free from error. If the thinking is reliable, then it has accuracy.

To summarize, critical thinkers should routinely apply intellectual standards /*clarity, relevance, accuracy, logicalness, breadth, precision, significance, completeness, fairness and depth*/ to the elements of reasoning /*purposes, questions, points of view, information, inferences, concepts, implications, and assumption*s/ in order to develop intellectual traits like *intellectual humility, autonomy, integrity, courage, empathy, perseverance, confidence in reason and fairmindedness*. The above mentioned begs the question - are there some simple but useful tips to implement in teaching that will help students develop CT skills? As a result of the given study we suggest using the following techniques to be applied in any domain at teaching irrespective of the subject /<https://www.thoughtco.com/how-to-practice-critical-thinking-31722/>:

1. Clarify Your Thinking

Our own thinking usually seems clear to us, even when it is not. But vague, ambiguous, thinking is a significant problem. If we are to develop as thinkers, we must learn the art of clarifying thinking, of pinning it down, spelling it out, and giving it a specific meaning. Here is what can be done to begin. An efficient strategy is to summarize in your own words what has been explained to you. Strategies for clarifying thinking:

- stating one point at a time,
- elaborating on what you mean,
- giving examples that connect thoughts to life experiences,
- using analogies and metaphors to help people connect ideas to a variety of things they already understand.

Language that can be used for this purpose:

- ✓ I think . . . (state your main point),
- ✓ In other words . . . (elaborate your main point),
- ✓ For example . . . (give an example of your main point),
- ✓ To give you an analogy . . . (give an illustration of your main point).

To clarify other people’s thinking, consider asking the following:

- ✓ Can you restate your point in other words? I didn’t understand you?
- ✓ Can you give an example?
- ✓ Let me tell you what I understand you to be saying. Did I understand you correctly?

2. Stick to the Point

While working through a problem, it is necessary to make sure one stays focused on the central question, that helps address the problem and do not allow the mind to wander to unrelated matters. Frequently ask, “What is the central question? Is this or that relevant to it? How?”. It is useful to ask these questions to make sure thinking is focused on what is relevant:

- ✓ Are we focused on the main problem or task?
- ✓ How is this connected? How is that?
- ✓ Does the information directly relate to the problem or task?
- ✓ Are we being diverted to unrelated matters?
- ✓ How is your point relevant to the issue we are addressing?
- ✓ What facts are actually going to help us answer the question? What considerations should be set aside?

3. Question Questions

Voltaire said, “Judge a man by his questions rather than his answers”. The given statement really makes sense, because the quality of the questions determines the quality of the answers. So, if one can get better at asking questions, they can get better answers, which results in a whole host of benefits, like being better informed

and making better choices. Critical thinkers start by asking questions. It is necessary to always be on the lookout for questions. Questions that are superficial or “loaded” do not get right answers, help solve problems or make better decisions. Good thinkers routinely ask questions in order to understand and effectively deal with the world around them. Right questions make real problems explicit, discipline the thinking through those problems, and lead to a deeper understanding. Strategies for formulating more powerful questions:

- Whenever you do not understand something, ask a question of clarification.

- Whenever you are dealing with a complex problem, formulate the question you are trying to answer in several different ways (being as precise as you can) until you hit upon the way that best addresses the problem at hand.

- Whenever you plan to discuss an important issue or problem, write out in advance the most significant questions you think need to be addressed in the discussion. Be ready to change the main question, but once made clear, help those in the discussion stick to the question, making sure the dialogue builds toward an answer that makes sense. Questions that can be asked to discipline thinking:

- ✓ What precise question are we trying to answer?
- ✓ Is that the best question to ask in this situation?
- ✓ Is there a more important question we should be addressing?
- ✓ Does this question capture the real issue we are facing?
- ✓ What information do we need to answer the question?
- ✓ What is our point of view? Do we need to consider another?
- ✓ Is there another way to look at the question?
- ✓ What are some related questions we need to consider?
- ✓ What type of question is this: an economic question, a political question, a legal question, etc.?

4. Be Reasonable

Being on the lookout for reasonable and unreasonable behaviors is a must. One of the hallmarks of a critical thinker is the disposition to change one’s mind when given good reason to change. Good thinkers want to change their thinking when they discover better thinking. They can be moved by reason. Yet, comparatively few people are willing to change their minds once set and to suspend their beliefs to fully hear the views of those with which they disagree. It takes intellectual courage and integrity to admit one might be wrong, to be willing to change the mind when given good reasons. Strategies for becoming more reasonable:

Realize that you are being close-minded if you:

- are unwilling to listen to someone’s reasons,
- are irritated by the reasons people give you,
- become defensive during a discussion.

After you catch yourself being close-minded, analyze what was going on in your mind by completing these statements:

- ✓ I realize I was being close-minded in this situation because...
- ✓ The thinking I was trying to hold onto is . . .
- ✓ Thinking that is potentially better is . . .
- ✓ This thinking is better because . . .

Another approach to developing CT skills besides asking questions is seeking information and analyzing with an open mind. Once the questions are asked it is time to investigate and research information that will help those questions. The wider the variety, the better. Analyzing with an open mind is another challenging task as it can be rather difficult to recognize the filters and biases instilled in people by their upbringing and education. This needs an ability to be mindful of biases and turning them off. Critical thinkers are more interested in solutions than in placing blame or complaining. Solutions have to be presented in a way that everyone can understand them. This is the time for intellectual traits like compassion, empathy or diplomacy.

A very efficient method used in critical thinking teaching practice is the method of Socratic questioning. The Socratic approach to questioning is based on the practice of disciplined, thoughtful dialogue. Socrates, the early Greek philosopher/teacher, believed that disciplined practice of thoughtful questioning enabled the student to examine ideas logically and to determine the validity of those ideas. The art of Socratic questioning is intimately connected with critical thinking because the art of questioning is ultimately important to excellence of thought. It is an effective way to explore ideas in depth, can be used at all levels and is a helpful tool for all teachers. By using Socratic Questioning, teachers promote independent thinking in their students and give them ownership of what they are learning. These types of questions may take some practice on both the teacher and students’ part since it may be a whole new approach /https://en.wikipedia.org/wiki/Socratic_questioning/.

When teachers use the Socratic method efficiently, they 1) determine students’ knowledge on the given topic, issue or subject, 2) understand and assess the thinking of others, 3) find flaws and biases in reasoning, 4) distinguish what they know from what they do not know help them acquire intellectual humility in the process/, 5) differentiate between systematic and fragmented thinking, 6) foster their abilities to ask more powerful questions and engage in deeper dialogues,

7) help students become active, independent thinkers. To use Socratic questioning teachers can apply the following simple techniques /<https://www.thoughtco.com/how-to-practice-critical-thinking-31722/>:

- plan significant questions that provide meaning and direction to the dialogue,
- use wait time / allow at least thirty seconds for students to respond,
- follow up on students' responses,
- ask probing questions,
- periodically summarize in writing key points that have been discussed,
- draw as many students as possible into the discussion,
- let students discover knowledge on their own through the probing questions the teacher poses.

To conclude, the extent to which any of us develops as a thinker is directly determined by the amount of time we dedicate to our development, the quality of the intellectual practice we engage in, the depth, and the commitment to becoming more reasonable, rational in our thinking practices. No matter how skilled the thinkers are, they will at times fall prey to mistakes in reasoning, irrationality, prejudices and biases, uncritically accepted social rules or vested interest. That is why we need to put consistent and conscious effort to diminish the power of the egocentric and sociocentric tendencies, work diligently to develop the intellectual virtues of intellectual integrity, humility, civility, empathy, sense of justice and confidence in reason.

REFERENCE

1. DeAngelo L., Hurtado, S., Pryor J. H., Kelly K. R., Santos J. L., Korn W. S. The American College Teacher: National Norms for the 2007-2008 HERI Faculty Survey. Los Angeles, CA: Higher Education, 2009.
2. Elder L., Paul R. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, Foundation for Critical Thinking (5th ed). Dillon Beach, CA, 2009.
3. Elder L., Paul R. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, Foundation for Critical Thinking (4th ed). Dillon Beach, CA, 2006.
4. Facione P. Critical thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction // *Research Findings and Recommendations*. Newark, DE: American Philosophical Association, 1990.
5. Huber C., Kuncel N. Does college teach critical thinking? A meta-analysis // *Rev. Educ. Res.* 86. 2016 doi: 10.3102/0034654315605917: Research Institute, 2009 (Retrieved November 25, 2019).
6. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux, 2011.

7. Lewis A., Smith D. Defining Higher Order Thinking // *Theory into Practice*, № 32. New York: Taylor & Francis, Ltd., 1993.
8. Scriven M., Paul R. Defining Critical Thinking, 1987 // URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.
9. Sternberg R. J. Critical Thinking: its Nature, Measurement, and Improvement. National Institute of Education, 1986 // URL: <https://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf> (Retrieved August 15, 2019).
10. Thayer-Bacon B. J. Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively. New York, NY: Teachers College Press, 2000.
11. Willingham D. T. Critical Thinking: Why is it So Hard to Teach? // *American Educator*, 31, 2007 // URL: https://www.aft.org/sites/default/files/Crit_Thinking.pdf (Retrieved August 27, 2019).
12. Wright I. Critical thinking in the schools: why doesn't much happen? // *Inform. Logic* 22. Vancouver: University of British Columbia, 2001.
13. https://en.wikipedia.org/wiki/Socratic_questioning
14. <https://louisville.edu/ideastaction/about/criticalthinking/framework>
15. <https://theelementsofthought.org/the-intellectual-standards>
16. <https://www.criticalthinking.org/pages/universal-intellectual-standards/527>
17. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dictionary>
18. https://www.researchgate.net/publication/2616262_Conceptualizing_Critical_Thinking
19. <https://www.thoughtco.com/how-to-practice-critical-thinking-31722>
20. <https://keydifferences.com/difference-between-fact-and-opinion.html>
21. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X019004010>

L. ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ – Քննադատական մտածողության ուսուցման կարևորության հարցի շուրջ. – Սույն հոդվածի նպատակն է վերաարժևորել քննադատական մտածողությունը և դրա դերը կրթության ոլորտում: Վերջինիս մասին շատ է խոսվում տարբեր կրթական շրջանակներում, բայց գլխավոր հարցը հետևյալն է՝ ի՞նչ է քննադատական մտածողությունը, ինչպե՞ս կարող ենք այն կանոնավոր կերպով կիրառել դասապրոցեսի ընթացքում: Ելնելով այն ենթադրությունից, որ քննադատական մտածողությունը հաճախ շատ ավելի դժվար է սովորեցնել, քան սահմանել՝ հոդվածում փորձ է կատարվել բացատրել լայնորեն օգտագործվող հասկացությունը Փոլ-Էլդերի քննադատական մտածողության համակարգի լույսի ներքո: Ուսումնասիրության գործնական նպատակն է օգնել ուսուցիչներին կիրառել որոշ մեթոդներ՝ խթանելու քննադատական մտածողությունը և ապահովելու ավելի որակյալ ուսուցման արդյունքներ:

Բանալի բառեր. քննադատական մտածողության հմտություններ, Փոլ-Էլդերի քննադատական մտածողության համակարգ, նախապաշարմունքներ և կողմնակալություն, համընդհանուր մտավոր չափանիշներ, մտքի տարրեր, մտավոր հատկություններ

Լ. ԲԱՐՏԵԳՅԱՆ – Օ վաճառքի ուսուցումը կրիտիկական մտածողության. – Целью данной статьи является переосмысление критического мышления и его роли в образовательном процессе. Несмотря на то, что развитию данного навыка уделяется много внимания в разных образовательных кругах, главный вопрос по-прежнему остается – что такое критическое мышление и как мы можем использовать его в преподавании. Исходя из предположения о том, что гораздо труднее научить критическому мышлению, чем дать ему определение, в статье делается попытка объяснить широко используемую концепцию в свете системы критического мышления Пола-Элдера. Практическая цель исследования – помочь учителям в применении некоторых методов и приемов технологии развития критического мышления и обеспечении более качественных результатов обучения.

Ключевые слова: навыки критического мышления, система критического мышления Пола-Элдера, предрассудки и предубеждения, универсальные интеллектуальные стандарты, элементы мышления

Ներկայացվել է՝ 23.03.2021
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Lusine BOSTANJYAN
Irina BURNAZYAN
Anna PAPOYAN
Yerevan State University

ON SOME ASPECTS OF DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN ESL AND ESP COLLABORATIVE CLASSROOMS

The present paper calls attention to the problems that hinder speaking proficiency which is the most challenging task for language learners to master. A learner-centered environment and a well-rounded collaborative class can contribute to ongoing efforts to improve students' oral performance and promote critical thinking. The results of the analysis of the statistical survey undertaken by the authors can be useful to draw up a syllabus.

Key words: *communicative approach, collaborative class, a learner-centered approach, speaking skills, oral performance, critical thinking, statistical survey*

The Most Challenging of All the Skills

The fundamental changes that are undertaken in our educational system suppose that communicative approach to language teaching should be one of the basic emphases in contemporary curricula. The roots of the communicative approach go back to late 1960s and early 1970s. Since then the text-based approach has gradually changed and teaching merely grammar structures and memorizing words cannot satisfy any requirements of contemporary world. Therefore, it is essential that language teachers pay great attention to teaching speaking /Kayi, 2006/. Mastering speaking skills is actually the most demanding for language learners. The classroom activities designed to develop speaking skills are the only environment for the learners to practice and boost their speaking capacity if they do not have any other opportunity to communicate with native speakers.

The purpose of this paper is to reveal, identify and analyze some of the problems that are the reasons of the slower mastery of speaking. The paper focuses on common difficulties encountered by students in oral performance, indicates the importance of critical thinking to trigger the acquisition of speaking skills, highlights the practice of collaborative techniques, offers a set of activities to encourage students' active involvement, and, ultimately summarizes the results of a survey held among our students.

A number of prerequisites such as language accuracy, sociolinguistic competence, extensive vocabulary, intercultural conditions and the ability to

successfully communicate in authentic environment are among indivisible components that provide the development of speaking skills. Constant involvement of the student in the process of communication is at core when designing and organizing a lesson is targeted at acquiring the skill. Reading and listening are viewed as more passive and receptive skills as students have less opportunity to manifest their knowledge in a more creative way, whereas speaking and writing, which are considered productive skills, give students ample opportunities to demonstrate a more independent command of the acquired knowledge. Unlike speaking which requires the production of sentences on the spur of the moment, when writing the student has time not only to think over grammatical structures and vocabulary but also to correct and improve their final product. However, there are a number of obstacles, objective and subjective, that make harnessing the speaking skills more difficult.

Of course, accuracy, which is the ability to produce sentences using correct grammar and vocabulary, and fluency, which is the ability to speak freely relating the meaning and the context, are the two factors that eventually determine the success of the learners. The situations in which speaking takes place can roughly be divided into interactive and non-interactive. Interactive speaking presupposes a more realistic face-to-face communication with the involvement of at least two or more people; non-interactive communication is realized by means of presentations and giving speeches before the audience.

Burkart states that “Spoken (and written) language changes according to the number of participants involved and the social and psychological roles they play in relation to one another. Settings, topics and functions interact with participants in intricate ways. Competent speakers of a language have learned to take into account who is speaking to whom, in what circumstances, about what, and for what reason”/Burkart, 1998:4/. Thus, to avoid confusion and embarrassing situations non-native learners need to be aware of the extra-linguistic context as well. Therefore, the teachers have to combine all the existing methods and approaches of teaching methods focusing on the latest and innovative ones to get complete attention of the student resulting in an active involvement in all the activities that the regular English class offers. In other words, the shift from teacher-centered environment to a learner-centered one is more than imperative, especially in case of promoting speaking skills.

Critical Thinking and Speaking Skills

Critical thinking and its application in different disciplines is an important topic in modern education. Teaching a foreign language is not an exception and, at present, it is of utmost importance for a teacher to integrate critical thinking into the classroom. One of the benefits of developing critical thinking with language

learners is that it helps the student to take independent decisions and monitor their own speech making it more meaningful, even more successful. By developing critical thinking the student gets an opportunity to become more creative, and, therefore, more motivated to display their own ideas and thus become more proficient language users.

By thinking critically the student has more chances to overcome the difficulties connected with the given subject and further succeed in reaching the objective. As Willingham stated “Virtually everyone would agree that a primary, yet insufficiently met goal of school is to enable students to think critically. In layperson’s terms, critical thinking consists of seeing both sides of an issue, being open to new evidence that disconfirms your ideas, reasoning dispassionately, demanding that claims backed by evidence, deducing and inferring conclusions from available facts, solving problems and so forth” /Willingham, 2008: 21/. One of the constituent parts of this complex activity known as speaking is the ability to think critically. When speaking grammatical accuracy and rich vocabulary are not the only decisive factors to result in a successful reproduction of a coherent and meaningful utterance. The ability to analyze and justify ideas leads to a more logically structured speech, thus, positively contributing to both communication and presentation skills. Finally, the student who has the ability to think critically is considered as more capable to do the activities which those who still have not developed the skill fail.

Organizing a Speaking Class

A speaking class is actually a public speaking experience and not all students are inborn public speakers and most of them have to overcome fear and anxiety. The best results can be achieved if learners get involved in the activities through sharing ideas. Besides the endeavors to create a friendly and inspiring environment, the design of the assignments should be varied and aimed at enhancing problem solving results and developing skills for critical thinking. They should give the students the opportunity to generate ideas based on previously acquired knowledge and evaluate to what extent each option might be beneficial to accomplish the common goal.

The two-way communication between the instructor and the students is one of the prerequisites to establish trusting relationship in the classroom. Not all the students voice the problems that hinder better language performance. A collaborative classroom is one good example that may contribute to overcoming all the obstacles that a learner may face in the process. As mentioned above many problems rise from both internal and external factors: incorrect pronunciation, lack of understanding grammatical patterns, limited vocabulary, fear of making mistakes, shyness, and finally lack of motivation, which basically comes from

minimum opportunities that students possess to practically use the language in daily communication. In many cases, English lessons are the main and sometimes the only environment in which students not only learn the language, but also communicate in it, and therefore the teacher's ultimate goal here is to organize such a lesson that would contribute to the development of communication skills. “Speakers of English – especially where it is a second language – will have to be able to speak in a range of different genres and situations, and they will have to be able to use a range of conversational and conversational repair strategies. They will need to be able to survive in typical functional exchanges, too” /Harmer, 2007:343/.

Small group work in the ESL and ESP classrooms has proved to be one of the most effective ways of developing communicative ability. Collaboration in a team can motivate students to practice and improve their speaking skills, foster communicative learning and encourage to develop analytical skills. Even for students with relatively low language competence this strategy makes the learning process more meaningful and interesting, helps promotes language acquisition and active language practice. A collaborative class experience when the learners are assigned to make a brief survey of any issue attains higher-level thinking and preserves the information for a longer period than students working individually. This can be explained by the supposition that while working individually students are more inclined to memorize the information rather than analyze or clarify the details. Rather than leading students to pure memorization, providing a rich environment where meaningful communication takes place is desired. We can assume that collaboration is a kind of socialization that fosters the students to get aware of the knowledge and experience their peers have.

Organizing a speaking class is not that easy for instructors as it might seem. It is not advisable to start practicing team work activities at the very first meeting. In order to coordinate the work of a team successfully the teachers should take into account that just as in a puzzle each student's part is essential to get a final product. From this perspective it requires some time to get to know students' capability and personal interests, their learning style and talents, former experience and language competence and at last whether they are divergent or convergent thinkers. Mixed aptitude groups usually show better results as the students with comparatively low performance can increase their achievements.

Analyzing our experience of teaching speaking in ESL and ESP classrooms and judging by the progress acquired as a result of applying collaborative learning techniques in speaking tasks we can conclude that the following types of activities have proven to be very effective in getting students to speak fluently. They can be recommended to our colleagues in teaching-learning environment in a variety of ways: as an assigned task, like a presentation, an integrated speaking task

(involving reading and listening material) or a guided task by using images or cue cards. As a matter of fact, the role of a teacher is minimized, and he/she acts more as an observer or a feedback provider. Consequently, cooperation among students for a common purpose is encouraged, which leads not only to the improvement of the speaking skills of the students but also engagement, motivation and empathy among them.

Types of Activities Frequently Practiced in a Collaborative Classroom

Debating in a group is perhaps the most frequently practiced type of a classroom speaking activity. One of the most effective ways to organize the activity is to offer the groups cards with different debatable issues of real-world problems. The main purpose of this activity is to encourage the students to brainstorm and share ideas over the topic they are offered. The group has to explain why they agree or disagree with the given statement. Relevant explanation of the assignment is of vital importance as the time allocated is limited and the students should not waste time discussing the details. The teacher's task is to follow the course of the discussion and encourage all the students of the group to make equal contribution to the activity. The feedback supposes follow up questions, offering new ideas, challenging assumptions and new conclusions by the other group(s). As a result, besides revealing the students' speaking ability the debate fosters their active involvement and helps develop critical thinking and quick decision making.

Webquests are a very useful tool for preparing students for debates. It is a kind of an Internet-based project where different links are given to different groups with a task to research some issue. They have to summarize the issue and offer their solution. Rival groups have to assess their suggestions and present their arguments in favour or against.

Making presentations can be considered one of the case-based learning activities where the final product is a film, a poster or a Power Point presentation in class. The formats assigned can vary from an individually prepared presentation to a larger group project, but the goal is the same, i.e. to get all the students involved. It can take place either in the preparation process when it is carried out as teamwork or after individual delivery of the task in the follow-up phase when students are asked to come up with questions or give a feedback on the presentation. Their task is to brainstorm the content and evaluate and filter the key message(s) of the report and pose questions to the presenter to make comments over the message(s) delivered. It should also be followed by a discussion. The key to a successful presentation is, first of all, to be a skillful public speaker which itself is quite demanding, but fortunately can be acquired through practice. Although the final product is a prepared formal talk which requires quite well-developed speaking skills, it has to integrate all language skills as well.

One way to create and deliver an effective presentation is by watching TED talks. Also, assigning the students to listen to famous speeches by some of the most motivating speakers may have an incredibly inspiring influence on them and help students overcome their fear of public speaking, work out proper tone and posture and learn how to organize their presentation. By watching TED talks students can learn lots of techniques, e.g. on how to grasp the attention of the audience: by telling a personal story or a joke, asking an unexpected question, introducing a message in an interactive way, etc. They can initially model the style of the presenters and later opt for their own approach. This experience can foster the preparation of a presentation and be used as another activity to practice speaking – TED talk discussions. In groups the students have to analyze the process the presentation underwent: framing of questions, information sources, crafting of the speech itself, the use of supporting materials and technical tools, time management, etc.

Simulations and role-plays can be of great benefit for the students to develop their speaking skills. They encourage general oral fluency and train students for specific situations as this type of activity may involve real-life situations such as a conversation in a restaurant, a hotel reception or a shop for an ESL class or a business meeting, negotiations and model conferences for an ESP class. Speaking activities through *listening to audio materials or watching videos* is actually one of the opportunities to add fun and encourage the students to imitate pronunciation patterns of native speakers and try to speak as naturally as possible since the language is used in realistic, real-world context. The use of videos as a teaching source motivates the learners to practice a wide variety of language skills. The relatively short videos cover many aspects of the English language and are easily digestible for learners of all levels. Students may choose to act as themselves or take on roles. Whichever option they choose this activity is both fun and motivating. In addition, it allows the students to use more extensive vocabulary than some more task-centered activities may do /Harmer, 2007/.

The practice of *student-created audios or videos* might be a creative way for our students to demonstrate previously acquired knowledge in an ESL class combining it with some newly acquired techniques, meanwhile trying to improve their speaking skills over time. It is an entertaining kind of a summative assignment during which students can show what they have learned. By means of recording or filming themselves they can observe and assess their own verbal and nonverbal communication skills and figure out what they need to do to improve them. Besides, it involves a constant collaboration process between them both in the research and preparation stage and the collection and analysis of the feedback. By looking honestly at and assessing their own performance it is possible for the students to brush up on the weak points and improve public speaking skills with practice.

There is no doubt that listening and speaking are interconnected in our daily lives, so one cannot be taught without integrating the other. Some students may possess quite advanced level of listening and speaking skills, still at times experience problems when asked to combine those skills and produce an integrated response. That is why, teaching integrated speaking skills is so important in an ESL and an ESP class with a view of the prospective use of the skills outside the classroom in real life situations.

Integrated speaking tasks in fact involve the use of several language skills: listening, reading and speaking. The outcome is a monologue which should cover in brief the main idea of all the materials used. The authentic reading passages may range from different kinds of announcements to articles, whereas the listening passages may be presented in the form of conversations or lectures. The key point here is to summarize the information and give a comprehensive reply in the end. Besides, this activity entails paraphrasing to underline the main idea and to clarify the details. However, these activities can be successfully used in a collaborative ESL speaking classroom and include team discussion and response.

One more task that requires the use of analytical thinking is watching **riddle videos** such as TED Eds. They may serve as a very useful resource for teachers for multiple purposes, as the scope of the topics allows them to be used both in an ESL and an ESP class. The main advantages of this resource are that the explanatory videos are quite short, mostly about five minutes, and they require strong sense of logic. This is a challenging way to implement speaking skills in problem solving activities. The process is two-stage: listening to a stated problem and providing a solution after discussing the details in pairs or groups.

Interviewing is also considered to be one of the effective ways of collaboration in the form of a dialogue in class. Students can be asked to prepare for a face-to-face or two-on-one interview in advance. The interviewee and the rest of the group should contribute to the team work by identifying the situation, i.e. they should introduce the issue, brainstorm the details they are going to tackle and outline the course of the interview. The interviewee is asked to surf the Internet and other sources to find out information over the issue and about the person he/she is going act as. At the final stage each group has to sum up and analyze the information they have learned.

Another workable way to encourage students to practice their speaking skills and efficiently develop their ESL speaking abilities is by means of a cooperative learning technique known as **Three Step Interview (TSI)**. This technique serves as a useful instructional activity for the development of communicative purposes through the interview process which can influence the students' enthusiasm for learning ESL.

The TSI serves as a powerful socialization technique as well. This activity creates a specific conversational context in which students communicate according to the roles assigned to them, i.e. interviewer, interviewee and reporter. To put it briefly, the TSI involves three basic steps according to the roles assigned and as a result of the further switching of the roles: asking questions in an interview, answering questions in an interview and sharing information in an oral report. Thus, the students either in pairs or in groups learn the rules of polite and proper oral communication within a given situation by applying different questioning strategies and providing simultaneous accounts.

Mostly the competences of spoken language can be built only in a teaching-learning process, which actually takes place in a classroom. In order to improve ESL and ESP speaking performances these types of activities both need to be practiced and trained for over some period of time. As they involve a communication process not only speaking skills but also social relationships and information transfer are promoted. Moreover, today strong oral communication skills are a job requirement for many positions, so besides fulfilling one of the academic requirements their mastery of the skill may make them competitive candidates in today's job market.

The complicated nature of the problems related to the development of speaking skills necessitated a factual analysis based on the results of a survey conducted among students. Based on the fact that students encounter difficulties while developing speaking skills as mentioned in the paper, our team decided to conduct a survey among freshmen for an ESL course and those who study English for specific purposes. The choice of the first year students is conditioned by the fact that at this stage, they generally face more problems. It was decided to conduct the survey in the second term in order to identify the existing problems, since in the first term, due to some objective and subjective reasons, students, as many teachers notice, have a greater reliance on reading, as it allows them to avoid most of the mistakes. Even those students who have better developed speaking skills also do not exhibit enough enthusiasm in speaking activities. In addition, practicing reading activities, which they can perform much better at this stage, gives the student more confidence among their teammates, thus, allowing them to demonstrate their knowledge and as a result create a more favourable ambiance for further socialization, which is not the least important factor in the whole process of language learning.

Description of the Survey Results

This report covers a range of 1st year students' opinions of Yerevan State University based on a questionnaire on employing speaking skills in English. The detailed description and analysis of findings are followed by a table containing the

survey questionnaire with responses. The table presented in this report illustrates the survey findings in percentages. All figures have been rounded, so all they may not add to 100%.

The survey of 87 students on exploiting their speaking skills in English covered 10 points on their attitude to speaking English in different situations.

This section of the research provides an overall summary of data that identifies key analytical points about the approach of the students to speaking in English.

Speaking Skills Survey Questionnaire

1. Of all the 4 language skills I prefer	Reading 28%	Listening 15%	Speaking 50%	Writing 8%
2. I experience difficulties speaking English.	Never 5%	Always 8%	Often 26%	Sometimes 62%
3. Do you like speaking activities in English?	Yes 87%	No 13%		
4. I like speaking activities	based on a reading material 28%	based on an independent topic 30 %	through listening or watching videos 42%	
5. Do you avoid speaking English	with your instructor? 19 %	in public? 81 %		
6. I avoid speaking English because of	poor grammar 6%	difficulties with pronunciation 26%	lack of sufficient vocabulary 68 %	
7. I like to practice my speaking skills through	making presentations 20%	interviewing 7.5%	building dialogues 63%	monologues guided by cue cards 10%

8. When I cannot remember a word, I replace it with another.	Never 0%	Often 47%	Sometimes 33%	Always 20 %
9. Do you feel a lack of confidence when speaking English?	Yes 72%	No 28%		
10. While speaking, I think of what I want to say in my native language and then put it in English.	Never 10%	Always 37%	Often 23%	Sometimes 30%

Point 1. *Of all 4 language skills I prefer reading/listening/speaking/writing.*

The first point of the survey concerns the preferences of students in practicing the four language skills namely reading, listening, speaking and writing. Overall, exactly half of the respondents, which comes to 50%, enjoy employing speaking skills, followed by the second popular skill, reading, 28%. There is a significant difference in percentage of students who tend to exercise listening skills the number of which reaches 15%. Finally, writing, which is the least practiced skill is mere 8%.

Point 2. *I experience difficulties speaking English.*

The aim of the *second* point was to reveal to what extent the respondents encounter difficulty speaking English. Those who *sometimes* have any difficulty comprises the largest number of respondents, while the option with *often* has the second largest number of responses. Approximately about 8% of the participants *always* face difficulties and only 5% *never* have any obstacles communicating English.

Point 3. *Do you like speaking activities in English?*

The survey analysis indicates that though most of the participants find practicing speaking English challenging *sometimes*, 87% of respondents do not avoid being involved in speaking activities.

Point 4. Do you feel a lack of confidence when speaking English?

The data point to a message that the overwhelming majority of the respondents (72%) lack confidence in ability to communicate their message in English, probably, due to both objective (e.g. difficulties with pronunciation, insufficient knowledge of grammar and vocabulary) and subjective (e.g. the fear of making a mistake and being laughed at, shyness etc.) reasons.

Point 5. Do you avoid speaking English with your instructor/in public?

The data reveal the more favourable situation in which students prefer to demonstrate their speaking skills. About one fifth of participants (19%) feel more comfortable communicating with the instructor than speaking in public. The choice may probably be attributed to the fact that students primarily accept the role of the instructor as someone having the right to correct and make remarks. At the same time, 81% of the respondents avoid speaking in public either because of the subjective and objective reasons of being afraid to make a mistake or being corrected by a stranger whose social role is not intended to assess.

The information retrieved may serve as a source to design and exercise such activities that may help overcome the fear of speaking in public.

Point 6. I avoid speaking English because of poor grammar/ difficulties with pronunciation/lack of sufficient vocabulary.

The figures reflect the fact that insufficient vocabulary hinders around 70% of the participants to communicate in English, while pronunciation proves to be a prime obstacle only for 26% of the students. It is noteworthy that only 6% consider poor grammar to be the cause of inconvenience for speaking.

Point 7. I like to practice my speaking skills through making presentations/ interviewing/ building dialogues/ monologues guided by cue cards.

With more than 60% of the respondents building a dialogue generates enthusiasm practicing speaking skills. Only one fifth of the participants are willing to do an independent speaking activity such as making a presentation, while the options with monologues guided by cue cards, pictures etc. and different interviewing activities are among the least popular ones, 10% and 7.5% respectively.

Point 8. When I cannot remember a word, I replace it with another.

The survey analysis indicates that all the students completing the questionnaire find paraphrasing to some extent (often, sometimes, always) as a helpful means when they cannot recall a word. This fact can probably be attributed to such reasons as lack of vocabulary and inadequate performance of speaking skills.

Point 9. *I like speaking activities based on a reading material/ based on an independent topic/through listening or watching videos.*

More than 40% of the students opt for speaking activities based on listening. While reading material and independent topic is popular with a smaller number of students, 28% and 30% correspondingly. The choice of the speaking activities based on reading or an independent topic is probably conditioned by the fact that both activities provide more time to focus attention on vocabulary and grammar, and thus, have more time to prepare their oral response.

Point 10. *While speaking, I think of what I want to say in my native language and then put it in English.*

With varying frequency (*always 37%, often 23%, sometimes 30%*), however, 90% of the respondents admit the fact that when speaking in English they first think in their native language and only 10% never resort to their mother tongue. A tendency to over-analyze may also be a reason to impede their ability to find a foreign word. Finally, the learner's social environment and mentality, mostly conditioned by their native language and an insufficient use of leaning strategies are bound to affect communication.

In conclusion, we can assume that all the respondents of the survey are avid for practicing speaking in class and only one third of them lacks confidence speaking English especially in public. At the same time, the survey indicates that the presence of the instructor cannot be considered a major barrier or a psychological pressure when practicing speaking skills as only a comparatively small percentage of the students feel uncomfortable speaking to the instructor. As far as most of the respondents of the survey learn English for specific purposes, the lack of sufficient vocabulary is a serious obstacle to practice speaking through listening but it is easier for them to do the task through reading and building dialogues on independent topics as they are quite good at paraphrasing and have time to concentrate to accomplish the assignments more successfully.

The survey data point the way toward a number of openings through which the instructors of English will have the opportunity to build greater understanding and raise the awareness of problems connected with speaking skills and develop and exercise activities to foster the skills discussed in the paper.

REFERENCE

1. Brown G., Yule G. Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
2. Brown H. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (2nd ed). New York: Pearson Education, 2001.

3. Burkart G. Spoken Language: What it is and How to Teach it. Center for Applied Linguistics 12/1998 // URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433722.pdf>
4. Celce-Murcia M. Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd ed). Hove, East Sussex: Heinle&Heinle, 2001.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. U.K.: Longman, 2007.
6. Kayi H. Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. // *The Internet TESL Journal*, XII (11), University of Nevada, 2006 // URL: <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>
7. Kessler C. Co-operative language learning: A teacher's resource book. New York: Prentice-Hall, Inc., 1992.
8. McDonough J., Shaw C. Materials and Methods in ELT: a teacher's guide. Malden, MA: Oxford: Blackwell, 2003.
9. Nunan D. Practical English Language Teaching. NY: McGraw-Hill, 2003.
10. Willingham D. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? 2008 // URL: <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
11. <http://classroom.synonym.com/benefits-critical-thinking-skills-3895.html>
12. <http://criticalthinkingacademy.net/index.php/benefits-of-critical-thinking>
13. <http://philosophy.hku.hk/think/critical/ct2.php>
14. <http://www.doane.edu/facstaff/resources/cetl-home/31812>
15. http://www.ehow.com/about_5079553_benefits-critical-thinking-skills.html
16. http://www.uws.edu.au/hall/hall/critical_thinking
17. <https://www.englishintaiwan.com/teacher-resources/dialogue-activities-for-esl-students>
18. <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-video-activities-lessons-clips/>
19. <https://www.teachthought.com/pedagogy/20-collaborative-learning-tips-and-strategies/>

Լ. ԲՈՍԱՆՋՅԱՆ, Ի. ԲՈՒՌՆԱՋՅԱՆ, Ա. ՊԱՊՈՅԱՆ – Համագործակցային դասերի միջոցով անգլերեն բանավոր խոսքի հմտության զարգացման որոշ խնդիրների շուրջ. – Հոդվածում հատուկ ուշադրություն է դարձվում բանավոր խոսքի զարգացման խոչընդոտներին, որն ի տարբերություն այլ հմտությունների, ամենաբարդն է: Նշվում է, որ ուսանողակենտրոն համագործակցային դասավանդման մեթոդների մշակումը կարող է նպաստել բանավոր խոսքի հմտությունների և վերլուծական մտածողության զարգացմանը: Կատարվել է հարցում, որի վերլուծությունը կարող է օգտակար լինել անգլերենի դասընթացի ծրագիր կազմելու համար:

Բանալի բառեր. հաղորդակցական մոտեցում, համագործակցային դաս, ուսանողակենտրոն մոտեցում, խոսելու հմտություններ, քննադատական մտածողություն, վիճակագրական հարցում

Л. БОСТАНДЖЯН, И. БУРНАЗЯН, А. ПАПОЯН – О некоторых аспектах применения методики обучения в сотрудничестве для развития навыков устной речи в рамках курса английского языка. – В статье особое внимание уделяется проблемам, препятствующим развитию устной речи, которая является наиболее сложнодостижимым навыком. Отмечается, что личностно-ориентированный подход с применением методики обучения в сотрудничестве может способствовать повышению уровня коммуникативных способностей учащихся и развитию их критического мышления. Анализ результатов проведенного опроса может быть использован при разработке учебной программы английского языка.

Ключевые слова: коммуникативный подход, совместный класс, личностно-ориентированный подход, навыки устной речи, критическое мышление, статистический опрос

Ներկայացվել է՝ 22.03.2021

Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից

Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Lilit SARGSYAN
Yerevan State University

BLENDING INNOVATIVE METHODS OF LEARNING FOR SUCCESS

The development of language competences in the times of deep socio-political crisis and pandemic threats poses some real challenges. The efficiency of learning process is dependent on the implementation and successful blending of innovative methods of teaching. The paper studies the ways various innovative methods of learning intersect creating a new strategy for combining learning methods to meet the changing demands of adult learners.

Key words: *Blended Learning, Innovative methods of Learning, competences, combinatorial creativity, problem solving, Transformative Learning*

Nowadays Blended Learning is becoming mundane. Of course, it can be argued that the choice of the learning approach is conditioned by the fact that most educational institutions had no other choice but employ either methods of distant learning or opt for Blended Learning under the ominous threat of Covid-19. However, world top notch universities had long before discovered the endless opportunities of online learning and had acknowledged the importance of combining the methods of instructivist learning with those of self-regulatory learning attained most efficiently due to the connectivity of Networks /Siemens, 2008/.

Moreover, self-regulatory learning develops learners' combinatorial creativity and critical thinking, thus, refocusing on those sterling competences that are most valued in the 21st century corporate world. Learners' enhanced leadership in the process of Competence-based Learning is characterized firstly with student-centrism, implementation of predominantly interactive method of teaching that appear to be of fundamental importance especially in language teaching.

Conversely, in some educational institutions, student-centrism remains to be a challenge mostly for those “laggard” teachers who used to practise little “interactiveness” in the offline academic environment of pre-Covid era, let alone at the online format of lessons dictated by the new reality of today's world.

In that regard one of the frequently mentioned extenuations is that the amount of language hours is plunging or the classes are getting larger and more inclusive in terms of students' language competence and motivation. Most language instructors highlight the urgency to uphold the use of online collaborative platforms that will make students “more visible” in terms of their participation in the synchronous

learning process, as well as their contribution to collaborative asynchronous activities.

A propos, language teachers righteously claim that such regulatory measures as the streaming of students in accordance to their language competence held in the preparatory stage of course design may actually improve the so-called “students’ visibility”.

Most popular online collaborative platforms per se suppose interactiveness, making the process of learning ‘active’ even though the participants of the learning process are deprived of much physical mobility. Active Learning is generally defined as an instructional method which focuses on student-orientation. “From pragmatic prospective Active Learning requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing. The core elements of active learning are student activity and engagement in the learning process. Active Learning is often contrasted to the traditional lecture where students passively receive information form the instructor” /Prince, 2004: 223/.

To put it simply the aim of Active Learning is to engage students in a way that they will challenge each other to think about and comment on the topic presented. Students develop skills in handling concepts related to the topic. They analyze, synthesize, and evaluate the presented information in discussion with other students, through asking questions, or through writing and eventually participating in a joint project. In particular, at a lesson of Business English, students are given a case that bears certain relevance to them. They are expected to analyze the details of the case, then synthesize ideas using the knowledge accumulated from other disciplines or their own personal experience. Afterwards, they evaluate first the probability/feasibility of the outcome, then self-evaluate the results of the groups’ and their own efforts.

The ways of engaging the students in learning activities are varied and require mastery on behalf of the language instructor especially in case of Blended Learning. Particularly, to increase students’ in-class productivity teachers should also introduce Collaborative learning method which develops learners’ team-work competence. Most popular platforms have a breakout group activity tool, which enables students to work together in small groups toward a common goal. However, unstable Internet connection may pose some challenges in terms of the timeliness of the activity, as well as the likelihood that students might lose the focus and become demotivated because of the technical problems. In offline learning group activities prove to be quite efficient for team-building. The core element of Collaborative Learning method is the emphasis on student interactions.

Numerous lesson observations have revealed that Cooperative Learning method proves its efficacy when it is introduced after the learners have been exposed to some collaborative work, have had the experience of working in a team

and shared the joy of achievement. In Cooperative form of group work students pursue common goals while being assessed individually. The characteristic features of the given form of activity are individual accountability, mutual interdependence, practice of soft skills, and regular self-assessment of personal contribution, as well as the overall team functioning. When students are given a task to work cooperatively on a project, by the end of which they are anticipated to hand in a paper or a group presentation, it is recommended that in case of the paper they should enclose the self-assessment of their own contribution in the appendix of the paper. The idea was shared by Wim Van Petegem at the online KU Leuven University course session on “Digitally Supported Learning and the Digital Competence” held on February 16, 2021. The given practice makes the whole process transparent and highly motivating.

The recent irreversible developments in language teaching have made Problem-based Learning (PBL) a buzzword especially in the communities of innovative teachers where the instructional method is used to address relevant problems introducing them at the beginning of the instruction cycle. In particular, Master’s program students demonstrate great interest when they are proposed to research a problem that seems meaningful to them (e.g. “Contributors to demographic changes in Armenia”). The vast opportunities of blended form of learning make PBL truly efficient as they enable the teacher to provide the students with materials (e.g. statistics on world population, Hans Rosling's TED talks, demographic trends in Armenia, etc.) way before the initial discussion of the problem giving students the chance to study the materials in their own time, then be “the sage on the stage” in the process of discussion. Actually, it also enables the students of lower language competence to be better prepared for the assignment, ergo more confident. Though PBL is not necessarily collaborative or cooperative, it involves significant amounts of self-directed learning on the part of the students, hence, it develops the competence of working independently as well.

In ESP Technology-Enhanced Collaborative Learning can be most efficient if it is blended with Interdisciplinary teaching method, when the learning is carried out in a trans-disciplinary field, where instructors of different disciplines collaboratively guide learners to explore the proposed project. The employment of a MOOC (Massive Open Online Courses) or even any accessible YouTube lecture that has a direct relevance to the project may turn out to be quite useful. Particularly, the ESP teacher may suggest students collect data on “Sustainability” from a free course available on edX platform, then identify 10 valuable tips in Cole Nussbaumer Knaflic’s “Storytelling with data” lecture /Knaflic, 2015/ to make their presentations on Green Business most memorable and factual.

These techniques aim at helping students develop combinatorial creativity, critical thinking and problem solving, upgrading their role in the learning process

to the point when the teacher becomes a “guide on the side” rather than a “siege on the stage”.

However, some of us might rightfully ask: “Are our students that are barely out of school ready for such level of control over the learning process?” The proposed learning methods may work well if the recipients are real digital natives and are ready to go beyond the acquisition of basic language skills.

Moreover, because of the exponential amount of preconceived ideas among a good proportion of undergraduate students, such methods as PBL and Interdisciplinary method of learning appear to work lamely. Consequently, to make them work a language instructor has to go extra mile first to identify the students’ pseudo perceptions on the proposed problem with the aim of turning them “factful” and afterwards encourage students to go into problem solving.

By the way, this kind of ignorance is common in other countries too, even among academicians. According to famous statistician Hans Rosling’s questionnaire-based research, humans do worse on high profile topics than chimps, because of their own preconceived ideas, which are disseminated as a result of insufficient social media hygiene /Rosling, 2013/.

All these may seem slightly complicated, particularly in the context of continuous reduction of language hours, or the imperative to focus only on what is considered practical from the spectrum of market demands. It is assumed that the set of recommended competences should include such communication skills as

- v/bloggng,
- public speaking skills,
- debating,
- personal branding,
- the ability to learn independently,
- teamwork and flexibility,
- critical thinking, problem-solving,
- strategizing,
- knowledge management /Conference Board of Canada, 2014/.

As for knowledge management, knowledge should be created on the principle of “factfulness”, that often poses some real challenges not only because of the rapid dissemination of ideas over the Internet, but also the increasing number of sources of information that often confuse students and make knowledge management less efficient. The flooding data gets accumulated and under the pressure of social media it is molded into some biased or even preconceived perceptions. Hence, it seems but apparent the value, reliability and validity of newly acquired knowledge should gain greater urgency.

Considering the above mentioned, what Michio Kaku suggests should not seem surprising: “We need to undergo revolution in how we view education”

/Kaku, 2016/. He went even further claiming that in future the nature of teaching will change and plain memorizing will be substituted with problem-solving and development of creative thinking because those are the qualities the greatest blue-chip companies have been looking for.

However, in the context of highly publicized inefficient reforms in Higher Education, as well as the enhanced role of university students in every aspect of Higher Education, the argument that the teaching content must be designed in compliance with market demand, poses some real danger. It seems myopic to tie university programs too closely to immediate market needs, as market demand changes just as rapidly as data does.

Nevertheless, given the fact that similar concerns about the content and quality of higher education, as well as the gap between academic education and work market requirements have been high profile for the last two decades, “student-oriented” approach has gained undisputable value. Accordingly, language instructors feel obliged to customize the objectives of their language courses to the point that they become almost “effortlessly achievable”, ergo somehow diminishing SMART formation of the learning objectives. They refocus on the development of basic communication skills overlooking the importance of developmental competences. Consequently, the learning process appears to be devalued of cognitive procession, reflection and evaluation of the context, which should seem germane to the topics that may give learners purpose to communicate.

Furthermore, practices recently encouraging inclusive teaching are often used as excuses for fostering in-class “student productivity” that lacks creativity or any sort of “quality”. Getting students to work for meaningful results and letting them have their time to ponder in silence, and only afterwards encouraging them to cooperate in the class is a serious challenge, especially when teachers are expected “religiously” to execute their lessons plans. Hence, under the pressure of limited class time, as well as the realization that the provided context should be factual and relevant, novice teachers “tell” their students, rather than guide them in the process of exploration, in result the depriving them of the chance of discovering the facts after peeling off one after another their own preconceived ideas. Thus, teachers often find themselves conducting a teacher-centered lesson especially in case of online learning.

While more or less experienced teachers understand that being the ‘sage on the stage’ is not necessarily “the best” way of engaging students in the ideas and information they plan to present, they are not very enthusiastic about exploiting the possibilities of Blended Learning. They should accept that there is no going back to the ‘old’ way of teaching and that the heydays of instructivist learning have gone for good.

With the restart of offline learning in most educational institutions, language instructors should consider using more of their learners' digital competences doing online much of which traditionally used to be done in class at the expense of students' collaborative in-class activities. What is more, instructors should keep on introducing more online study elements into their classroom teaching upgrading online learning to being an invaluable supplement to the technology-infused learning.

Some elements of Flipped Classroom can be used in language teaching in a truly effective way. As language classes are mostly inclusive nowadays, an instructor can record some grammar or business English vocabulary tips to reduce the common errors. Learners can watch or listen to the recorded materials in their own time, or as many times as they need.

With Case-based Learning, students develop their analytical thinking and reflective judgment by reading and discussing real-life scenarios. Sometimes it is considered a variation of PBL, and uses a guided inquiry method, but usually requires the students to have a degree of prior knowledge that can assist in analyzing the case. Case-based Learning is particularly popular in ESP. The ESP teacher starts with storytelling using any available infographics and focuses on an interest-arousing issue, e.g. student loans. Then having built learners' empathy with the borrowers, the teacher provokes a conflict introducing them with Jordan Peterson's criticism of university education and his views on online learning /Peterson, 2016/. In the end the teacher steps aside giving the learners the floor to formulate their own opinion on the subject matter.

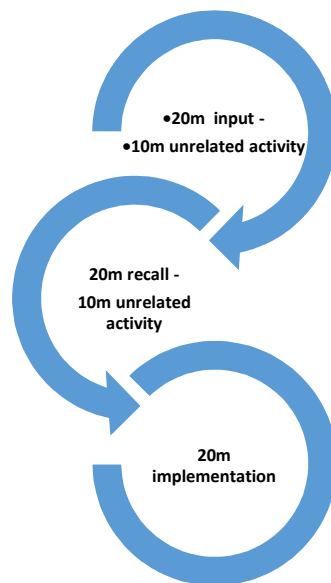
Project-based Learning is similar to Case-based Learning, but tends to be longer and broader in scope, and with even more student responsibility. Projects are usually based around impending problems like supporting the women of Artsakh to succeed in their small business. It gives students a sense of responsibility and ownership in their learning activities. Larmer and Mergendoller argue that every good project should meet two criteria:

- students must perceive the work as personally meaningful, as a task that matters and that they want to do well;
- a meaningful project fulfills an educational purpose /Larmer and Mergendoller, 2010/.

Thought Inquiry-based Learning (IBL) is similar to project-based learning, it allows greater empowerment on the part of learners. Particularly, in Project-based Learning, it is the instructor who decides the "research statement" practicing a more "hands-on" approach in the management of the Project-based Learning. In IBL, learners are able to demonstrate greater independence in exploring the topic for research. They make a questionnaire for their peers to establish the actual value of the topic aiming at increasing the practical value of their research, the

significance of appears to be most noticeable when learners share the outcomes of the research at the ultimate stage of IBL. Even though the learners develop a plan of research and come to conclusions, the instructor should be there to provide help and guidance when needed.

Contrastingly, no matter how alluring learners' empowerment might seem, language instructors often have no other choice but face the uneasy reality of learners' short attention spans: their attention slips from high to low and very few rebounds during the course of an hour. To fight against the passivity of thought, or to challenge the students to move beyond memorization of grammar rules or active vocabulary, teachers are often encouraged to use Spaced Learning technique. However, teachers sometimes do not have the luxury of following the formula of 20-10-20-10-20:



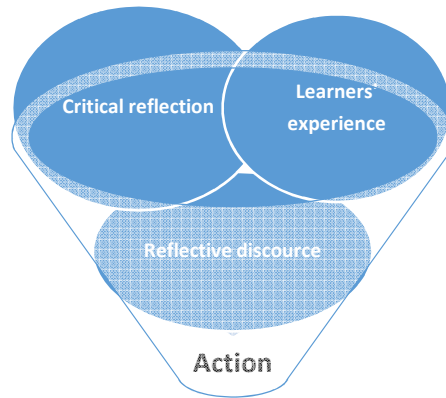
Nevertheless, the last stage can always come to life at the beginning of the next lesson.

Whilst including Active Learning techniques in the teaching repertoire teachers often overlook the fact that the implementation of all those techniques leads to just momentary effect and does not guarantee a long-term student engagement unless teachers make the conscious choice to target development of Symphony Thinking skills in students hoping that they eventually will be able to put their students on the track of Transformative Learning /Pink, 2006/.

Mindmapping (e.g. Ishikawa Fishbone diagram available on MIRO) appears to be quite a handy tool in *establishing the logical connections* between ideas. The associative links are important for *identifying, constructing and evaluating arguments*. It is the instructor's responsibility to guide them in *detecting inconsistencies* in reasoning which is done most efficiently in group discussions. Collaborative approach develops combinatorial creativity in the process of *combining different ideas* to form new concepts. The level of learners' activeness is directly bound to the extent of the *relevance* and importance of the developed ideas.

As one of the developments of Constructivism /Rogers, 1969/ and recently influenced by Connectivism /Siemens, 2004/, to whom knowledge per se is independent and connections form through a process of association, and are not intentionally constructed /Downes, 2007/, Transformative Learning theory goes far beyond the boundaries of these theories. Moreover, in contrast to behaviorist ideas of treating learners as a "black box", where inputs into the black box, and outputs from the black box, are known and measurable, Transformative Learning analysis the inside of the black box. It identifies the conceptually separable areas of self, worldview, epistemology, ontology, behavior and capacity that intersect to create stability of change /Mezirow, 2000/. The change comes in all its power on the crossroads of Blended Learning. In particular, to help learners adopt a "factful" rather than biased stance on patent laws, they are asked to brainstorm ideas (calling up their past "*experiences*") to seek common ground between the song "Happy birthday to you" and Gary Kildall's tragic history, who died in poverty though he was the one who had the first operating system created way before Bill Gates did. Once the students see the analogy, they are provided with some active vocabulary pertaining to Intellectual property, as well as a short extract about the copy right disputes around the mandatory song of all birthdays. And there comes the moment of the "*critical reflection*" when the students express their views using the proposed the active vocabulary. They analyze and challenge the validity of their own preconceived ideas on the given aspect of Intellectual property.

Then the instructor uses one of the great features of Blended Learning, i.e. the possibility of providing students with necessary online resources on Intellectual Property, which they can learn on their own time. At the follow-up lesson learners challenge each other's assumptions and negotiate alternative perspectives using extended vocabulary and better formulated ideas, hence, demonstrating an improved competence of conducting the "*reflective discourse*":



The qualitative research about the efficacy and sustainability of Transformative Learning in 8 countries (USA, Brazil, Serbia, Latvia, South Africa, Spain, Syria, UK) from 1997 to 2015 conducted by Department of Educational Leadership, Policy & Human Development of Columbia University under the supervision of Doctor of Education in Adult Learning Chad Hoggan has revealed that Transformative Learning helps teachers engage students of various backgrounds more effectively and stimulates students' continuous learning and self-development /Hoggan, 2016/. Hence, among all known learning competences, language instructors signify more the developmental competences.

Transition from traditional teaching to Transformative Learning helps teachers smoothly become “guide on the side”. Teachers may just provide “distant” guidance even after the completion of the course, which keeps students much longer in the learning process and motivates them to achieve more making their learning experience truly meaningful.

Thus, to turn those “window-shopping” students into active explorers, the teacher should give them the “content” in “the proper packaging”. In the context of collaborative problem-solving student should be able to “unwrap, rummage” and probably transform the “content” using whatever skills and knowledge they have. The learning process, the teacher’s guidance and the content itself are in their turn going to transform students’ perceptions too and put them on the path of sustainable self-development.

REFERENCE

1. Bates T. Teaching in a Digital Age // *Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver, BC, 2015.

2. Bonwell C.C., Eison J.A. Getting Students to Work and Think in the Classroom: Active Learning: Speaking of Teaching // *Stanford University Newsletter on Teaching*, v. 5, № 1, Fall 1993.
3. Chickering A.W., Gamson Z.F. Seven Principles for Good Practice // *AAHE Bulletin* 39, March 1987.
4. Downes S. What Connectivism is. 2007 // URL: <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
5. Ferguson R., Barzilai S., Ben-Zvi D., Chinn C. Exploring New Forms of Teaching, Learning and Assessment, to Guide Educators and Policy-makers // *Innovating Pedagogy*, 2017.
6. Hoggan C. Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria and Typology // *Adult Education Quarterly*, v. 66/1, 2016.
7. Kaku M. Future of Education // *ISTE 2016 Conference & Expo*, 2016.
8. Knaflie C.N. Storytelling with Data. Talks at Google, 2015 // URL: <https://youtu.be/8EMW7io4rSI>
9. Larmer J. and Mergendoller J. R. Seven Essentials for Project-based Learning // *Educational Leadership*, v. 68, September 2010.
10. Mezirow J. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress // *The Jossey-Bass Higher Education Series*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
11. McGonigal K. Using Class Discussion to Meet your Teaching Goals // *Speaking of Teaching, Newsletter*, v. 15, № 1, 2005.
12. Petegem W.V., Erdman A., Lang D., Gordon A. Professional and Intercultural Engineering Competencies. Learning across Borders // *44th Annual Conference of the European Society for Engineering Education-Engineering Education on Top of the World: Industry-University Cooperation, SEFI*, 2016.
13. Peterson J. Dr Jordan Peterson Exposes Education System in Joe Rogan Interview, 2016 // URL: <https://youtu.be/V26ABKDwssM>
14. Pink D. A Whole New Mind: Why Right-Brainers will Rule the Future. Riverhead Books, 2006.
15. Prince M. Does Active Learning Work? (A Review of the Research) // *Journal of Engineering Education*, July, 2004.
16. Reich R. The Socratic Method: What it is and How to Use it in the Classroom: Speaking of Teaching // *Stanford University Newsletter on Teaching*, v. 13, № 1, Fall 2003.
17. Rogers C. Freedom to Learn, 1969 // URL: <https://www.principlesoflearning.wordpress.com>
18. Rosling H. Do you know more about the world than a chimpanzee? // *BBC magazine*, 7 Nov., 2013.

19. Rosling H. The best stats you have ever seen, 2007 // URL: <https://youtu.be/hVimVzgtD6w>
20. Siemens G. Principles of Connectivism, 2004 // URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
21. Siemens G. Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers // *ITFORUM*, January 27, 2008.
22. <https://www.conferenceboard.ca.edu> Conference Board of Canada, 2014.

Լ. ՍԱՐԳՍՅԱՆ – Նորարարական մեթոդների համադրումը որպես հաջողության գրավական. – Լեզվական հմտությունների զարգացումը հանրային և քաղաքական խորը ճգնաժամի, ինչպես նաև թագավարակի համաճարակի պայմաններում մարտահրավեր է բուհերում օտար լեզուներ դասավանդողների համար: Կրթական գործընթացի արդյունավետությունը կախված է նորարարական մեթոդների կիրառումից և ճիշտ համադրումից:

Սույն հոդվածում քննարկվում են նորարարական մեթոդները համադրելու ուղիները՝ ուսումնառողների պահանջները բավարարելու համար ուսուցման ավելի արդյունավետ մոտեցում մշակելու նպատակով:

Բանալի բաներ. համադրական ուսուցում, նորարարական ուսումնառության մեթոդներ, լեզվական հմտություններ, համադրային ստեղծագործական կարողություն, «խնդրի լուծում», տրանսֆորմատիվ ուսուցման մեթոդ

Լ. САРГСЯН – Сочетание инновационных методов обучения – залог успеха. – В период глубокого социально-политического кризиса, а также пандемии коронавируса, возникают определенные сложности для развития языковых компетенций в процессе преподавания иностранных языков. Эффективность учебного процесса во многом зависит от правильного выбора методов обучения. В данной статье рассматриваются способы сочетания инновационных методов обучения, что может способствовать созданию комбинированного метода обучения с целью удовлетворения меняющихся требований взрослых учащихся.

Ключевые слова: смешанное обучение, инновационные методы обучения, компетенции, комбинаторная креативность, «решение проблем», трансформативное обучение

Ներկայացվել է՝ 23.03.2021

Երաշխավորվել է Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից

Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Nune TOVMASYAN

Yerevan State University

Nelly GHAZARYAN

Russian-Armenian University

THE ROLE OF SONGS IN COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

Songs are sources of authentic language used in the real world by real people. Songs can serve as a source of new vocabulary for students as they provide new words in a meaningful context. Teachers can use songs in different ways and students can guess the meaning of the new words either from the song itself or through the exercises and with potential help from the teacher. Songs can work well as examples of specific grammatical structures, also they can provide certain cultural knowledge. Due to songs the lessons become more active and motivating. The paper discusses the ways of teaching English through songs, the types of activities to be included in the song-based lesson plan. The paper also provides information about a number of helpful online applications and resources such as Tube Quizzard and Lyrics Training.

Key words: *foreign language learning, communicative method, songs, new vocabulary, context, grammatical structures, online platforms, resources, Tube Quizzard, Lyrics Training*

Communicative language teaching (CLT) became a source of great excitement and enthusiasm when it first emerged in the 1970s and 1980s as a modern approach to language teaching, and language teachers all over the world soon started updating their teaching syllabuses, and classroom materials. Grammar was no longer the starting point in preparing language courses in the framework of the Communicative Approach. New approaches were required for language teaching. Instead of simply identifying the grammar and vocabulary learners needed to learn, it was suggested that a syllabus should define the needs of the learners to improve their communicative competence.

The main aim in CLT is to express meaning, and language is seen as a tool for learners to achieve this goal. For this reason, the syllabus of courses that adopt Communicative Approach to teaching prefers lessons that will help students practice and develop their linguistic skills, rather than their grammatical competence. Language is used as a tool for communication in this approach.

Students gain confidence through direct experience, if they are motivated, they participate in the activities with pleasure, which encourages them to use the language more often and allows them to learn more quickly.

It is well known that language is interaction; it is a tool of communication, it is interpersonal practice. That's why we should look at the use of language in context, both its linguistic context and its social, or situational context.

The role of the teacher in a language classroom is that of the facilitator of his students' learning. Teacher is the manager of classroom activities. The teacher has the responsibility of creating situations, which will help to promote communication. The students are communicators. They learn to communicate by communicating. In CLT, learning activities are planned according to the interests of the learner. H.G. Widdowson mentions that the "natural" way of acquiring a language is slow and not very efficient and the purpose of language teaching is to make this process fast and simple. He suggests that language teachers need to help learners by providing them with materials, patterns and rules to develop their communicative language skills /https://www.researchgate.net/publication/49617977_HG_WIDDOWSON_Learning_Purpose_and_Language_Use_HG_WIDDOWSON/.

The teacher also has the duty of structuring classrooms in a manner that motivates students. He should focus on both extrinsic and intrinsic motivation. Discussing topics and materials of genuine interest for learners is a useful tool for sustaining and increasing their motivation.

Widdowson believes that Communicative language teaching should include activities that are interesting to the learners and challenge their linguistic abilities while at the same time, capturing their imagination and motivating them to continue to acquire and use foreign language beyond the textbook and classroom /Widdowson, 1996: 45-46/. Language teachers should provide diverse, interesting and abundant communicative activities and relevant and interesting materials.

Authenticity of the materials is also a very important factor in Communicative language teaching. They provide the basis for communication among the learners. According to Richards & Rodgers, there are three basic types of material.

These are text-based materials, task-based materials and realia.

1. Text-based materials like textbooks designed on CLT principles will offer the learners many kinds of prompts on which they can build up conversations. They contain visual material, pictures and sentence fragments which the learners can use as a starting point for conversation. Other books consist of different texts the teacher can use for pair work. Learners get texts with different information and the task is to ask each other questions to get to know the content of the missing piece.
2. Task-based materials consist of exercise handbooks, cue cards, activity cards, pair-communication practice materials and student-interaction practice booklets.

3. Using realia in communicative language teaching means using authentic material, for example newspaper articles, photos, maps, films, songs. Material which can be touched, watched, listened to and held makes speaking and learning more exact and meaningful.

In this paper we speak about songs and their role in CLT. Songs are sources of authentic language used in the real world by real people. Also songs are very popular among students of different ages – they can identify themselves with the lyrics, which serves as a motivating factor. Giving students a chance to choose their own songs is a very good practice as the students become more involved in the process of learning. Choosing their own songs that are closer and more up to date gives students a great feeling of responsibility. Murphey says: “My belief is that teachers should share the responsibility of choosing songs with the students, and let them choose videos and songs, let them present them in class, and prepare exercises for their classmates. This will give them more active control over and responsibility for their own learning” /Murphey, 1992: 25/.

It is obviously not enough for teachers to use a song in their classes and think the song will suddenly affect students in such a positive way that after a few song-based lessons they’ll start to communicate fluently. There is actually a lot of work and time spent on the preparation behind a good lesson. We must remember that songs are “only” tools for helping the students to acquire the language and just remembering the lyrics by heart is not enough for the students to communicate. Songs can work well as examples of specific grammatical structures, as a source of vocabulary, as well as impart some cultural knowledge.

Learners can use the songs to understand the culture of the target language, as they are the authentic resources which give students some information about the traditions and habits of the target nation. Griffiee notes that songs “offer insights into the culture and especially the stories and myths of different societies, providing a window into the frames of reference and values of the people whose language we are learning. They offer a rich background and a social and historical context to language learning” /Griffiee, 1992: 109/.

Through songs learners can learn the words that belong both to the common vocabulary as well as the colloquial layer of the language. Any song consists of a text (lyrics) and melody (tune). It is important to mention that music is a relevant tool for language learning as the rhythm always helps the learning process. Students irrespective of their age, are inclined to catch any text and the information given in the text better if it is introduced in a certain rhythm. Cranmer claims it is thanks to the rhythm and the melody that songs are so memorable because they transfer words, idioms and phrases into the long-term memory /Cranmer, 1992/.

The ability to feel and perceive music and the rhythm is given to everyone biologically and that’s why music is so universal. Music can help language learners

to learn good pronunciation and intonation. Fluency is efficiently trained when students learn the lyrics (the text) by heart and sing the song.

However, we must understand that songs simply work as an additional teaching aid and only with a well-planned curriculum songs can represent a good support in a language teaching/learning course.

Teachers should remember that each class is different and the same song and the same activity that works for one class may not work for another one. Thus, we should take several factors into consideration while choosing a song for the class. Griffie talks about 4 categories: the class, the teacher, classroom opportunities, and the music. He also points out, that the number of students in the class, their age, level of English, their musical interests, and also the time of day are very important /Griffie, 1992/.

There are many explanations why music is so influential. Griffie /1992/ states that songs have a great power to influence our feelings and they make the listeners feel and understand the message behind the lyrics and the melody. They can then easily identify with the lyrics and connect the meaning of the song to their own personal experience. Songs can evoke strong emotional associations.

Oxford Dictionary defines music as “the sounds of voices or instruments arranged in a pleasing way” /Oxford Advanced Learners Dictionary, 2009: 606/. The word “pleasing” is a very important part of this definition as it emphasizes the emotional influence that music has on people.

It “intensifies human’s feelings” (mostly in a positive way) as it is defined by Oxford Dictionary and people have various reasons for listening to music. Some people state that listening to music makes them feel more positive and puts them in a better mood. This statement is proved by the famous ancient philosopher Plato who once said: “Music is a more potent instrument than any other for education, because rhythm and harmony find their way into the inward places” /<https://www.goodreads.com/quotes/455835-musical-training-is-a-more-potent-instrument-than-any-other/>.

Thus, taking into consideration all the above mentioned we state that songs can be a valuable source of new vocabulary for students. Lyrics of songs provide new words in a meaningful context. Teachers can use songs in various ways and students can guess the meaning of the new words either from the song itself or through the exercises and with some potential help from the teacher. We should also mention that listening skill is the skill which people most associate with songs and, certainly, songs are very good tools to develop the students’ listening skills.

According to a song-lesson plan, listening activities can be divided into three main groups: pre-listening, while-listening, and post-listening exercises. Most of the pre-listening and post-listening activities are communicative and are meant to develop speaking skills.

We use pre-listening tasks and activities to prepare students for the main listening. These activities serve several aims. They can either activate students' knowledge of a particular topic or can provide them with necessary information before the actual listening, or motivate them for the actual listening. Richards and Renandya /2002/ mention that there are two main aims of pre-listening activities. Motivation is very important as it enhances the students interest in the text. Another important factor is predicting and it makes an essential part of the pre-listening activity. According to Rizvi“ predictions are mostly made on the basis of “the title, subtitles, visual aids used by the student at the beginning of the talk” /Rizvi, 2005: 78/.

While-listening activities are completed by students during the listening process and they are related to the text of the song. You should allow students to look at the lyrics before the listening activity and give them some time to get acquainted with the topic. While-listening exercises are divided into two main groups:

- a) listening for a gist,
- b) focused listening, i.e. listening for a particular piece of information.

The aim of listening for a gist is to get the main point of the text the students are listening to. It includes , for example just the topic of the song, the idea of who is speaking or whether there is more than one speaker. Students do not need to understand every single word to be able to complete this activity. It is important for the teacher to emphasize that it is not necessary to understand every word as it is possible to get the main message without understanding all the words. This kind of exercise is suitable for presenting a new topic and as an introductory part for further activities.

In contrast to listening for a gist, focused listening concentrates on more detailed pieces of information. This requires a much deeper level of understanding as students need to focus their attention to particular details. The most common example of a focused listening exercise is a gap-fill, where students listen for particular words. Other types of exercises often include filling in tables, graphs, or checking words which occur in lyrics.

Some songs can be acted out as role-plays. Based on the song, students divide their roles and think of suitable dialogues to act out the meaning of the song. At the end of the song-lesson the teacher asks the students to write a story based on the lyrics of the song using the active vocabulary.

Besides the teacher can ask the students to write a letter from or to the singer or a character in the song. They could also write a few extra verses themselves. Students like the activity when the teacher gives them only one half of the song and asks them to predict and write what the other half would be.

Modern foreign language teaching methodology has developed an abundance of resources, applications and techniques that may facilitate learning languages at different ages, in various learning contexts. In our practice during the pandemic we used some online language-teaching tools and resources such as **Tubequizzard**, **Lyrics Training**, **My English pages**, which provide the learners with songs and different types of quizzes based on the lyrics of the song.

Tubequizzard is a tool that generates listening - decoding quizzes based on subtitled Youtube videos.

Tubequizzard should be used after the actual listening activity. The teacher offers students to listen to a song chosen on Youtube and transferred to Tubequizzard, then the students do the gap-filling exercises that the application creates based on the lyrics of the song. This activity provides effective practice of listening skills. It helps not only to develop listening abilities but it can also be easily adapted to practice vocabulary or certain grammatical structures. Tubequizzard can focus either on particular vocabulary in the lyrics or a specific word-class (e.g. verbs, adverbs, prepositions, etc.) The tool gives the teacher a variety of options from which he or she can choose and practice different lexical and grammatical structures with students.

Lyricstraining.com website offers the chance to improve English while listening to the students' favourite songs. Students choose a song, listen to it and complete the lyrics. The website has several tools, such as selecting the genre of the song, level of English, also students can repeat the line of the song as many times as needed to capture the right word combination. When using lyricstraining.com, another distinguishable feature can be noticed, it has the assortment of languages that can be altered.

Post-listening activities may serve as follow-up activities to the listening. Students should use what they have learnt and integrate it into their basic knowledge. These are usually speaking activities, discussions, and debates on the topic. Post-listening activities allow students to revise the vocabulary and the grammatical structures used in the text they have just listened to. According to Richards and Renandya "the teacher should ask learners to infer the meaning of new words from the contexts in which they appear – just as they do in reading. The procedure is to write the target words on the board, replay the sentences containing them, and ask learners to work out their meaning" /Richards&Renandya, 2002: 245/. Just like the pre-listening exercises, post-listening exercises together with the listening skills develop students' speaking and writing skills.

Based on our experience we can surely state that songs can represent a very suitable tool in language learning and can be quite useful in language acquisition. Songs can be used to practise any of the main language skills. Teaching songs with the help of contemporary online applications and resources develop not only

students' listening skills, they also enhance other skills such as speaking, writing, reading. Besides, due to songs and music students get more motivated as they consider songs to be fun and the motivation they get is in fact much more effective than what the ordinary exercises in their textbooks can give. Music can relax and stimulate students for learning. Playing a song immediately affects class atmosphere. Practice shows that students may learn more vocabulary and grammar structures through songs and songs are a highly accessible source of authentic language. And last but not the least, references in lyrics provide a means to integrate cultural dimensions in a lesson.

REFERENCE

1. Bancroft W. Suggestopedia and Language Acquisition: Variations on a Theme. London: Taylor & Francis, 1999.
2. Cranmer L. Musical Openings: Using Music in the Language Classroom. London: Longman– Group UK Limited, 1992.
3. Griffee D.T. Songs in Action. Herfordshire: Phoenix ELT, 1992.
4. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London: Pearson Education Limited, 2007.
5. Murphey T. Music & Songs. Oxford: Oxford University Press, 1992.
6. Richards J. R., Theodore S. Approaches and Methods in Language Teaching (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
7. Richards C. J., Renandya A.W. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
8. Rizvi A. Effective Technical Communication. New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited, 2005.
9. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press, 1996.
10. Oxford Advanced Learners' Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2009.

ELECTRONIC SOURCES

1. https://www.researchgate.net/publication/49617977_HG_WIDDOWSON_Learning_Purpose_and_Language_Use_HG_WIDDOWSON_
2. www.tubequizard.com
3. <https://www.myenglishpages.com/english/listening.php>
4. <https://lyricstraining.com/?nr=1> <https://lyricstraining.com/?nr=1>
5. Song | Definition of Song by Merriam-Webster (merriam-webster.com)
6. <https://www.goodreads.com/quotes/455835-musical-training-is-a-more-potent-instrument-than-any-other>

Ն. ԹՈՎԱՄԱՍՅԱՆ, Ն. ՂԱԶԱՐՅԱՆ – Երգերի դերը հաղորդակցական մեթոդով օտար լեզուների դասավանդման մեջ. – Օտար լեզվի դասավանդման մեջ երգերը կարող են ծառայել որպես նոր բառապաշարի որոշակի ենթատեքստերում կիրառման հրաշալի աղբյուր: Նրանք նաև օգնում են առավել արդյունավետ ձևավորել և ընկալել քերականական կառույցները: Սույն հոդվածում քննարկվում են երգերով օտար լեզվի ուսուցման դասերի համար մշակված վարժություններ և հանձնարարություններ, որոնք կնպաստեն նյութի յուրացմանը, բառապաշարի ավելի հեշտ մտապահելուն, ինչպես նաև բանավոր խոսքի հղկմանը: Ներկայացվում են նաև մի շարք առցանց հարթակներ և գործիքներ, որոնց կիրառմամբ՝ երգերով օտար լեզվի ուսուցման դասերը դառնում են դյուրին, հետաքրքիր և ակտիվ:

Բանալի բառեր. օտար լեզվի ուսուցում, հաղորդակցական մեթոդ, երգեր, նոր բառապաշար, համատեքստ, քերականական կառույցներ, առցանց հարթակներ, ռեսուրսներ

Н. ТОВМАСЯН, Н. КАЗАРЯН – Роль песен в изучении иностранных языков. – Песня как один из видов речевого общения служит источником новых слов и выражений и является средством расширения словарного запаса учащихся. В песнях новая лексика встречается в определенном контекстуальном окружении, что помогает её активизации. Песни также способствуют лучшему усвоению грамматических конструкций. В статье выделяются некоторые преимущества использования песен при изучении английского языка, представляются задания и методы, которые рекомендуются применять во время уроков. В статье также представлены онлайн ресурсы и материалы, с помощью которых более эффективно активизируется и закрепляется лексико-грамматический материал, вводимый посредством песен.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, коммуникативный метод, песни, новая лексика, контекст, грамматические конструкции, онлайн платформы, ресурсы

Ներկայացվել է՝ 30.03.2021

Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից

Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Զարուհի ՎԱՐԴԱՊԵՏՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

**ՀԵՌԱՎԱՐ ԵՂԱՆԱԿՈՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ
ԳՈՐԾՐՆԹԱՑԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ**

Տվյալ հոդվածում քննարկվում է Moodle հարթակում ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը հեռավար եղանակով: 21-րդ դարում առցանց ուսուցումը միջազգային կրթական համակարգի զարգացման կարևորագույն ուղղություններից է: Հանդիսանալով որակապես նոր կրթական միջավայր՝ այն հեռանկարային է համացանցային հնարավորությունների զարգացման և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների լայնածավալ կիրառման շնորհիվ: Կրթական համակարգում նորագույն տեխնոլոգիաների ներդրումը նպաստել է ուսումնական գործընթացի առավել լիարժեք և արդյունավետ կազմակերպմանն ու իրականացմանը: Հեռավար ուսուցման մոդելի կիրառումը միտված է նաև ուսումնական ծրագրերի և դասավանդման մեթոդների բազմազանեցմանը: Հոդվածում ներկայացված են ուսումնական գործընթացում լայնորեն կիրառվող մեթոդները, որոնք ուղղված են անգլերեն բանավոր և գրավոր հաղորդակցական հմտությունների զարգացմանը:

Բանալի բառեր. հեռավար ուսուցում, առցանց ուսուցում, հեռավար ուսուցման հարթակ, հեռահաղորդակցություն, Moodle ուսումնական հարթակ, Անգլերենը հատուկ նպատակների համար, դասավանդման մեթոդներ

2020 թվականից ի վեր ամբողջ աշխարհում համավարակի տարածման և կտրուկ աճի պայմաններում, ուսումնական գործընթացը հիմնականում կազմակերպվում է հեռավար եղանակով: Հեռավար ուսուցումն իրականացվում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների և հեռահաղորդակցության միջոցների լայն կիրառմամբ: Այն կրթական գործընթացը կազմակերպելու որակապես նոր ձև է, որն ենթադրում է նոր մոտեցումներ և հնարավորություններ:

Հեռավար կրթություն իրականացնելիս անհրաժեշտ է պահպանել հեռավար ուսուցման հարթակի օգտագործման հիմնական կանոններն ու պահանջները, հստակեցնել ուսումնական գործընթացի կազմակերպման մեթոդները՝ ապահովելով դասավանդման արդյունավետությունը և կրթական վերջնարդյունքները:

Կրթական և տեղեկատվական ոլորտի մասնագետների կարծիքով հեռավար ուսուցման զարգացման հիմնական փուլը սկսվել է 1969 թվականին՝ աշխարհում առաջին հեռավար ուսուցման համալսարանի՝ Մեծ

Բրիտանիայի Բաց համալսարանի հիմնադրումով: Այն ազդարարեց բաց կրթության դարաշրջանի սկիզբը, որից հետո տարբեր երկրներում մի շարք բաց համալսարաններ հիմնադրվեցին՝ զգալի թափ հաղորդելով հեռավար ուսուցման տեսական և գործնական հիմքերի զարգացմանը: Համալսարանի անվանումը բացատրվում էր դրա մատչելիությամբ, ինչը պայմանավորված էր ոչ բարձր գնով և լսարանային պարապմունքներին ոչ այնքան հաճախ այցելելու հնարավորությամբ: Հետագա տասնհինգ տարիների ընթացքում ամբողջ աշխարհում նկատվեց ոչ ավանդական համալսարանների թվի կտրուկ աճ. ստեղծվեցին մոտ 200 նմանատիպ ուսումնական հաստատություններ /Բեզիրջյան, Խաչատրյան և ուրիշներ, 2017: 6-7/:

21-րդ դարում համացանցի հնարավորությունների ընդլայնումը բեկումնային դարձավ հեռավար ուսուցման լայնատարած ներդրման և հետագա զարգացման համար: Հեռահաղորդակցումը և հետադարձ կապի ապահովումը, անկախ գտնվելու վայրից, դարձան արդի կրթության կարևորագույն բաղադրիչներ:

ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կանխատեսումների համաձայն՝ 21-րդ դարում սովորողները լսարանում անցկացնելու են ուսումնառության համար հատկացված ժամանակի ընդամենը 30-40%-ը: Մյուս 40%-ը ծախսելու են հեռավար ուսուցման վրա՝ ժամանակակից հաղորդակցական միջոցների կիրառմամբ, իսկ մնացած ժամանակը տրամադրելու են ինքնակրթությանը /unesdoc.unesco.org/:

Հեռավար ուսուցումը որպես արագ զարգացող ոլորտ ունի անսահման հնարավորություններ: Հեռավար ուսուցման առավելություններից են.

ա/ հասանելիությունը, որը բացառում է աշխարհագրական սահմանների և տարածքային խոչընդոտների առկայությունը ուսուցման գործընթացում,

բ/ նորարարությունը, որը կրթության մեջ նորագույն տեխնոլոգիաների ներդրումն է առավելագույն հնարավորությունների մատչելիությամբ,

գ/ շահավետությունը, որն առցանց ուսուցումը դարձնում է տնտեսապես արդյունավետ՝ կրճատելով ընթացիկ ծախսերը:

Բովանդակային առումով հեռավար և առկա ուսուցման նպատակները նույնն են, սակայն տարբեր են նյութի մատուցման ձևը և դասախոս-ուսանող փոխադարձ կապը՝ պայմանավորված հեռավար ուսուցման կազմակերպման հարթակի առանձնահատկություններով և հնարավորություններով: Հեռավար ուսուցումը տարբերվում է ավանդականից նրանով, որ ստեղծվում է նոր կրթական միջավայր: Առցանց ռեժիմով՝ հեռահաղորդակցության միջոցների օգնությամբ կազմակերպվում է

հեռավար ուսուցումը, որի ընթացքում համատեղ կամ խմբային աշխատանքը, քննարկումներն ու բանավեճերը յուրաքանչյուր հեռավար դասի առանցքային մասն են կազմում: Էլեկտրոնային ուսումնական ձեռնարկների, դասագրքերի, տեսանյութերի, ձայնագրությունների, էլեկտրոնային գրադարանների, տեղեկատվական շտեմարանների, կայքէջերի, և տարբեր համացանցային ռեսուրսների գործածումը հեռավար ուսուցման գործընթացի անբաժան մասն են կազմում:

Հեռավար ուսուցման բազմաթիվ դրական կողմերին զուգընթաց, ոչ ավանդական ուսուցման ժամանակ երբեմն նկատելի են նաև դժվարություններ՝ ուսանողների կողմից տեղեկատվության ընկալման և յուրացման, ինչպես նաև տեղեկատվական տեխնոլոգիաներին ոչ բավարար չափով տիրապետելու առումով: Ուստի, հեռավար ուսուցումն ունի թե՛ առավելություններ և թե՛ թերություններ: Հեռավար ուսուցումը համակարգչի կամ բջջային հեռախոսի և համացանցի առկայության դեպքում մատչելի և հասանելի է յուրաքանչյուրի համար՝ անկախ գտնվելու վայրից, պահանջելով նվազագույն ծախսեր: Հեռավար ուսուցման կազմակերպումը կարող է նաև ավելացնել այլ քաղաքներից և երկրներից տվյալ բուհում սովորել ցանկացող ուսանողների թիվը: Առցանց կրթությունը ստեղծում է բազմակողմանի հնարավորություններ ժամանակակից ծրագրային և տեխնիկական միջոցների կիրառմամբ: Համացանցից համակարգիչ ներբեռնելով լրացուցիչ թեմատիկ նյութ և այն վերբեռնելով հեռավար ուսուցման հարթակ՝ այն կարելի է անմիջապես օգտագործել հեռավար ուսուցման գործընթացում՝ քննարկվող նյութը դարձնելով առավել ամբողջական և հետաքրքիր: Բացի այդ, հեռավար ուսուցման հարթակում վերբեռնված ուսումնական նյութը և հանձնարարությունները թույլ են տալիս բացակայող ուսանողներին հետևել դասընթացին և ինքնուրույն կատարել տրված առաջադրանքները: Ուսուցման գործընթացում, հաշված վայրկյանների ընթացքում, Google որոնողական ցանցի միջոցով ուսանողը կարողանում է հայթայթել անհրաժեշտ տեղեկատվություն և անմիջապես կատարել տրված հանձնարարությունը առանց լրացուցիչ պատրաստվածության:

Հեռավար ուսուցմամբ ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը, անկասկած, ունի բացասական կողմեր: Բացակայում է ուսանողի և դասախոսի միջև անմիջական շփումն ու հաղորդակցումը: Դեմ առ դեմ ուսուցմանը /face to face learning/ փոխարինում է դեմ առ էկրան ուսուցումը /face to screen learning/: Ոչ բոլոր ուսանողներն ունեն անհատական համակարգիչ կամ անհրաժեշտ տեխնիկական պահանջներին համապատասխանող համակարգիչ և համացանցի հասանելիություն: Երբեմն նաև տեխնիկական ոչ բավարար գիտելիքների առկայությունը թույլ չի տալիս լիարժեք կիրառել հեռավար ուսուցման բոլոր հնարավոր միջոցները: Հե-

ռավար ուսուցման դասընթացն անհրաժեշտ է նախապես մշակել, համալրել էլեկտրոնային տեղեկատվական շտեմարաններից ներբեռնած ուսումնամեթոդական նյութերով, ինչը ժամանակատար գործընթաց է, սակայն նպատակ ունի ուսուցումն առավել արդյունավետ դարձնել:

Առցանց ուսուցումը համակարգչային տարբեր ծրագրերի և համացանցային լայն հնարավորությունների կիրառմամբ լրացնում և ամբողջացնում է ավանդական ուսուցումը: Այն ժամանակակից կրթության հրամայականն է, որն ուսուցման գործընթացը դարձնում է բազմաբովանդակ, մեծացնում ուսանողի հետաքրքրվածությունն ու դրական տրամադրվածությունն առարկայի հանդեպ՝ նպաստելով ուսումնական նյութի արագ յուրացմանը:

Միջազգային կրթական համակարգում լայնորեն կիրառվում է Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) ուսումնական հարթակը /moodle.org/, որում, օգտվելով Zoom կամ BigBlueButton տեսակապի կազմակերպման ծրագրերից, անցկացվում են երկկողմանի կամ բազմակողմանի տեսակոնֆերանսներ ուսանողների խմբերի հետ՝ կազմակերպվում առցանց ուսումնական գործընթացը /e-learning.yzu.am/: Իսկ մուլտիմեդիա տեխնոլոգիաների կիրառման շնորհիվ մատուցվող ուսումնական նյութը լրացվում է ձայնագրություններով, տեսանյութերով, թեմատիկ պատկերներով, լուսանկարներով, գծագրերով, աղյուսակներով և այլն:

Moodle էլեկտրոնային հարթակը հեռավար ուսուցման միջավայր է, որն օգտագործվում է աշխարհի ավելի քան 200 երկրներում՝ բուհերում, դպրոցներում, քոլեջներում և տարբեր կազմակերպություններում: Ուսումնական հաստատությունը, իր սերվերին ներբեռնելով Moodle հարթակը, ձեռք է բերում ուսուցման կառավարման համակարգ

/researchgate.net/publication/333728846_Modular_Object_Oriented_Dynamic_Learning_Environment_MOODLE_An_Open_Learning_Platform/:

Հեռավար ուսուցման Moodle էլեկտրոնային հարթակն ունի մի շարք առավելություններ.

ա/ թույլ է տալիս ուսուցումը կազմակերպել համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիաների կիրառմամբ,

բ/ ընձեռում է հեռահաղորդակցության լայն հնարավորություններ՝ ներքին փոստ, տարբեր ձևաչափերի և մեծության ֆայլերի տեղադրում, ուսանողների կատարած առաջադրանքների ստուգում և գնահատում,

գ/ ուսումնամեթոդական նյութի և առաջադրանքների բաշխում շաբաթական կտրվածքով:

Ուսուցման հարթակում տեղադրված դասընթացի հանձնարարությունները դասակարգված են ըստ շաբաթների: Տրվող հանձնարարությունները ներկայացվում են վերնագրերով, նկարագրություններով,

ուսանողին առաջադրվող պահանջներով և վերջնաժամկետներով: Միաժամանակ, ըստ անհրաժեշտության, դասախոսը վերբեռնում է թեմատիկ նյութը, վարժությունները կամ ձայնագրությունները, որոնք ուսանողը պետք է օգտագործի՝ կատարելու տրված առաջադրանքները: Դասախոսը հանձնարարվող առաջադրանքը կարող է ձևակերպել հետևյալ կերպ.

Օրինակ՝

Unit 9. “Equal Rights for All”

Dear students

On February 12 please be ready for Unit 9. “Equal Rights for All” from the coursebook “Building ESP Listening Skills: Political Leadership”. I attach the recording /Track 9/ of Unit 9. Listen to the recording and be ready to do orally Exercises on pages 60-67 - Getting Started; Listening Practice A, B; Vocabulary Practice; Translation Practice A /please write the translation of 5 sentences in your work copybook/, Translation Practice B /use the glossary on pages 100-101 to render the text/ and Discussion Practice /Karapetyan, Vartapetian, Hovhannisyanyan, Petrosyan, 2017/.

Առցանց գործնական պարապմունքների ժամանակ, Անգլերենը հատուկ նպատակների համար /ESP/ դասընթացում կիրառվում են դասավանդման հետևյալ մեթոդները.

1. Քննարկումներ /Discussion/,
2. Բանավեճեր /Debate/,
3. Մասնավոր դեպքերի ուսումնասիրություններ /Case Study/,
4. Հարցազրույցներ /Interview/,
5. Չեկուցումներ /Presentation/,
6. Էսսեներ /Essay/,
7. Ամփոփումներ /Summary/,
8. Ռեֆերատներ /Report/:

Կիրառելով անգլերենը հատուկ կամ մասնագիտական նպատակների համար դասավանդման մեթոդների առանձնահատկությունները՝ նպատակ է դրված ձևավորել ուսանողների մոտ նոր լեզվամտածողություն, զարգացնել ու խորացնել նրանց համապատասխան մասնագիտական բանավոր և գրավոր հաղորդակցական հմտությունները: Ուստի, առցանց ուսուցման ընթացքում իրականացվում են հետևյալ խնդիրները.

ա/ բանավոր խոսքի զարգացում արդի մասնագիտական նյութի ընթերցման, վերարտադրման, տվյալ թեմայի և թեմատիկ իրադրությունների շուրջ քննարկում ծավալելու միջոցով,

բ/ բանավոր խոսքի զարգացում մասնագիտական արդի հիմնախնդիրների շուրջ բանավիճելու, փաստարկելու, գնահատելու, հարցազրույց վարելու, մասնավոր դեպքեր ուսումնասիրելու հմտությունների ձևավորման միջոցով,

գ/ բանավոր խոսքի զարգացում լսելով կամ դիտելով ընկալելու և վերարտադրելու մասնագիտական լեզվական նյութին առնչվող ձայնագրություններ և տեսանյութեր,

դ/ գրավոր խոսքի զարգացում մասնագիտական թեմաներով էսսեների, ամփոփումների և ռեֆերատների ներկայացման միջոցով:

Ներկայացվող ռեֆերատներն ամփոփվում են զեկուցումներով, որոնք ուղեկցվում են լսարանային ցուցադրություններով՝ PowerPoint ծրագրի կիրառմամբ: Ցուցադրումն իրականացնելու համար ուսանողն օգտվում է հեռավար ուսուցման հարթակի Share Screen գործիքից, որը թույլ է տալիս զեկուցողին իր համակարգչի էկրանը կիսել մնացածի հետ՝ դիտելու զեկուցման ցուցադրությունը:

Հաշվի առնելով հեռավար կրթության համակարգի բազմակողմանի տեխնոլոգիական հնարավորությունները՝ կարելի է վստահաբար պնդել, որ առցանց ուսուցումը ոչ միայն չափազանց արդիական ուղղություն է, այլև կրթության գլոբալացման գործընթացի միտում:

Հեռավար ուսուցումը որպես ուսուցման ժամանակակից, նորարարական, ինչպես նաև հեռանկարային ձև, արտացոլված է գործող պետական կրթական չափորոշիչներում և ամրագրված կրթության ոլորտին վերաբերող օրենքներում:

Հեռավար կրթության միջազգային փորձի ասպարեզում, բացի առանձին համալսարանների կրթական ծրագրերից և միջազգային կազմակերպությունների դրոյթներից, գործում են միջազգայնորեն ընդունված հռչակագրեր: Նման փաստաթուղթ է Բոլոնիայի հռչակագիրը, որի կարևորագույն դրոյթներից է բարձրագույն կրթական միջավայրում աջակցություն ցուցաբերելը ԲՈՒՀ-երին, որոնք կկիրառեն նորարարություններ՝ առավելագույնս օգտագործելով թվային տեխնոլոգիաները կրթական գործընթացում /researchgate.net/publication/330637306_BOLOGNA_DIGITAL_2020_Towards_a_digital_dimension_in_the_Bologna_Process/:

Կան նաև մի շարք միջազգային կազմակերպություններ, որոնք իրականացնում են հեռավար ուսուցման ծրագրեր և նպաստում առցանց ուսուցման զարգացմանն ու առաջընթացին: Դրանց թվում առանձնաձևում են մասնավորապես հետևյալը.

1. Ուսումնական համագործակցության միջազգային կազմակերպությունը /Commonwealth of Learning (COL)/, որի առաքելությունն է խթանել տարբեր տարածաշրջաններում հեռավար ուսուցման զարգացումը /col.org/,

2. Բաց և հեռավար կրթության միջազգային խորհուրդը /International Council for Open and Distance Education (ICDE)/, որի նպատակն է նպաստել ուսուցման նոր մոդելների ձևավորմանը հեռավար ուսուցման բնագավառում /icde.org/,

3. Եվրոպական միջազգային ծրագիրը հեռավար ուսուցման բնագավառում /EU Phare Multi-country Programmes/, մասնավորապես Կենտրոնական և Արևելյան Եվրոպայում: Ծրագրի նպատակն է խթանել բազմակողմանի համագործակցությունը տարբեր եվրոպական երկրների միջև՝ հեռավար ուսուցման և վերապատրաստման դասընթացների միջոցով /core.ac.uk/download/pdf/286054352.pdf/:

Հեռավար ուսուցումը ներկայացված է նաև ՀՀ օրենսդրության մեջ: Համաձայն «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 12-րդ հոդվածի՝ ՀՀ-ում իրականացվող կրթության ձևերի շարքում առկա է նաև հեռավար (դիստանցիոն) ձևը: Համաձայն նույն օրենքի 14-րդ հոդվածի՝ կրթության գործընթացի կազմակերպումը, այդ թվում՝ հեռավար (դիստանցիոն) ձևով, իրականացվում է կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի սահմանած կարգով, իսկ մասնագիտությունների ցանկը հաստատում է ՀՀ կառավարությունը /arlis.am/documentview.aspx?docID=68299/:

Համաձայն նույն օրենքի՝

- բարձրագույն մասնագիտական կրթության հիմնական կրթական ծրագրերը կարող են իրականացվել ուսուցման տարբեր ձևերով, այդ թվում՝ հեռավար (դիստանցիոն) ձևով,
- բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթություն ստանալու առկա և այլ ձևերի զուգակցումը չի արգելվում:

Այսպիսով, ժամանակակից կրթության զարգացման համար բավարար չէ ուսուցման դասական-ավանդական մոդելը: Ամբողջ աշխարհում բարձրագույն կրթական համակարգը բարեփոխումների շրջան է ապրում, պարբերաբար ձեռնարկվում է ուսումնական ծրագրերի և ուսուցման գործընթացում կիրառվող մեթոդների բազմազանացում, որը կհամապատասխանի ժամանակի նոր պահանջներին: Այսօր հեռահաղորդակցության ժամանակակից միջոցներով հագեցած կրթական համակարգի ներդրմամբ բարենպաստ միջավայր է ստեղծվում հեռավար ուսուցման մոդելի արդյունավետ կիրառման համար: Առկա են հեռավար ուսուցման շարունակական զարգացման բոլոր անհրաժեշտ պայմաններն ու նախադրյալները: Որպես դասավանդման կայուն զարգացող մոդել՝ հեռավար ուսուցումը հավակնում է դառնալ իրական այլընտրանք ավանդականին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բեգիրջյան Խ., Խաչատրյան Վ., Հովհաննիսյան Գ., Բաբայան Ս. Հեռավար ուսուցման կազմակերպումը և իրականացումը կանոնակարգող փաստաթղթերի ժողովածու, Երևան, ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիա, 2017:
2. Karapetyan M. R., Vartapetian Z. H., Hovhannisyanyan G. V., Petrosyan A. H. Building ESP Listening Skills: Political Leadership. Yerevan: Yerevan University Press, 2017.
3. <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=68299>
4. <https://www.col.org/>
5. <https://core.ac.uk/download/pdf/286054352.pdf>
6. <https://e-learning.yzu.am>
7. <https://www.icde.org>
8. <https://moodle.org>
9. https://www.researchgate.net/publication/333728846_Modular_Object_Oriented_Dynamic_Learning_Environment_MOODLE_An_Open_Learning_Platform
10. https://www.researchgate.net/publication/330637306_BOLOGNA_DIGITAL_2020_Towards_a_digital_dimension_in_the_Bologna_Process
11. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373633>

3. ВАРТАПЕТЯН – Организация процесса обучения в дистанционном режиме. – В данной статье рассматривается организация процесса дистанционного обучения с помощью учебной платформы Moodle. В 21-ом веке онлайн образование – одно из важнейших направлений развития международной системы образования. Являясь качественно новой образовательной средой, она перспективна благодаря развитию возможностей Интернета и широкому использованию информационных технологий. Внедрение новейших технологий в образовательную систему способствует более полной, эффективной организации и реализации образовательного процесса. Применение модели дистанционного обучения также направлено на диверсификацию учебных программ и методов обучения. В статье представлены широко используемые в учебном процессе методы, направленные на развитие навыков устного и письменного общения на английском языке.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-обучение, платформа дистанционного обучения, телекоммуникации, учебная платформа Moodle, английский для специальных целей, методы обучения

Z. VARTAPETIAN – *Organisation of Distance Learning Process.* – The paper discusses the organisation of distance learning process using the Moodle platform. In the 21st century, online education is one of the most important directions in the development of the international education system. Being a completely new educational environment, online learning is promising due to the Internet and the widespread use of information technologies. The introduction of the latest technologies in the educational system has contributed to the more complete, effective organisation and implementation of the learning process. The application of the distance learning model is also aimed at diversifying the curricula and teaching methods. The paper presents some methods widely used in the educational process, which are aimed at the development of oral and written communication skills in English.

Key words: distance learning, online learning, distance learning platform, telecommunications, Moodle learning platform, English for Specific Purposes /ESP/, teaching methods

Ներկայացվել է՝ 23.03.2021

Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի կողմից

Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Gayane SARGSYAN
Université d'État d'Érévan

L'ANALYSE DU ROMAN «UN AMOUR DE MILLE ANS» D'AKIRA MIZUBAYASHI DANS L'OPTIQUE D'INTERCULTURALITÉ

En nous référant au roman d'Akira Mizubayashi «Un amour de Mille Ans» nous essaierons de relever les problèmes liés à la communication interculturelle. Dans un premier temps nous étudierons les aspects culturels des conflits interculturels, dans la deuxième phase nous analyserons les aspects linguistiques des barrières interculturelles. Sen-Nen, Mathilde, Emilie sont les porteurs de ces aspects. Sen-Nen représente le Japon, mais également celui qui renonce aux barrières interculturelles, il est ouvert devant les autres cultures. Mathilde est associée à l'Europe, mais cette Europe est fermée devant les autres cultures. Dans cette optique nous étudierons le paradoxe de renversement des rôles. Et pour la dernière phase nous axerons notre attention sur le personnage d'Emilie qui représente le modèle globaliste. Ce modèle où la culture est négligée.

***Mots-clés:** musique, discours, langue, religion, communication interculturelle, les relations culturelles*

Il est connu qu'une langue a plusieurs fonctionnalités: elle n'est pas un simple instrument de communication, mais aussi le signe d'une identité culturelle. Cette identité culturelle est le résultat d'une histoire.

Dans cet article nous avons pour but de comprendre la notion de plurilinguisme littéraire à travers l'expérience culturelle des écrivains. Cette étude nous permettra de mettre en contexte la pratique chez différents auteurs étrangers d'écriture française et d'appréhender diverses facettes de cette pratique littéraire et culturelle. Pour montrer l'actualité de cet article nous avons mis en lumière dans quelle mesure le texte littéraire peut permettre de s'approprier la langue étrangère. Nous avons trouvé capital de signaler que la communication interculturelle est un facteur important dans la réception de l'œuvre littéraire, dans la mesure où cette communication ne se transforme pas en conflit interculturel dans son acceptation

négative. L'objectif du travail actuel est de relever, dans une première phase, les conflits interculturels présentés dans le roman «Un amour de Mille Ans» de l'écrivain japonais d'écriture française Akira Mizubayashi, docteur de l'Université de Paul Valéry, Montpellier 3, professeur de français à Tokyo. Dans la deuxième phase nous présenterons les moyens proposés par l'auteur pour la résolution de ces conflits. Les œuvres de Mizubayashi, sa biographie même sont des exemples hallucinants d'une francophonie exceptionnelle. Lors d'un interview l'écrivain avoue: «je suis un habitant fidèle de la langue française, comme un locataire permanent de la langue française. Au bout de 40 ans d'apprentissage, je suis devenu étranger dans ma propre langue, dans ma propre culture» /www.youtube.com, Akira Mizubayashi, Une langue venue d'ailleurs/. Sa propre langue, le japonais, devient pour l'auteur «extrêmement pauvre, fatiguée, pâle, étioilé, malmenée» (Mizubayashi, 2013: 32) et c'est là que commence le malaise linguistique. Il lui faut une autre langue, «une langue venue d'ailleurs»; cette langue devient le français qu'il commence à apprendre à 18 ans. Ensuite il se livre à l'écriture. Il publie alors six essais en japonais avant d'écrire en français. En français il publie 5 romans, dans l'édition Gallimard, Une langue venue d'ailleurs, Chronique d'une passion, Petit éloge de l'errance, Dans les eaux profondes, Le bain japonais, Un amour de Mille Ans.

Notre article se portera sur le roman Un amour de Mille Ans, une composition rare, portée par l'amour de la musique et d'une épouse trop tôt disparue. Akira Mizubayashi raconte des histoires d'amour. Il ne se contente pas de présenter seulement l'amour entre homme et femme, ce serait trop banal pour lui. Il nous raconte des histoires d'amour avec un opéra, avec une femme, avec une soprano, avec un enfant, avec un chien et avec la langue française. Il y a des livres d'une sagesse inouïe qui vous prennent par la main pour vous emmener vers de nouvelles découvertes, vers la musique, vers des lieux, vers des gens, vers des cultures différentes. Un amour de Mille-Ans est de ceux-là. C'est un roman, mais c'est aussi un excellent essai sur Les Noces de Figaro de Mozart. C'est un roman, mais c'est aussi une réflexion tendre sur l'amour et l'impermanence des choses et des êtres. C'est un roman, mais c'est plus encore un récit touchant de l'amitié d'un homme et d'un animal. Sans oublier l'exploration d'une langue et d'une littérature, le français, par un homme venu «de l'autre bout du monde », un Japonais, qui est à la fois le héros du livre et celui qui tient la plume. Mais il faut avouer que l'auteur n'a pas d'objectif de donner des réponses catégoriques. Il explore, tisse, se souvient, dessinant peu à peu les contours d'une vie et d'une mémoire où se détache ce qu'il y a de plus précieux. Les émotions bien sûr, amoureuses, tristes, musicales, esthétiques, vitales, mais aussi une manière de considérer le monde, les choix effectués, des choix politiques autant qu'esthétiques. Dans ce roman le

lecteur entend résonner nuit et jour les airs des Noces de Figaro, de Mozart. Le livre même est composé comme un opéra. Consultons les tables de matière:

- Sinfonia
- I. Mathilde I
- II. Clémence I
- Entracte
- III. Clémence II
- Après le spectacle
- IV. Mathilde II
- Epilogue : Lettre à Emilie

Il est tout à fait évident que nous sommes plus dans le monde de musique que dans celui d'un récit. Pour comprendre ce qui est caché sous les lignes il faut connaître plus la musique classique, que le sujet du livre. Il faut être aussi amoureux de ce qui nous entoure comme Sen-Nen, voire l'auteur. Son héros, Sen-Nen, est un personnage fortement autobiographique, avec un attrait obsessionnel pour la musique classique. La musique devient pour lui l'art parfait qui l'envahit totalement. C'est grâce à la musique qu'il s'approprie l'art et la culture européens. Cette histoire nous renvoie très explicitement aux *Etudes philosophiques* de Balzac et à sa thèse principale sur l'énergie vitale, ainsi qu'à Freud. Sen-Nen ressemble beaucoup à Louis Lambert, à Claes et d'autres héros de cette série, qui ont choisi la passion aux dépens de la longévité, qui sont surmontés au-delà de la limite de la raison. Car la raison n'a rien à faire là où il y a l'art parfait et la passion. Dans « L'Homme aux Rats » Freud constate: «Une occurrence presque régulière dans les histoires des malades de contrainte est la survenue précoce et le refoulement prématuré de la pulsion sexuelle de regarder et de savoir...» /Freud, 1998: 210-11/. La névrose obsessionnelle serait donc la maladie de l'intellectuel. Bien avant Freud Balzac dans *Louis Lambert* affirme la même chose :

«[...] puis il allait lire et méditer au fond des bois pour se dérober aux remontrances de sa mère, à laquelle de si constantes études paraissait dangereuses. [...] Dès ce temps, la lecture était devenue chez Louis une espèce de faim que rien ne pouvait assouvir, il dévorait des livres de tous genre, et se repaissait indistinctement d'œuvres religieuses, d'histoire, de philosophie et de physique. Il m'a dit d'avoir éprouvé d'incroyables délices en lisant des dictionnaires [...]» (Balzac, 1980: 590).

Le choix du savoir repose explicitement sur le refoulement de toute pratique de la sexualité, c'est le choix du plaisir intellectuel solitaire: «[...] Tous sont empreints d'un vivant pouvoir qu'ils tiennent de l'âme, et qu'ils y restituent par les mystères d'une action et d'une réaction merveilleuse entre la parole et la pensée. Ne dirait-on pas d'un amant qui puise sur les lèvres de sa maîtresse autant d'amour, qu'il lui en communique ? [...]» (Balzac, 1980: 592). La lecture est ainsi une sorte

de maîtresse pour Louis Lambert. Il conserve sa substance sexuelle là où les viveurs, les joueurs, les débauchés la dépensent et par contre il la dépense autrement, dans le savoir. Construire une théorie, à la manière de l'enfant frustré dans ses recherches sur le mystère du sexe, c'est le préalable à la conquête et à la possession, précisément parce que la théorie est la mise en savoir du désir. Trop de théorie amène la névrose obsessionnelle de l'intellectuel monomane, autant Louis Lambert que l'Homme aux Rats de Freud, et une économie libidinale close, où la pensée est érotisée pour elle-même, plutôt qu'en tant que puissance capable de soulever le monde. Louis arrive à vivre au-delà de la durée normale : « [...] Quand il employait ainsi toutes ses forces dans une lecture, il perdait en quelque sorte la conscience de sa vie physique, et n'existait plus que par le jeu tout-puissant de ses organes intérieurs dont la portée s'était démesurément étendue : il laissait suivant son expression, l'espace derrière lui [...] » (Balzac, 1980: 594). Cette curiosité de savoir, certes, vient essentiellement d'une déviation de ses désirs refoulés qui n'ont pas eu l'occasion de se satisfaire. Freud poursuit:

[...] là où la pulsion de savoir est prépondérante dans la constitution du malade de contrainte, la rumination devient le symptôme majeur de la névrose. Le processus de pensée lui-même est sexualisé, du fait que le plaisir qui se rapporte d'ordinaire au contenu de penser est tourné vers l'acte de pensée lui-même et que la satisfaction liée à l'obtention d'un résultat de pensée est ressentie comme une satisfaction sexuelle... Ainsi, à l'aide de pulsion de savoir, l'action substitutive peut à son tour se voir substituer des actes de pensée préparatoires. Mais l'ajournement dans l'agir trouve bientôt comme substitut le fait de s'attarder dans le penser, et l'ensemble du procès, en conservant toujours ses propriétés, se trouve finalement transporté dans un nouveau domaine, comme les Américains sont capables de «déménager» une maison [...] /Freud, 1998: 211/.

Dans ces descriptions nous retrouvons très facilement Sen-Nen dans sa jeunesse où il retrouve la jouissance en écoutant de la musique, en admirant du loin la cantatrice. Son admiration envers la cantatrice n'est pas charnelle, elle disparaît quand le chant et la musique s'arrêtent. Cette amour pour la musique pousse Sen-Nen, un étudiant japonais, qui fait ses études en France, à se ruiner pour assister, chaque soir, aux représentations d'un opéra où chante une cantatrice dont il est amoureux. Cette influence de Freud et de Balzac s'arrête dans la jeunesse de Sen-Nen. Les personnages de Balzac choisissent la passion aux dépens de longévité, Sen-Nen, au contraire, trouve la consolation dans la famille, avec sa femme, avec sa fille, avec son chien. Il est vrai qu'il revient souvent aux *Noce de Figaro*, mais ce ne sont que des moments. Freud, dans sa théorie de l'inconscient affirme qu'au moment où le patient retrouve la source de son malaise et arrive à expliquer les raisons de sa névrose, il retrouve son chemin normal et il se guérit. C'est le cas de Sen-Nen. En subissant l'influence de Balzac et de Freud, Akira Mizubayashi

trouve une autre solution pour son personnage, pour lui aussi. Il nous ramène vers un autre monde, là où il y a la réconciliation des cultures, là où existe l'harmonie et non pas la névrose. D'autre part cette musique classique deviendra le nœud des deux cultures, - japonaise et française. A cet égard le titre même du roman est un jeu de mot, parce que la traduction française du nom Sen-Nen est Un amour de Mille Ans, en référence au sens éternel de l'amour, comme sentiment, sentiment qui ne connaît ni race, ni âge, ni religion. Cette traduction du nom du personnage renvoie à la ville Milan, où se trouve le fameux la Scala. La musique symbolise dans toute l'œuvre le mariage de différentes cultures et permet des effets d'interculturalité. Grace à la musique classique Sen-Nen trouve son premier amour, une française qui est aussi attirée par la musique classique. Cet amour pour la musique les unira pour toujours. Du moment où les deux personnages, Sen-Nen et Mathilde se rencontrent, Akira Mizubayashi introduit dans le roman une tension interculturel, il met très explicitement en opposition la musique et la parole - le français est le chant, le japonais est la parole. Le français permet de s'ouvrir vers un autre monde, le japonais impose la fermeture. Citons l'auteur:

«Le français était pour lui la langue de l'amitié et de l'épanchement alors que la langue qui se parlait en lui était la langue de la retenue, de la soumission, du respect imposé. L'effort d'appropriation du français était donc un affranchissement, une expérience de la liberté qui lui permettait de vivre autrement son rapport à l'autre, au monde, de s'arracher au moule de sa langue et des codes culturels qu'elle véhiculait, le français, concluait-il, était un instrument de musique qu'il voulait faire chanter [...]» (Mizubayashi, 2017: 27).

C'est à ce moment que le dialogue et le conflit interculturel deviennent explicites. Mathilde est déjà porteuse de cette langue venue d'ailleurs, de cette culture occidentale, Mathilde est l'Europe- Mozart-Autriche, Beaumarchais-La France, «Les Noces de Figaro» - l'Italie. Sen-Nen exprime le conflit interculturel, le choc entre les cultures françaises et japonaise. La lecture que nous suivons nous montre que le dialogue remportera sur le conflit, car Sen-Nen, l'Amour de Milles Ans, le veut.

Emilie, la fille de Mathilde et de Sen-Nen, est « multiculturelle ». On trouve en elle l'impact de l'Asie (le Japon), de l'Europe (La France) et de l'Amérique (Les Etats-Unis). Elle parle parfaitement le français, mais le français ne l'impressionne pas comme son père, elle a passé son enfance au Japon, bien entendu, elle parle couramment le japonais, mais le japonais non plus ne l'impressionne pas. Ce n'est pas par hasard qu'Emilie choisit les Etats-Unis, pour y faire ses études et pour y vivre pour toujours. Les Etats-Unis, pour l'auteur, sont associés à une non culturalité, voire à un lieu où toutes les cultures se croisent et coexistent, mais où aucune ne remporte sur l'autre, c'est un lieu sans «culture». Emilie est le modèle de ce nouveau monde. C'est aussi l'opposition des

génération. La nouvelle génération grandit dans une ambiance «aculturelle». Pour cette nouvelle génération le national est une notion qui n'a pas de sens. Les lois de vie de cette nouvelle génération sont tout à fait autres. Meilleures ? Pas sûre. Cette nouvelle génération se veut citoyenne du monde. Akira Mizubayashi présente très bien cette génération, mais il n'apporte aucune solution, il ne donne même pas d'appréciation. Pourquoi ? Parce qu'il reste toujours ce porteur de deux cultures, parce qu'il est toujours amoureux du français, comme il l'était quand il avait 18 ans. A ce propos, sur le personnage de la fille et sur son caractère l'auteur écrit :

[...] Emilie grandit. Issue d'un couple mixte, elle évolua naturellement entre plusieurs langues au cours de sa scolarité. A vingt ans, elle pratiquait le français, le japonais, l'anglais, l'italien, l'allemand, l'arabe et le turc ; et en voyant les camarades de son entourage tout à la fois nourris par le culte de leur étroite identité ethnique et par la consommation des produits issus de l'industrie culturelle mondiale, elle comprit que rien n'était plus absurde que de s'accrocher à une identité de hasard et à l'adoration béate des idoles préfabriquées par le marketing. Pleinement engagée dans une vie professionnelle itinérante, Emilie finit par s'établir dans une ville d'Amérique [...] (Mizubayashi, 2017: 45).

Cette constatation de l'auteur peut être une source d'un choc culturel, tel que décrit Falkova dans son ouvrage *La communication interculturelle*. Elle nous présente très minutieusement les facteurs jouant un grand rôle dans la création du choc culturel. Le facteur essentiel tient à la transgression des valeurs culturelles d'autrui. Emilie n'accepte pas la religion, elle y voit plus le commerce, que la foi. N'est-ce pas un vrai choc pour un pratiquant catholique où un musulman ? Falkova dans son ouvrage remarque que le conflit culturel peut être positif et négatif. Quand les interlocuteurs arrivent à respecter l'espace de l'autre, il se crée alors un champ neutre, qui mène à la réconciliation et à une compréhension, partielle bien entendu, mais franchissant déjà la barrière interculturelle. Ce n'est pas le cas d'Emilie. A toute autre personne qui a grandi dans une ambiance nationale, qui est nourrie par des valeurs culturelles ethniques, ces idées d'Emilie paraîtront une agression, donc un sujet du conflit et du choc interculturel. Mais l'auteur qui se présente comme porteur de deux cultures, française et japonaise, cette fois apporte une solution. Il trouve la réconciliation dans la force salvatrice de l'art, voire dans la musique. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'auteur aborde également le sujet de la religion. Cette fois aussi le lecteur se retrouve devant le conflit interculturel. Si Emilie est le personnage «sans religion», sa mère, Mathilde est le porteur du catholicisme, elle est pratiquante, ses parents l'étaient aussi. C'est si naturel, qu'elle n'a même pas pensé que cela pourrait être autrement. Mais la religion de Mathilde n'est pas une source de réconciliation; bien au contraire, cette religion devient la source d'une barrière interculturelle. Une fois de plus citons Falkova, qui constate: «Особенности национального и этнического сознания

представителей разных культур часто выступают барьерами межкультурных взаимодействий. Особый интерес в этом контексте представляют следующие аспекты сознания: - наблюдаемая тенденция к этноцентризму – склонность негативно оценивать представителей другой культуры сквозь призму стандартов собственной; - стереотипизация этнического сознания, проявляющаяся в формировании упрощенных образов представителей своей и других культур [...]» /Фалькова, 2007: 14/ («Les particularités nationales et ethniques des locuteurs appartenant aux différentes cultures provoquent très souvent des barrières culturelles. Par exemple la tendance à apprécier négativement les habitudes et les coutumes de la culture étrangère et à les critiquer dans l’optique de sa propre culture [...]», notre traduction, G.S.).

Sen-Nen «est un homme sans religion». Le terme «sans religion» dans ce contexte n’est pas employé au sens que nous l’avons employé pour décrire Emilie. Dans le cas de Sen-Nen cela signifie l’ouverture, la réconciliation, il n’y a pas de négation de la culture d’autrui. De la même manière, Sen-Nen est ouvert devant la culture française. La religion n’est-elle pas aussi une musique ? Une musique venue d’ailleurs, une musique qui a une force salvatrice pour ses pratiquants. Citons l’auteur:

«[...] C’est ici, à genoux, que nous faisons notre prière quotidienne le soir avant d’aller au lit. Mes parents étaient croyants et pratiquants. J’ai grandi en pensant que la prière du soir était la chose la plus naturelle au monde [...].

J’aurais été très impressionné, répondit Sen Nen, pour ne pas dire troublé, par la scène de la prière familiale...je suis un homme sans religion...

Tu n’as pas reçu d’éducation religieuse ?

Non. Pas du tout. Le Japon est sans doute un des rares pays où les grandes religions monothéistes n’ont aucune prise réelle sur les âmes...Il y a eu, avant et pendant la guerre, un phénomène de fanatisme qui relève du shintoïsme d’Etat en tant qu’idéologie impériale, mais c’est une autre histoire. Mon père abhorrait le fanatisme et l’obscurantisme qui ont conduit son pays à la catastrophe...Cette expérience l’a éloigné définitivement de toute croyance irrationnelle, de tout ce qui est religieux [...]» (Mizubayashi, 2017: 33-34).

Mathilde-l’Europe, Mathilde-la France n’est pas ouverte à l’autre religion, parce que pour elle, cette autre religion n’est pas une musique. Cette autre religion est agressive. Cette agressivité Mizubayashi représente dans la scène où Mathilde entre dans un sanctuaire japonais, où elle sent sur son dos les regards méchants des japonais. Revenons à Falkova: «Невербальное поведение выполняет важные функции в процессе межкультурной коммуникации, однако используемые символы могут иметь различное значение для участников взаимодействия. Их несовпадение может оказывать влияние на эффективность интеракции» /Фалькова, 2007: 13/ («La communication non verbale joue un rôle important dans

le processus de la communication interculturelle. Mais parfois les symboles employés peuvent avoir de différentes influences sur les interlocuteurs. Leurs non correspondances peuvent agir sur l'effet de l'interaction», notre traduction, G.S.). Les regards que Mathilde a senti sur elle étaient comme des flèches d'acier sur son dos. Ces regards, elle les a acceptés comme agression, transgression de son espace personnel. Il n'y a plus de communication, c'est une fermeture totale. Elle peut s'ouvrir, mais toujours en prenant garde, cette culture est si loin, si différente, que Mathilde ne peut l'accepter que pour faire plaisir à son bien aimé, mais pas plus. C'est là que nous constatons la fermeture devant une culture:

«[...] Mathilde s'accoutuma peu à peu à la vie dans un pays qu'elle ignorait. Sen-Nen fit tout ce qu'il était en mesure de faire pour favoriser l'acclimatation de son épouse. L'étrangère, de son côté, s'efforça de percer le mystère des significations multiples des idéogrammes et des phrases qui lui paraissaient soumises, au-delà de la grammaire, à des règles particulières propres à chaque situation d'énonciation. Elle souffrait de la lenteur des progrès qu'elle enregistrait. C'est alors qu'un jour elle découvrit, à l'entrée d'un vaste temple bouddhique, deux divinités gardiennes qui se dressaient sur leurs jambes musclées et se montraient menaçantes, les yeux écarquillés, les oreilles décollées, la bouche ouverte, le front plissé, barrant d'une main ouverte le chemin conduisait au sanctuaire principal. Elle crut voir là comme une interdiction et se persuada que ce n'était pas la peine d'essayer d'aller plus loin sur le chemin de la découverte du Japon sans être escortée par son mari [...]» (Mizubayashi, 2017: 43-44).

Nous avons mentionné ci-dessus que l'auteur n'a pas l'objectif de donner des réponses catégoriques aux problèmes interculturels. L'auteur lui-même avoue qu'il est totalement francisé ; consciemment il se sent plus français que japonais, il a même changé sa langue d'écriture, il aime la France et le français, peut-être plus qu'un français natif. Il a fait son choix en tant qu'un individu adulte. Ce qui est national, ce qui nous lie à nos racines demeure dans l'inconscient. Nous y revenons au moment des tristesses, au moment des chocs intimes. Le roman nous présente très explicitement cette transformation de Sen-Nen. Nous assistons à la scène de la mort de Mathilde. Par une description hallucinante, un mélange des cultures surgit alors devant nous. Sen-Nen n'est plus ce personnage totalement «francisé», lors qu'il commence à laver sa femme, nous assistons à une cérémonie japonaise. Mizubayashi décrit les coutumes japonaises en représentant les hallucinations érotisées du personnage; Il entre dans le bain avec sa femme morte, il la lave :

«[...] une femme portant une combinaison blanche décolletée en V surgit de l'ombre. «C'est toi ?» La femme ne répond pas. «C'est toi» Elle ne répond toujours pas. Son visage est caché par une chevelure abondante qui le recouvre à moitié. Elle vient vers moi en silence. La combinaison qu'elle porte passe d'une blancheur neigeuse à une pâleur bleuâtre. Elle monte sur mes cuisses à califourchon, mais,

c'est étrange, je ne sens presque pas son poids. Je me dresse. La chambre est peu éclairée... Je pose mes mains sur ses épaules que je sens osseuses et les glisse ensuite sous les bretelles. Je suis saisi par le froid de sa peau. Je descends les bretelles sur sa taille. Sa poitrine se découvre... Elle plaque sa poitrine nue sur la mienne. Je frissonne au contact de son corps glacé que réchauffe peu à peu la chaleur de mon propre corps [...]» (Mizubayashi, 2017: 231).

Sen-Nen est revenu à ses racines. Ce n'est plus la France, c'est le Japon. Le Japon où l'érotisme est un art. La genèse du Japon ne mentionne ni Eve, ni la pomme, ni le serpent. Il n'y a pas de faute originelle, par conséquent le sexe n'y est pas un tabou comme il peut encore l'être en Occident. Agnès Girard, experte dans l'érotisme nippon, dans son ouvrage *Dictionnaire de l'amour et du plaisir au Japon* constate: «Au Japon il n'y a pas de tabou religieux concernant la sexualité: faire l'amour est considéré comme un acte sacré, qui participe de l'acte divine. C'est en faisant l'amour que les dieux ont créé le monde. En se laissant envahir par le désir, en se laissant emporter par le plaisir, par cette force motrice qui anime toutes choses sur Terre, les humaines deviennent donc l'égal des dieux. Ils luttent contre les forces de la mort et de l'anéantissement» /Girard, 2015: 218/. N'est-ce pas une explication exhaustive du passage présenté ci-dessus. Nous assistons vraiment à une scène divine, à une cérémonie spirituelle, la lutte contre la mort, la lutte contre la loi du monde. Nous constatons alors que le choc interculturel devient positif, en nous référant à la distinction de Falkova, qui distingue le conflit interculturel négatif et positif. Le conflit devient positif au moment où les interlocuteurs, en changeant le modèle de la communication, arrive à aboutir à un point commun. Nous pouvons constater que l'affirmation de Falkova correspond totalement à cette description présentée ci-dessus. Nous, lecteur, acceptons cette culture, plongeons avec le personnage dans ce monde d'érotisme et de résurrection. Nous avons trouvé ce point commun, qui n'est plus la musique, mais le tabou cassé. La suite du passage vient le prouver: «Mathilde me regarde en esquissant un sourire. Je trouve son sourire d'une troublante beauté. Nous nous embrassons. Le baiser dure longtemps. Le désir monte, irrésistiblement. Je serre Mathilde sur mon cœur dans une étreinte folle qui dénoue ses cheveux. Le monde vacille. La fleur de camélia tombe sur l'eau. Sen-Nen se surprie en train d'embrasser Mathilde sur sa bouche froide [...]» (Mizubayashi, 2017: 232-233). Sen-Nen, reste toujours ouvert devant l'autre culture, son nationalisme aussi est différent de celui de Mathilde. Akira Mizubayashi nous montre par son talent d'écrivain, qu'il est tout à fait possible de rester ouvert devant une culture étrangère sans réprimer la culture nationale. Pour cela il nous faut la largeur d'esprit, la volonté d'effacer les barrières, et de se donner à l'art, que ce soit la musique, la littérature où la peinture. Après le bain, Sen-Nen commence à habiller sa femme. Dans cette scène aussi nous trouvons l'influence du Japon. Citons l'auteur: «[...] Il se pressa de revenir

dans la chambre, muni d'une grande serviette de bain jaune paille avec laquelle il essuya soigneusement tout le corps lavé et vainement réchauffé de sa femme [...] elle était enveloppée dans une robe orange pâle que Sen-Nen avait prise dans les affaires de Mathilde parfaitement rangées dans la penderie [...] (Mizubayashi, 2017: 233). Nous constatons assez facilement que l'auteur, peut-être même inconsciemment, revient au symbole des couleurs : jaune, orange et finalement le prénom du chien Bianca, qui a un rôle essentiel dans le roman. Sen-Nen choisit une robe de couleur orange pour sa femme, parce que la couleur orange dans sa culture symbolise l'amour, ainsi que la bonne santé. Il veut que sa femme parte de ce monde dans l'amour et que son âme soit en bonne santé dans son voyage éternel. Dans ce passage nous constatons que le conflit interculturel est évident. Ni l'auteur, ni les lecteurs ne peuvent apporter aucune réconciliation. Le monde des symboles est très particulier, c'est le lieu par excellence des conflits interculturels. Dans les cultures occidentales l'orange symbolise l'infidélité et la luxe /Chevalier, Gheerbrant, 1982: 708/. Connaisseur excellent des cultures européennes, Mizubayashi présente avec délicatesse et prudence cette différence insurmontable à l'aide des symboles. Ce n'est pas par hasard non plus que Sen-Nen sort du bain tenant dans ses mains une serviette jaune. La couleur jaune au Japon est associée au courage et à la force. Il lui faut une force divine du courage pour sortir de ce «vide effrayant». «[...] Il ouvrit la porte en verre fumé à trois volets de la salle de bains [...] Bianca était assise sur son arrière train. Elle attendait que la séance de bain fût terminée [...]» (Mizubayashi, 2017: 233). Bianca signifie blanche en italien. La couleur blanche symbolise la mort au Japon. C'est un jeu de mot que Mizubayashi introduit dans son texte. Bianca, le chien fidèle, attend son maître, mais c'est également la mort qui les attend derrière la porte. Par contre, dans la culture occidentale la couleur blanche c'est la vie. Kandinsky, un peintre pour qui le problème des couleurs ne se limite pas seulement dans l'esthétique, s'exprime mieux que personne sur la couleur blanche: «Le blanc que l'on considère souvent comme une non-couleur...est comme le symbole d'un monde où toutes les couleurs, en tant que propriétés de substances matérielles, se sont évanouies...Le blanc, sur notre âme, agit comme le silence absolu...Ce silence n'est pas mort, il regorge de possibilités vivantes... C'est un rien plein de joie juvénile [...]» (Chevalier, Gheerbrant, 1982: 125).

D'après les exemples cités nous pouvons constater que l'amour pour une langue venue d'ailleurs, qui sonne comme une musique, comme un opéra, cet amour pour le français, apprend à être plus ouverts, plus tolérants envers une autre culture. Cependant, en nous référant aux analyses que nous avons effectuées, nous pouvons conclure que quel que soit l'amour pour une autre langue, quelle que soit l'admiration pour une autre culture, Sen-Nen n'est pas le porteur de cette langue et de cette culture; il l'admire, il le contemple de l'extérieur, mais il n'est pas à

l'intérieur. C'est la raison principale, pour laquelle dans les situations fatales, il revient à ses racines. Pour une conclusion plus générale, nous pouvons suggérer que la littérature est peut-être ce qui permet la juxtaposition des deux.

BIBLIOGRAPHIE

1. Balzac H. de La Comédie humaine // *Études philosophiques*, t. XI, Louis Lambert. Paris: Gallimard, 1980.
2. Chevalier J., Gheerbrant A. Dictionnaire des symboles. Paris: Éditions Robert Laffont, 1982.
3. Freud S. Œuvres complètes, t. IX. Paris: PUF, 1998.
4. Girard A. Dictionnaire de l'amour et du plaisir au Japon. Grenoble: Gléant, 2015.
5. Gonnot A.-C., Rentel N., Schwerter S. Dialogues entre langues et cultures. Bruxelles: Peter Lang édition, 2013.
6. Mizubayashi A. Un Amour de Mille Ans. Paris: Gallimard, 2017.
7. Mizubayashi A. Une langue venue d'ailleurs. Paris: Gallimard, 2013.
8. Mizubayashi A. Une langue venue d'ailleurs // URL : www.mollat.com (Retrieved August 3, 2020).
9. Sulser E. Un roman à lire en écoutant «Les Noces de Figaro» // URL : <https://www.letemps.ch/culture/un-roman-lire-ecoutant-noces-figaro> (Retrieved August 3, 2020).
10. Фалькова Е. Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2007.
11. www.youtube.com, Akira Mizubayashi, Une langue venue d'ailleurs // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rI3vu3P1BEE> (Retrieved August 3, 2020).

Գ. ՍԱՐԳՍՅԱՆ – Միջմշակութային առնչակցությունների արտացոլումը Ակիրա Միզուբայաշիի «Հազար տարվա սեր» վեպում. – Հոդվածում փորձ է արվում Ակիրա Միզուբայաշիի «Հազար տարվա սեր» (Un Amour de Mille Ans) վեպում վերհանել այն խնդիրները, որոնք առնչվում են միջմշակութային հաղորդակցությանը: Մասնավորապես, քննության են առնվում խնդրո առարկա երևույթի լեզվական, մշակութային և կրոնական հայեցակարգերը: Առանձնակի ուշադրության են արժանանում վեպի կերպարների այն հատկանիշներն ու վարքագիծը, որոնք զուգորդվում են ժամանակակից ազգամշակութային և գլոբալիստական խնդիրներին: Այս համատեքստում ի հայտ են գալիս միջմշակութային բախումները:

Բանալի բաներ. երաժշտություն, խոսք, լեզու, կրոն, միջմշակութային հաղորդակցություն, մշակութային առնչություններ

G. SARGSYAN – *The Analysis of the Novel “Thousand Years of Love” by Akira Mizubayashi from an intercultural perspective.* – Based on the novel “A Love of Thousand Years” (Un Amour de Mille Ans) by Akira Mizubayashi, the paper attempts to reveal the problems related to intercultural communication. Linguistic, cultural and religious aspects are observed. The bearers of these aspects are Sen-nen, the main hero presenting Japan, as well as the hero who is open to other cultures, Matilda, Sen-nen's wife, who is associated with Europe and their daughter, Emily, who seems to “lack” culture, she presents modern globalist “culture”.

Key words: music, speech, language, religion, intercultural communication, cultural relations

Ներկայացվել է՝ 03.02.2021
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Արտասահմանյան գրականության
ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Ամայա ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԿՆՈՋ ԿԵՐՊԱՐԸ ԽԱԼԵԴ ՀՈՍԵՅՆԻԻ
«ՀԱՉԱՐ ՉՔՆԱՂ ԱՐԵՎՆԵՐ» ՎԵՊՈՒՄ

Հոդվածը փորձ է ներկայացնելու այն դժվարությունները, որոնց միջով «Հազար չքնաղ արևներ» վեպի գլխավոր հերոսուհիները ստիպված են անցնել միայն այն պատճառով, որ կին են և ծնվել են Աֆղանստանում: Նրանք դժբախտ կանայք են, որոնք ծնվելու առաջին իսկ օրվանից դատապարտված են: Աֆղան հասարակությունը չի ընդունում նրանց, և նրանք ստիպված են տառապել՝ իրենց ինքնությունն ու արժանապատվությունը պահելու համար: Ճակատագիրն այս կանանց շարտել է աշխարհ՝ առանց իրենց համաձայնությունը ստանալու: Նրանք միայնակ են, լքված ու անտեսված, բայց կարողանում են իրենց մեջ ուժ գտնել ու պայքարել հանուն երջանկության: Հոդվածի նպատակն է էմիգրանտական գրականության համատեքստում վեր հանել արևելյան մշակույթի առանձնահատկությունները:

Բանալի բառեր. էմիգրանտական գրականություն, կորսված հայրենիք, կանանց իրավունքներ, ինքնազոհաբերում, փախստական, արևելյան մշակույթ

«Հազար չքնաղ արևներ» վեպն աֆղան-ամերիկացի գրող Խալեդ Հոսեյնին գրել է 2007 թվականին: Վեպը նվիրված է աֆղան կանանց: 2003 թվականին այցելելով Աֆղանստան և տեսնելով, թե կանայք ինչ դժվարությունների ու ողբերգությունների միջով են ստիպված անցնել, ինչ բռնությունների են ենթարկվում գենդերային անհավասարության ու խտրականությունների պատճառով՝ Հոսեյնին գրում է երկու աֆղան կանանց մասին մի վեպ, որը սոցիալական իրավունքների սահմանափակման մասին է: «Հազար չքնաղ արևներ» վեպի կենտրոնական թեման հենց կանանց տեղն է աֆղանական հասարակության մեջ: Նրանք զրկված են տարրական իրավունքներից: Ազատ տեղաշարժվելու, սովորելու, աշխատելու մասին միայն կարելի է երազել: Դեսպոտիզմն ամենուր ուղեկցվում է վեպում. կանայք մեծապես կախված են հայրերից, ամուսիններից և հատկապես որդիներից: Վեպում սոցիալական կարգավիճակ ունենալը տղամարդկային հատկանիշ է: Վեպը յուրօրինակ ուղեցույց է, թե ինչպես կարելի է դիմանալ անվերջանալի ճնշումներին, ինչպես կարելի է հաղթահարել պատերազմի զարհուրելի հետևանքներն ու միևնույն ժամանակ նոր կյանք սկսելու հույս ունենալ: Թվում է՝ կան բաներ, որ անհաղթահարելի ու անտանելի են, բայց Հոսեյնին ցույց է

տալիս, որ նվիրվածության ու սիրո շնորհիվ ցանկացած բռնություն ու թշվառություն կարելի է հաղթահարել: Հոսեյնին կարողանում է այնպես ներկայացնել ողբերգությունը, որ ընթերցողը զգա, բայց չապրի նույն տառապանքն ու կարողանա հանգիստ անցնել գրքի հաջորդ էջին: Գաղափարական հայրենիք փնտրելիս, Հոսեյնին ներկայացնում է ինչպես աֆղանական, այնպես էլ ամերիկյան մշակույթը: Նրա մյուս ստեղծագործություններում կանայք չեն գերակշռում, իսկ այս ստեղծագործության հիմքում հենց նրանք են:

«Հազար չքնաղ արևներ» վեպը պատմություն է երկու կանանց և նրանց բռնարար ամուսնու՝ Ռաշիդի, կանանց պայքարի ու այն ուժի մասին, որ ներսից է գալիս: Վեպում տեղ են գտել նաև թալիբների արշավանքներն ու հետպատերազմական Աֆղանստանն իր ողբերգական ճակատագրով: Մահմեդական կանանց նկատմամբ բռնաճնշումների մասին շատերն են խոսել, սակայն Հոսեյնին այս վեպի օգնությամբ ոչ միայն փորձում է իր հերոսների համար հայրենիքից դուրս փրկություն գտնել, այլ հենց Քարուլում վերակառուցել մշակութապես ավերված հայրենիքը: Հայրենիքի փրկության հույսը Հոսեյնին զարգացնում է վեպի ամբողջ ընթացքում և հայրենիք գաղափարը դիտարկելով ոչ միայն որպես ֆիզիկական, այլև հոգևոր ու մշակութային տարածք՝ ընդլայնում է հայրենիք հասկացության աշխարհագրությունը: Ուշագրավ է վեպի վերջին տեսարանը, երբ Լեյլան որպես դպրոցի ուսուցիչ ասում է աշակերտներին. «Բացե՛ք ձեր պարսկերենի դասագրքերը, երեխանե՛ր» (Հոսեյնի, 2020: 365):

Եթե Հոսեյնիի մյուս վեպերի հերոսները հնարավորություն ունեն լքելու բզկտված ու պատերազմական դրության մեջ գտնվող հայրենիքը, ապա «Հազար չքնաղ արևներ» վեպի հերոսներն ի վիճակի չեն դուրս գալ երկրից: Վեպը յուրօրինակ ճանապարհորդություն է հերոսուհիների համար: Մարիամը ծնված օրվանից հարամի է՝ ապօրինի երեխա, որից հրաժարվել են: Մարիամի մայրը ինքնասպան է լինում, և մեղքի զգացումը շարունակ ուղեկցում է Մարիամին: Նա ամուսնանում է մեկի հետ, ում չի սիրում: Նրա երեխան մահանում է: Նա ստիպված է ապրել ամուսնու և նրա մյուս կնոջ ու երեխաների հետ: Վեպի վերջում էլ հանուն Լեյլայի ու նրա երեխաների սպանում է ամուսնուն, մեղքն իր վրա վերցնում և դատապարտվում մահվան: Իհարկե, տխուր ճանապարհորդություն է: Բայց եթե փորձենք Մարիամի կերպարը պրոյեկտել արևմտյան իրականություն, որտեղ կինն ունի հավասար իրավունքներ, կտեսնենք, որ ոչ մի դժբախտություն դատավճիռ չէ, և կարելի է, օրինակ, Ամերիկայում երջանիկ ապրել:

Եթե փորձենք վեպը վերլուծել ֆեմինիստական տեսանկյունից, խոսելով կանանց իրավունքներից, որոնք անընդհատ խախտվում են, հա-

ճախ ականատես կլինենք սադսիտական դրսևորումների: Վեպում ներկայացվում է, թե ինչպես են տղամարդիկ օգտագործում իրենց իշխանությունը, և այն շատ հաճախ հանգեցնում ֆիզիկական բռնության: Բայց կա խնդրի մյուս կողմը՝ կանայք հանդուրժում են, որովհետև արևելյան մշակույթում տղամարդը տեր է, իսկ կինը՝ հնազանդ: Աֆղանստանում տղամարդիկ լիակատար հեղինակություն են վայելում, և եթե կինը չի ենթարկվում ինչ-որ հրամանի, կարող են ծեծի ենթարկել, նվաստացնել և նույնիսկ սպանել, եթե ցանկանան, քանի որ կինն իրենց սեփականությունն է և կարող են վարվել այնպես, ինչպես ցանկանում են:

Երեխաների համար ավելի լավ ապագա ստեղծելու համար Մարիամն ու Լեյլան ստիպված են շատ գոհողությունների միջով անցնել, և եթե Լեյլայի պարագայում դա բնական է, ապա Մարիամն իսկական Մայր Թերեզան է: Կնոջ կերպարի մասին կարծրատիպերը, գուցե, ծագում են այն պատճառով, որ Աֆղանստանում գենդերային խտրականության դեմ տարիներ շարունակ ոչ ոք չի պայքարել, և այն մշակույթի մի մաս է դարձել: Եվ ստացվում է, որ Մարիամն ու Լեյլան մարտահրավեր են նետում աֆղան հասարակությանն ու չգրված օրենքներին: Աֆղանստանում կանանց արգելված է սովորել և աշխատել, կրթության ու ինքնիշխանության շնորհիվ վերահսկողություն ձեռք բերել սեփական կյանքի նկատմամբ: Այդ պատճառով էլ տարիներ շարունակ նրանք թերարժեքության բարդույթ ունեն և ժամանակի ընթացքում ընտելանում են բռնությանն ու դադարում պայքարել դրա դեմ: «Հիշի՛ր, աղջի՛կս, ինչպես կողմնացույցի սլաքը միշտ հյուսիսն է ցույց տալիս, այնպես էլ տղամարդու մատը միշտ կնոջն է գտնում, մի՛շտ, չմոռանաս երբեք» (Հոսեյնի, 2020: 11), - ասում է Մարիամի մայրը: «Տղամարդու սիրտը ստոր, ստոր բան է, Մարիամ: Մոր արգանդի պես չէ: Չի արյունահոսի, չի ձգվի, որ քեզ համար տեղ անի» (Հոսեյնի, 2020: 29):

Մարիամին կարող ենք դիտարկել նաև որպես հեղափոխական կնոջ, ով ծնվելով հարամի և անցնելով ինքնաճանաչման երկարատև փուլ, դառնում է հեղափոխության խորհրդանիշ: Մարիամի դժբախտությունը սկսվում է այն օրվանից, երբ Նանան բեղմնավորվում է: Սխալ ընտրություն, սոցիալական անհավասարություն, երջանիկ լինելու մղում, տարբերակները շատ են, արդյունքը մեկը՝ երեխա, որ չի ապրելու լիարժեք ընտանիքում: Նանան դժգոհ է, հիասթափված իր կյանքից, ծնողներից, Մարիամից: Եթե Նանայի հայրը ըստ աֆղանական ավանդույթների սպաներ աղջկան, Նանան ստիպված չէր լինի անցնել այդ ամենի միջով, բայց հայրը ամոթից թողնում, հեռանում է:

Վեպը սկսվում է Նանայի ու Մարիամի երկխոսությամբ, ավելի ճիշտ տեսարանով, որտեղ Մարիամը կոտրում է Նանայի միակ ժառանգությունը՝ թանկարժեք շաքարավազի ամանը: «Սա է տառապանքիս վար-

ձատրությունը, ժառանգությունս ջարդող, փոքրիկ, անշնորհք, հարամի՛» (Հոսեյնի, 2020: 8): Փոքր երեխա լինելով՝ Մարիամը չի հասկանում, թե ինչ է նշանակում հարամի բառը, բայց հասկանում է, որ այն վատ բառ է: Մարիամը, ում միակ մեղքը ծնվելն է, ամբողջ կյանքում դատապարտված է հարամի լինելու: Տարիներ հետո է միայն Մարիամը հասկանում, թե ինչ է իրականում նշանակում հարամի և գիտակցում, որ հենց այդ բառն է պատճառը, որ ինքը երբեք չի ունենա սեր, ընտանիք, տուն և երբեք չի ազատվի հարամի պիտակից: «Հարամի ստեղծողներն են մեղավոր, ոչ թե հարամին, որի միակ մեղքը ծնվելն է: Մարիամը դեռ փոքր էր բառի նշանակությունն իմանալու համար, բայց մոր ասելու ձևից կռահեց, որ հարամի լինելն ինչ-որ տգեղ, նողկալի բան է միջատների, վազվզող խավարասերների պես, որոնց մայրը միշտ անիծելով ավլում-թափում էր քուլբայից» (Հոսեյնի, 2020: 8):

Եթե այստեղ էլ փորձենք խնդրին նայել արևմտյան արժեհամակարգի դիտանկյունից, մեզ համար կպարզենք, որ Մարիամն ընդամենը կարող է դիտարկվել որպես սխալ ամուսնության արգասիք և կարող էր ապրել իր կյանքը երջանիկ որևէ երկրում, օրինակ Ամերիկայում: Վերլուծելով արևելյան և արևմտյան արժեհամակարգերի տարբերությունները էմիգրանտական գրականության համատեքստում՝ հասկանում ենք, որ արևելյան կարծրատրիպերը միայն դժվարեցնում են մարդկային կյանքի ընթացքն ու հնարավորություն չեն տալիս մարդուն տնօրինել սեփական ճակատագիրը: Արևմտյան արժեհամակարգը թույլ է տալիս մարդուն լինել ազատ, թույլ է տալիս սխալվել և ուղղել սեփական սխալը, և ամենակարևորը՝ չի պատժում մարդուն այն մեղքերի համար, որոնք ինքը չի գործել: Փաստորեն, ստացվում է որ Մարիամն անցնում է բոլոր դժվարությունների միջով իր մոր սխալ ընտրության, կամ հոր թուլության պատճառով: Ավելի հավանական տարբերակն այն է, որ Մարիամը տառապում է միայն նրա համար, որ ծնվել է Աֆղանստանում, և որ կին է:

Վեպի կին հերոսներն անըդիստ վտարվում են իրենց ցանկալի ազատությունից: Նրանք կարող էին դպրոց գնալ, կրթություն ստանալ, աշխատել, բայց աֆղանական իրականության մեջ կինն այդ իրավունքներից զրկված է: Իսլամական օրենքը՝ շարիաթը, վավերացնում է կանանց իրավունքների սահմանափակումը: Այս ամենի հետ մեկտեղ Մարիամը նաև անօրինական դուստր է և իր հարուստ հայրն ապրում է իր կյանքով և շաբաթվա մեջ միայն մի օր է հիշում դստեր գոյության մասին: Այս կերպ Հոսեյնին ցույց է տալիս, որ աֆղանական մշակույթում ամուսնությունը կապված չէ սիրո հետ: Այն շատ հաճախ ընդամենը ծնողների պարտադրանքն է: Ջալիլը ստիպում է Մարիամին ամուսնանալ Ռաշիդի հետ, ով նրանից երեք անգամ տարիքով մեծ է, միայն այն բանի համար, որ Մարիամը հեռանա իրենից, և ինքն ամեն օր ստիպված չլինի հիշել,

որ անօրինական դուստր ունի: Սա էլ մեղքից ազատվելու յուրօրինակ միջոց է: Ջալիլը հոգու խորքում սիրում է իր աղջկան, սակայն հասարակական կարծիքն ավելի է կարևորում և միայն տարիներ անց է հասկանում, որ ոչինչ չի օգնել նրան ազատվել իր մեղքից:

Արդարության համար պետք է նշել, որ սկզբում Ռաշիդը լավ էր վերաբերվում Մարիամին, նույնիսկ ծաղիկներ ու մուգ կարմրաշագանակագույն մետաքսե շալ է նվիրում: Նա ուզում էր երջանիկ լինել Մարիամի հետ, և միայն արու զավակն էր պակասում այդ երջանկությանը, սակայն, երբ պարզվում է, որ Մարիամը չի կարող երեխա ունենալ, սերն ու կարեկցանքը փոխակերպվում են արհամարհանքի, ծաղրուծանակի, ծեծի ու բռնության: Ժամանակի ընթացքում Ռաշիդը միայն ատելություն է վաստակում իր անմարդկային վերաբերմունքի պատճառով: Նա նույնիսկ չի փորձում հասկանալ Մարիամի հոգեկան ապրումները: Երեխայի մահվան հետ Մարիամը կորցնում է երջանիկ լինելու վերջին հույսը: Ռաշիդը գնալով ավելի անտանելի է դառնում, ոչինչ չի գոհացնում նրան, և կենցաղային շփումները վերածվում են բացահայտ բռնության ու խոշտանգումների: Մարիամը լուռ տանում է ամուսնու բոլոր դաժանությունները, քանի որ քաջություն չունի բարձրաձայնելու և դեմ գնալու արդեն հաստատված հասարակական նորմերին: Ավանդական աֆղանական հասարակության մեջ կնոջ արժեքը գնահատվում է նրա պտղաբերությամբ, հատկապես արու զավակ ունենալու կարողությամբ, և քանի որ Մարիամը զրկված է նաև այդ կարողությունից, նրան մնում է լուռ դիմանալ բոլոր բռնություններին: Երբ Մարիամին միանում է նաև Լեյլան, կենցաղային խնդիրներն ավելի տանելի են դառնում, իսկ Ռաշիդի փոփոխվող տրամադրությունները, դժգոհություններն ու դաժանությունները հավասարապես բաժանվում են Մարիամի և Լեյլայի միջև: Ռաշիդը վիրավորում ու ծեծում է նրանց, նրանց իրի պես վերաբերվելով, կարծես կանայք նրա սեփականությունն են:

Անօրինական դուստր լինելուց մինչև անժառանգ կին հոգնեցուցիչ ճանապարհորդությունը պատկերում է հասարակության մեջ կնոջ թշվառ վիճակը: Մարիամը, ինչպես նաև Նանան՝ Մարիամի մայրը, միշտ զոհաբերում են իրենց ցանկություններն ուրիշների համար: Նրանք երբեք ոչինչ չեն պահանջում, և միակ բանը, որ կյանքի ընթացքում սովորում են, դիմացկունությունն է: Մարիամը մեծանում է հավատացած, որ ինքը հարամի է, և որ հասարակությունը երբեք չի ընդունի իրեն: Նա ենթարկվում է իր ճակատագրին և շարունակում դիմակայել ճնշումներին ու արական գերիշխանությանը: Նա երբեք չի առարկում և չի դիմադրում, կարծես ինչ-որ ներքին համաձայնությամբ վաղուց զոհաբերվել է, և հիմա միայն մնում է դիմանալ վերջին վիրավորանքներին ու արհամարհանքին: Ցավոք սրտի, աֆղանական իրականության մեջ Մարիամը

միակը չէ: Շատ կանայք Մարիամի պես զոհաբերում են իրենց կյանքը մշտական վախի ազդեցության տակ: Մարիամի ներքին կոնֆլիկտը սրվում է այն ժամանակ, երբ Ռաշիդն ամուսնանում է Լեյլայի հետ: Եվս մեկ անգամ Մարիամը զգում է իր անլիարժեքությունն ու ցանկանում է իմանալ իր այդքան անպետք լինելու պատճառը: Նա ուզում է հասկանալ, թե ինչու է իր ամբողջ կյանքի ընթացքում վարկաբեկվում: Սակայն ժամանակի ընթացքում Ռաշիդի ճնշումները միավորում են երկու կանանց: Լեյլան ստիպում է Մարիամին մտածել ազատության մասին: Նրանք միասին սկսում են պայքարել անարդարությունների դեմ և հույս են ներշնչում աֆղան կանանց, որ պայքարի միջոցով կարելի է ապացուցել, որ կանայք անկոտրում ոգի ունեն, և չի կարելի նրանց ստրկացնել: Մարիամը բախտորոշ պահի չի վախենում սպանել բռնակալ ամուսնուն: Այդ պահին նա վերջապես ուժ է գտնում իր մեջ՝ դեմ գնալու աշխարհի անարդարություններին ու հաղթելու այն կյանքին, որն անընդհատ ճնշել է իրեն: Իր այդ գործողությամբ նա ապացուցում է, որ կինը անհատականություն է, այլ ոչ թե տղամարդու կցորդ, նա կարող է հաղթահարել բոլոր փորձություններն ու գտնել փրկության ճանապարհը: Մյուս կողմից կարող ենք ասել, որ Մարիամի անհնազանդությունը ուշացած է, և որ իր այդ քայլով ոչ թե իրեն է փրկում, այլ ինքնազոհաբերվելով փրկում է Լեյլային և նրա երեխաներին: Ռաշիդի սպանությունը Մարիամի առաջին ու ցավոք սրտի միակ սեփական որոշումն է: Սեփական կյանքի ընթացքը վերահսկելու առաջին ու ըստ էության վերջին քայլը: Նա իր այս քայլով դուրս է գալիս գենդերային գերիշխանությունից, որին բախվել է ամբողջ կյանքում, ապացուցում, որ ենթարկվողը հաճախ կարող է դեմ գնալ բռնակալին՝ պաշտպանելու իր սիրելիներին թեկուզ սեփական կյանքը զոհաբերելու գնով: Ճնշումը, զոհաբերությունն ու գենդերային շահագործումը սոցիալական ընդվզման հիմնական պատճառներն են: Մարիամը մահապատժի է ենթարկվում իր հանցագործության պատճառով՝ փրկելով մի ամբողջ ընտանիք: Մարիամի մահը ենթադրում է հոգու և մարմնի ազատություն: Անօրինական սկզբի օրինական ավարտ: Մարիամն աշխարհը թողնում է որպես ինչ-որ բան: Նա զոհաբերում է իր կյանքը՝ խաղաղություն, ներդաշնակություն և ազատություն նվիրելով ուրիշներին: Եթե հողվածը փորձ լիներ քննելու մեղքի տեսությունը, ապա բավական կլիներ ասել, որ Մարիամն ու Լեյլան մեղավոր են միայն այն բանի համար, որ կին են ծնվել: Թալիբներն անընդհատ նոր սահմանափակումներ ու պատիժներ են կիրառում կանանց վրա, և ցավալին այն է, որ աֆղան հասարակության մեջ մեղքի կոնցեպտը գերազանցապես իգական սեռին է բնորոշ: Եթե տղամարդկանց համարյա բոլոր մեղքերը ներվում են, ապա կանայք մահապատժի են ենթարկվում: Հետաքրքրական է նաև, թե ինչպես է աֆղանական հասարակությունը

պատժում հանցագործություն կատարած կնոջը: Արևելյան ու արևմտյան արժեհամակարգերն այստեղ կրկին բախվում են: Եթե քրիստոնեությունը սովորեցնում է ներել, ապա արևելյան կրոնը պատժելու կողմնակից է:

Հաճախ ազատության ու փրկության միակ ճանապարհը մահն է: Եվ միայն այն աշխարհում է հնարավոր ազատվել բոլոր մեղքերից և երջանիկ լինել, սակայն կյանքի ամբողջ աբսուրդն այն է, որ դու պարտավոր ես այս կյանքում երջանիկ լինել: Դու պիտի պայքարես, ներես, փորձես ճիշտ ապրել, չնեղացնես դիմացինիդ, չճնշես և միևնույն ժամանակ պիտի ուժեղ լինես և թույլ չտաս, որ քեզ նեղացնեն, ճնշեն կամ փորձեն խլել քեզնից քո ազատությունը:

Ճնշված կնոջ լավագույն օրինակներից մեկը աֆղան Աեշա Մոհամմադան է, ով 2010 թվականին հայտնվել էր Թայմս ամսագրի շապիկին: Նրա դեմքն ամբողջովին այլակերպված էր, իսկ քիթը բացակայում էր: Նրան պատժել էր ամուսինը՝ տանից փախչելու համար: Աեշան կարճ ժամանակում դարձավ ճնշված կանանց խորհրդանիշ: Հետագայում Աեշան տեղափոխվեց Միացյալ Նահանգներ, որտեղ բազմաթիվ վիրահատություններից հետո կարողացավ վերականգնել քիթը և դառնալ հասարակության լիարժեք մասնիկ: Գուցե պատերազմական երկրների համար սա ցնցող օրինակ չէ, բայց արևմտյան մտքի ու մշակույթի համար բացառիկ է:

«Հազար չքնաղ արևներ» գրքի շապիկի վրա անապատով միայնակ քայլող կին է՝ աֆղանական հանդերձանքով ու ապագայի հույսով: Սա յուրահատուկ արևելյան սիմվոլ է, որտեղ միայնակ քայլող կինը կանանց հավաքական կերպարն է, իսկ արևելյան հանդերձանքը (բուրքա)՝ անազատության խորհրդանիշը, որից վաղ թե ուշ կազատվեն բոլոր նրանք, ովքեր ազատության են ձգտում: Խոսքն ամենևին արևելյան ու արևմտյան մշակույթների բախման մասին չէ, այլ կանանց իրավունքների վերականգնման և նրանց երջանկության հաստատման:

Հոսեյնիի վեպը որքան գեղեցիկ, նույնքան էլ ողբերգական է: Վեպը սենտիմենտալ է, բայց արցունքներ չի կորզում, ընթերցողը կարեկցում է հերոսներին և միևնույն ժամանակ մտորում հեղինակի բարձրացրած խնդիրների շուրջ: Հոսեյնին գրում է Աֆղանստանի մասին, բայց էջերը չի լցնում պատմական ակնարկներով: Վեպում կան չար ու բարի, երջանիկ ու դժբախտ, վախկոտ ու արի, հաջողակ ու անհաջողակ հերոսներ, որոնք տարբեր կերպ են վերապրում պատերազմները:

Հոսեյնիի մոտ լավ է ստացվում փոխանցել ինքնազոհաբերման նրբերանգները: Մարիամի ու Լեյլայի տառապաքների նկարագրությունը գուցե գրական գործ չդառնար, եթե պատմությունն իրական չլիներ: Վեպն այնքան ցավի ու տառապանքի մասին չէ, որքան ընկերության, հավատարմության ու կնոջ տոկունության: Հոսեյնին չի վախենում նկա-

րագրել կնոջ նկատմամբ բռնության տեսարանները կամ Աֆղանստանի իրական պատկերը: Նրա ստեղծագործության մեջ արդարությունը միշտ հաղթանակում է, իսկ իրական սերը երբեք չի մեռնում:

Աֆղանստանի պատերազմական տեսարաններն ու պատերազմից հետո մարդկանց խեղված ճակատագրերն արդեն բավարար են հուզիչ վեպ ստանալու համար, Մարիամի ու Լեյլայի կերպարներն էլ ամբողջացնում են ստեղծագործությունը: Նկարագրելով Աֆղանստանում տեղի ունեցող ամենասարսափելի դեպքերն ու նրանց ողբերգական հետևանքները՝ Հոսեյնին ընթերցողի համար հույսի մի շող է թողնում: Անարդար ու դաժան աշխարհի դեմ Հոսեյնին պայքարում է Մարիամի ու Լեյլայի սիրով: Նրանք են հենց արևները, որ շողում են մթության մեջ:

Հոսեյնին իր հարցազրույցներից մեկում նշում է, որ վեպը համարում է «մայր-դուստր պատմություն», ի տարբերություն «Օդապարուկ թոցնողի», որը «հայր-որդի պատմություն» է: Նա շարունակում է իր նախորդ ստեղծագործություններում արծարծվող թեմաների քննարկումը, այս անգամ կենտրոնանալով կին կերպարների և հասարակության մեջ նրանց դերի վրա:

Վեպի հենց վերնագրից հույս է ճառագում: «Հազար չքնաղ արևներ» արտահայտությունը հույս է արթնացնում ու հուշում, որ վախերից, տառապանքներից հետո արևը վառվում է նրանց համար, ովքեր սիրում են, ովքեր կողքիդ են կամ հեռու են քեզնից:

Գրքի վերնագիրը Հոսեյնին վերցրել 17-րդ դարի իրանցի բանաստեղծ Սաիբ-էլ-Թաբրիզի «Քաբուլ» բանաստեղծությունից.

Քաբուլի յուրաքանչյուր փողոց գրավիչ է աչքի համար,
Բազարների միջով եգիպտական քարավաններ են անցնում,
Անթիվ են նրա տանիքներին փայլող լուսինները,
Անթիվ են պատերի հետևում ծպտված հազար չքնաղ արևները:

Խալեդ Հոսեյնին նշում է, որ սիրելի քաղաք Քաբուլը լքելու մասին բանաստեղծություններ էր որոնում տեսարաններից մեկում օգտագործելու համար, երբ գտավ այս գեղեցիկ հատվածը: Նա հասկացավ, որ գեղեցիկ բանաստեղծություն է գտել ոչ միայն այդ տեսարանի, այլև գայթակղիչ վերնագիր՝ ամբողջ վեպի համար:

Հարցին, թե ինչն է նրան ստիպել գրել վեպ երկու աֆղանուհիների մասին, Հոսեյնին պատասխանում է, որ «Օդապարուկ թոցնողը» վեպն ավարտելուց հետո երկար է մտածել աֆղան կանանց մասին պատմություն գրելու մասին: 2003 թվականի գարնանը, երբ Հոսեյնին գնում է Քաբուլ, տեսնում է աֆղանական ազգային տարազներով բազում կանանց, որոնք նստած են փողոցում իրենց երեխաների հետ և գումար են

խնդրում: Հիշում է թե ինչպես էին նրանք քայլում դեպի փողոց, իրենց երեխաների հետքերով ու մտածում՝ ինչպես է կյանքը նրանց այդ կետին հասցրել: Նա խոսում է այդ կանանցից շատերի հետ: Նրանց կյանքի պատմություններն իսկապես սրտաճմլիկ էին, և երբ սկսում է գրել «Հազար չքնաղ արևներ» վեպը, հասկանում է, որ անընդհատ մտածում է այդ կանանց մասին: Չնայած ոչ մի կնոջ չի հանդիպում Քաբուլում, որոնք Լեյլայի կամ Մարիամի նախատիպերն են, բայց մյուս կանանց ձայներն ու դեմքերը, նրանց կյանքի անհավանական պատմությունները միշտ Հոսեյնի հետ էին, և այս վեպի համար ոգեշնչման մի մեծ ալիք գալիս է հենց նրանց հավաքական կերպարից: Հոսեյնին խոստովանում է նաև, որ շատ առումներով «Հազար չքնաղ արևներ» վեպը գրելն ավելի դժվար էր, քան առաջին վեպը՝ «Օդապարուկ թոցնողը»: Սա մասամբ պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ առաջին ստեղծագործությանը ոչ ոք չէր սպասում, իսկ այս վեպն ավելի «հավակնոտ» է, քան առաջինը՝ իր ավելի մեծ թվով կերպարների շնորհիվ: Մարիամի և Լեյլայի միջև քառասունհինգ տարվա տարբերության կա, ինչը կարող էր դժվարեցնել վեպի ընթացքը կամ ուղղակի հաջողություն չունենալ, սակայն երբ Հոսեյնին սկսում է գրել, ընկղմվում է Մարիամի ու Լեյլայի աշխարհներում, և բոլոր մտավախություններն անհետանում են: Այսպիսով Հոսեյնի ընտանիքի, ընկերության, հավատի և սիրո միջոցով փրկություն գտնելու մասին գրված այս վեպը նույնպես հաջողությամբ է պսակվում ու բեսթսելլեր դառնում ամբողջ աշխարհում:

Շեռաքրքրական է նաև, որ արևմտյան մշակույթում դառնալով բեսթսելլեր, վեպն արևելյան մշակույթի մի շարք նրբություններ է բացահայտում: Երբ Հոսեյնին համեմատում է «Օդապարուկ թոցնողը» և «Հազար չքնաղ արևներ» վեպերը, նշում է, որ երկու վեպերն էլ բազմապրոֆիլ են, բայց վեպերի հիմքում ընկած է ծնողի և երեխայի կապը՝ իր բոլոր բարդություններով և հակասություններով: Ի վերջո, երկու վեպերն էլ համարվում են «սիրո պատմություններ», քանի որ սերն է, որ կերպարներին դուրս է բերում իրենց մեկուսացումից, ուժ է տալիս՝ հաղթահարելու սահմանափակումները, բացահայտելու իրենց ներքին ուժն ու անհրաժեշտության դեպքում ինքնազոհաբերվելու:

«Մարիամը մահացավ, բայց հեռու չէ: Նա այստեղ է՝ այս պատերի մեջ, որոնք կրկին ներկել են, տնկած ծառերի մեջ, այն վերմակների մեջ, որոնք երեխաներին տաք են պահում, գրքերում ու մատիտներում: Նա երեխաների ծիծաղի մեջ է: Նա Ազիզայի անգիր արած բանաստեղծություններում է, Ազիզայի աղոթքներում, երբ նա խոնարհվում է դեպի արևմուտք: Բայց ամենից շատ Մարիամը Լեյլայի սրտում է, որտեղ փայլում է հազար արևների պայծառությամբ» (Հոսեյնի, 2020: 365):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հոսեյնի Խ. Հազար չքնաղ արևներ, թրգմ. Մարիա Սադոյանի, Երևան, Զանգակ հրատարակչություն, 2020:
2. Hosseini K. A Thousand Splendid Suns. New York: Riverhead Books, 2007.
3. Хоссейни Х. Тысяча сияющих солнц. Москва: Фантом Пресс, 2019.
4. <http://1.droppdf.com/files/TrPfN/a-thousand-splendid-suns-khaled-hosseini.pdf> (Retrieved February 22, 2021)
5. <https://core.ac.uk/download/pdf/17266859.pdf> (Retrieved February 22, 2021)
6. https://digitalcommons.library.umaine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=soc_facpub (Retrieved February 22, 2021)
7. <https://imamhussain.org/english/-opinions/23435> (Retrieved February 22, 2021)
8. <https://nationalcowboymuseum.org/explore/just-housewife-changing-roles-women-west/> (Retrieved February 22, 2021)
9. <https://time.com/3662361/women-american-west/> (Retrieved February 22, 2021)
10. <https://www.e-ir.info/2013/01/25/are-western-ideals-associated-with-gender-equality-relevant-to-an-understanding-women-in-contemporary-middle-eastern-societies/> (Retrieved February 22, 2021)

A. SOGHOMONYAN – *Образ женщины в романе Халеда Хоссейни «Тысяча сияющих солнц».* – В статье автором сделана попытка представить те трудности, которые приходится преодолевать главным героиням романа «Тысяча сияющих солнц» только потому, что они женщины, родившиеся в Афганистане. Это несчастные женщины, которые обречены с самого рождения. Будучи отвергнутыми афганским обществом, им приходится страдать, проходить через многие испытания, чтобы сохранить свою идентичность и достоинство. Несмотря на то, что они отвергнуты, забыты, одиноки и брошены, им удается найти в себе силы бороться за свое счастье, преодолевая различные препятствия. Цель статьи – выявить особенности восточной культуры в контексте эмигрантской литературы.

Ключевые слова: восточная культура, эмигрантская литература, потерянная родина, права женщин, самопожертвование, беженцы

A. SOGHOMONYAN – *Woman's Image in Khaled Hosseini's "A Thousand Splendid Suns"*. – The paper attempts to present the difficulties that the main characters of the novel "A Thousand Splendid Suns" have to overcome just because they are women born in Afghanistan. They are unfortunate women who are doomed

from birth. Afghan society does not accept them, and they have to suffer in order to maintain their identity and dignity. Fortune has thrown these women into the world. They are neglected, lonely and abandoned, but they manage to find the strength and fight for their happiness. The purpose of the paper is to highlight the features of Eastern culture in the context of emigrant literature.

Key words: Eastern culture, emigrant literature, lost homeland, women's rights, self-sacrifice, refugee

Ներկայացվել է՝ 24.02.2021

Երաշխավորվել է ԵՊՀ Արտասահմանյան գրականության
ամբիոնի կողմից

Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Седа АЙВАЗЯН

Российско-армянский (Славянский) университет

СОЦИАЛИСТИЧЕСКИЙ РЕАЛИЗМ КАК ОСНОВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕТОДА РАННИХ ТЕКСТОВ В. СОРОКИНА

В статье представлены исторический, культурный и литературный контексты, причины зарождения соц-арта, проанализирована поэтика соцреализма, его особенности и влияние на неофициальное искусство СССР, в частности, на ранние произведения Владимира Сорокина: «Норма» (1983) и «Очередь» (1985). Рассматриваются работы, анализирующие особенности социалистического реализма, становление советского проекта. Анализируются основные составляющие произведений В. Сорокина советского периода: коллективный язык, деконструкция советского нарратива, «коридорное бытие». Прослеживаются истоки подходов В. Сорокина, представлены авторы, оказавшие влияние на становление поэтики текстов писателя.

Ключевые слова: соцреализм, соц-арт, неофициальное искусство, пародия, московский концептуализм

Большая часть ранних текстов Владимира Сорокина зиждется на преодолении довлеющей культуры социалистического реализма, деконструкции существующих стилевых норм, клише советского тоталитарного искусства. Эта деконструкция, видоизменение соцреализма, по М. Эпштейну, началось с 1950-х годов в ряде творческих неподцензурных объединений, в частности с Лианозовской группы, продолжалась до 1970-х, времени, когда соц-арт приобрел ярко выверенную систему, начал более явственно формироваться, получать распространение в рамках советской действительности, культуры.

Возникновение таких объединений обуславливалось желанием завоевания некоторой интеллектуальной свободы, права создавать, безбоязненно обсуждать, выставлять на обозрение произведения искусства без оглядки на высшие инстанции, авторитеты, права творить вне контекста единомыслия, ангажированности. Такие свободы в рамках соцреализма, вне официальной идеологии, государственного заказа практически были немислимы. Подобные попытки разнообразить искусство советского проекта активно подавлялись, вспомним хотя бы Бульдозерную выставку художников неофициального искусства в 1974 году.

Изучению соцреализма, начавшемуся в 1930-х годах, советского коммунистического проекта посвящен ряд работ. Одна из интерпретаций соцреализма сделана Борисом Гройсом в работе «Gesamtkunstwerk Сталин» («Стиль Сталин») в 1987 году, время, когда стало возможным подводить некоторые итоги этого проекта.

Особенностями советского дискурса Гройс считает попытку удалить человека от природы, в первую очередь – человеческой, то есть это создание сплошь искусственное, надстроенное. Человеческое отчуждается, индивид – потенциальность, часть великого механизма, он важен лишь потому, что может исполнять те или иные роли, помогать в достижении определенных целей, строительстве «нового будущего».

Соцреализм, по Гройсу, не преобразует искусство, не ищет новый язык, формы, чтобы нравиться, привлекать, он преобразует, создает массы, которым это искусство должно нравиться. Соцреалистический метод соединяет в себе элитарные, высокие идеи, серьезность и доступность, понятность широким массам, множество форм прошлого апроприируются для выражения новых идей.

Все сферы жизни так или иначе были под предводительством видоизменяющей силы – партийного руководства, им ограничивались и расширялись рамки дозволенного, полезного или вредного.

К началу господства социалистического реализма был введен ряд предписаний со стороны власти, в частности, 23 апреля 1932 года ЦК партии принял решение о ликвидации всех художественных группировок. По сути начали создаваться творческие союзы тех или иных работников искусства. Теперь все возможные области искусства были под явным контролем партии, что позволяет говорить о государственном заказе как отправной точке создания тех или иных произведений.

К 1934 году начал окончательно формулироваться метод социалистического реализма, в первую очередь в литературе, он был одобрен на Первом съезде Союза писателей. Новизна и специфичность этого метода состояла не в форме, а в содержании, новом, революционном, социалистическом. Обратимся к словам Жданова о том, что большевики не отказываются от культурного наследия, а отбирают, вычлениют то, что может быть функционально и утилитарно применимым, что может «вдохновлять трудящихся советского общества на великие дела в труде, науке и культуре» /Жданов, 1952, <https://stalinism.ru/kultura-i-iskusstvo/vstupitelnaya-rech-i-vystuplenie-tovarishcha-a-a-zhdanova-na-soveshchanii-deyatelej-sovetskoj-muzyki.html/>. Искусство любой эпохи могло присваиваться с точки зрения близости идеологической, отражения в нем чаяний угнетаемых, интересов широких народных масс, словом, в

произведениях различных эпох, направлений подчеркивались те элементы, которые могли служить возвеличиванию социалистических идеалов. Авторы же произведений возводились в ранг прогрессивных и необходимых, либо реакционных, подлежащих забвению.

В подобном утилитарном подходе, чуть ли не искусственном отборе, и состоял новый радикализм, все сферы жизни, быт и искусство могли официально существовать только при наличии функциональной значимости, полезности, необходимости, идеологичности, которые распространялись и на человека.

Слово реализм в методе советского искусства имеет иную интерпретацию, потому что в нем типическое имеет не характер частотного явления, не статистически среднее, но «существенная сфера, в которой проявляется партийность реалистического искусства. Проблема типического – это всегда политическая проблема» /Гройс, 2013: 77/. То есть перед советским художником стояла проблема выбора, вычленения, снова искусственного, «правильного типического», отражающего великую мечту, срежиссированную Сталиным, партией.

В соцреализме типическими становятся герои, воплощающие великие идеи, проекты власти, практически трансцендентное. Происходит интериоризация бесконечных лозунгов советской действительности, мощи машин, качеств, присущих им. Человек в соцреализме – механизм воплощения великих идей, сверхчеловеческой силы, негибкости, что рядится в строителя, колхозницу и др. Происходит интериоризация бесконечных лозунгов советской действительности, мощи машин, качеств, присущих им. Человек в соцреализме – механизм воплощения великих идей, сверхчеловеческой силы, негибкости, которые рядятся в строителя, колхозницу и др. Здесь не приходится говорить об индивидуальности, вопрос отдельно взятого человека, с присущим только ему набором качеств, не может рассматриваться, как и вопрос присущих лишь одной машине качеств, она одна из тысяч таких же, с тем же наполнением.

Преодоление тотальности соцреализма осуществлялось благодаря постутопизму, или соц-арту, базирующемся на пародии и иронической, подчас бурлескной травестии, имеющей черты трикстерства, плутовства. Сам термин *соц-арт* был впервые использован художниками Виталием Комаром и Александром Меламидом, становление этого направления происходило в первую очередь в области изобразительного искусства, инсталляций, акционизма. Примечательно, что Владимир Сорокин изначально был введен в круг московских концептуалистов, состоящий по большей части из художников, сам писатель также работал и продолжает работать над созданием картин.

Соц-арт представлялся некоей аналогией американского поп-арта, но в отличие от последнего представлял не вещи, продукты массового потребления, мир рынка, рекламы, а мир идеологических понятий, лозунгов, бесконечно транслируемых в советском искусстве и реальности.

Перенимая знаки, концепты, формы, клише соцреализма, соц-арт лишал их мнимого, ускользающего, зачастую направленного в будущее, в перспективу, содержания, естественно соц-арт – это цитация и эклектичность. Соц-арт выворачивал наизнанку идеологический аппарат, вытряхивая его, обнаруживая там лишь пустоты, симулякры, гиперболизируя и без того мир преувеличенного соцреализма, доводя его до абсурда.

Соц-арт занимается введением в игру, где сходятся в одной плоскости серьезное и смехотворное, продукты массовой культуры и высокий стиль; адресат вводится в поле намеренного эклектизма, посредством использования различных приемов подражания.

Язык пропаганды в соц-арте, концептуализме низвергался в личное высказывание, посыл получал адресанта. Одним из инструментов соц-арта становится художественная цитация без конца, порой и присвоение, так называемое «искусство готового текста», организация стихотворения в виде центона, лоскутного одеяла. Вспомним знаменитое стихотворение Всеволода Некрасова, основателя московского концептуализма:

Я помню чудное мгновенье
Невы державное течение
Люблю тебя Петра творенье
Кто написал стихотворенье

Я написал стихотворенье (Некрасов, 1979, <http://www.vsevolod-nekrasov.ru/Tvorchestvo/Samizdatskie-poeticheskie-sborniki>).

С несколько неожиданным ответом на вопрос «Кто написал стихотворенье» сложно поспорить, ведь подобное сочетание известных строк принадлежит именно Некрасову, это стихотворение наиболее ярко и емко изображает один из подходов соц-арта, концептуализма, хотя является произведением, работающим на материале русской классической литературы, а не соцреализма.

Художники неофициальной культуры сталкивали стиль, десятки лет предполагающий конкретную тему, с темой, противоречащей этому стилю, например, создание автопортретов художников неофициальной культуры в манере мозаичных панно с профилем Ленина, картина в виде красного стяга с лозунгом «Вам хорошо!», изображение человека, прячущегося под стол с

привычной алой скатертью под названием «Стук в дверь. Из серии «Ностальгический соцреализм»» и т.д.

Соц-арт репрезентировал множество концептов, явлений, лозунгов советской действительности, переиначивая их формы посредством внедрения нового содержания, элементов, разрушающих их первичную монолитную и искусственную природу, пародируя их, острая, играя с ними.

Естественно, преодоление соцреализма служит схождением на нет и соц-арта, по сути «питающегося», являющегося прямым наследником официального советского искусства, в 1990-е годы соц-арт начинает изживать себя.

В советском неофициальном искусстве концептуализм занимал важное место, 1970-е были временем его становления. Под общим названием «московского концептуализма» объединялось множество поэтов, художников и музыкантов, но объединение это было не строго организованным, а представляло собой скорее некое силовое поле, к которому стягивалось большое количество арт-групп и прочих объединений, оно давало некоторую определенность границам школы.

«Концептуализм обнаруживает неполноценность самих идей – и воссоздает их в художественно полноценных образах» /Эпштейн, 2000: 118/. Под идеями подразумевается сама идейность, касающаяся любых сфер жизни, реальность признается лишь в знаках, эти знаки, ошибочно принимающиеся за отражение реальности, раздуваются, гиперболизируются в концептуализме, изживая самих себя; они переходят в состояние невозможного, заумного, неразличимого. Концептуализм борется с идеологичностью, идейностью ими же самими.

Вопрос о возможности поиска и нахождения новой формы не стоит ни в соц-арте, ни в концептуализме, возможно лишь разложение, сочетание, игра с существующими формами, новые комбинации их.

Концептуализм в художественно-изобразительной форме очень часто пользовался словом. Поколение, выросшее на лозунгах, вобравшее в себя бесконечную разрушительную силу коллективной речи, не могло не использовать их в своих работах. Вспомним знаменитые картины московских концептуалистов, в частности, работы Эрика Булатова: «Иду» – изображение неба со словом «иду», уходящим в перспективу небес, аналогичная картина со словом «свобода». Концепт свободы очень часто появляется в работах художника в качестве примера «искусства готового текста», повторяя так или иначе стихотворение Всеволода Некрасова:

Свобода есть
Свобода есть

Свобода есть

Свобода есть

Свобода есть

Свобода есть

Свобода есть свобода (Некрасов, 1979, <http://www.vsevolod-nekrasov.ru/Tvorchestvo/Samizdatskie-poeticheskie-sborniki>)

Концептуалистская игра строится не на создании предметов, текстов, зачастую это «минимальное деяние». Естественно, касается это не только уже готовых текстов (“ready texts”), но и предметов (“ready made”). Обратимся к словам американского концептуалиста Дугласа Хьюблера: «Мир полон предметов более или менее интересных. И я не желаю добавлять к ним новые. Я предпочитаю просто указывать на них в терминологии времени и пространства» /Цит. по: Курицын, 2000: 92/. Это очень важная, центральная позиция множества произведений постмодернистской направленности, отказ от традиционной модели деяния, создания, внедрения нового, переосмысление авторского начала, его очень деятельной фигуры, роли, расшатывание оной.

Приведем ряд примеров из произведений концептуалистов, работающих с готовыми текстами. Знамениты переименования лозунгов и крылатых фраз, сделанные известным писателем, художником-концептуалистом Вагричем Бахчаняном: «Храните тайну в сберегательной кассе!», «Мы рождены: чтоб Кафку сделать былью!», «Дурная слава КПСС!», «Вся власть – сонетам!».

В пьесе «Крылатые слова» десятки исторических лиц и персонажей художественной литературы произносят одну-две реплики, являющиеся известными цитатами, но контекстуально, иронично приложимыми к лицам, что произносят их, это интертекстуальная игра, цитатами строятся абсурдистские диалоги между персонажами, например:

Наполеон: В Москву, в Москву, в Москву!

Герострат: Глаголом жги сердца людей.

Всадник без головы: Горе от ума.

Кот Васька: Есть, чтобы жить, а не жить, чтобы есть.

Сизиф: Кто не работает, тот не ест.

Митрофан: А знаю только то, что ничего не знаю (Бахчанян, 2006, <https://www.litmir.me/bd/?b=2385>).

В концептуализме, соц-арте, происходит разрушение ряда дискурсов, их нивелирование. Стили, штампы, фразы, лозунги, «украденные объекты» (реальные вырезки из газет, объявления, документы, цитаты из кинофильмов, известных романов и пр.) извлекаются из массового сознания, что привыкло

к ним, находится в их окружении в состоянии покоя; это намеренная установка на все уже виденное, «всегда уже», исключающее даже претензии на новизну.

Все знакомое подвергается метаморфозам, деконструкции, привычное преобразуется в ироничное, абсурдное, шокирующее, авторы меняют угол зрения смотрящего, читающего, выводя обыденное за пределы его константного состояния. Это игра переименования, коллажирования, выведение за «зону комфорта», прием остранения, позволяющий увидеть нечто в другом свете или обнажить пустоту чего-то, его реальность лишь в системе знаков, не могущих отсылать к предмету, явлению действительности.

В произведениях Владимира Сорокина советского периода соцреализм и деконструкция коллективной речи играют очень важную роль. Рассмотрение коллективной речи, выворачивание ее, изображение ее разрушительной, тоталитарной силы очень часто занимает центральное место в текстах писателя, такое внимание к лозунгам, анонимной речи (в очередях, коммунальных квартирах), расхожим формулировкам было свойственно многим представителям московского концептуализма, соц-арта.

К проблеме коллективного обращается и художник Илья Кабаков, в чью андеграундную мастерскую был вхож и Сорокин. Кабаков посвятил ряд работ репрезентации советского с точки зрения бытовой жизни среднестатистического гражданина, живущего в коммунальной квартире, то есть скопом, внутри единого тела, индивидуального голоса. Личной жизни, конечно же, здесь нет и быть не может, тексты, коими обмениваются представители этой системы, больше походят на сигналы, механические, автоматизированные, примитивистские. Целый ряд работ Кабакова посвящен такому обмену сигналами, вопрошания вроде «Кто забил этот гвоздь?», ответ: «Не знаю», «Чей этот ковшник?», «Не знаю», расписание выноса помойного ведра, сделанное якобы ЖЭК-ом, направление на запись посещения «Джоконды» и пр. Важным текстовым материалом в работах художника является бюрократическая макулатура, справки, квитанции, инструкции, поручения, расписания, стенгазеты – остаточные непрямые приказы.

Для Кабакова эти тексты – соединение светоносности, чистоты белого фона и совершенно странных, абсурдных, бытовых, каждодневных приказаний, предписаний, долженствований, пускающих человека по бесконечному коридорному путешествию, что схлопывает, ловит человека в помещении, не дает строить свои планы, распределять самому свое время. Инстанции определяют время каждого, могут вырвать его из работы, прервать занятия, устраивая собрания, летучки, порождать очереди,

растягивая время, опустошая его, жизнь как ожидание с константным и громогласным «Подождите!».

Важным произведением писателя, работающим на материале соцреализма, является «Норма» (1983 г.). Повествование строится на приеме найденной рукописи антисоветской литературы, обнаруженной КГБ во время обыска в квартире диссидента. Рукопись «Нормы», конечно, как должно в бюрократической системе переходит через полдесяток рук, добирается вверх, где ее собираются читать тринадцатилетний школьник. Мотив передачи какого-либо предмета, его перехода, прорывания через пространство и время часто встречается в текстах Сорокина. Этот переход берет начало, трансформируется из советского бюрократического поэтапного перехода к высшим инстанциям, необходимости прохождения множества порогов, «коридорного бытия».

Роман состоит из восьми частей, суверенных, с индивидуальной стилистикой, приемами, лексикой, структурой повествования, но все они имеют общий знаменатель – исподволь в каждой из них проявляется понятие «нормальность», метафорично или буквально, дискредитируется, гиперболизируется до состояния самоуничтожения, превращается в означающее без означаемого.

Это выворачивание понятия нормальности, карнавальное ряжение в него. «Норма» буквально поедается гражданами каждый день, «нормальный» становится единственным эпитетом всей человеческой жизни: начинается все, естественно, с нормальных родов, а заканчивается ожидаемо нормальной смертью. Это механизированное представление жизни человеческой, дающееся с помощью жестко систематизированного минималистичного инструментария описания. Повторение слова *нормальный* запускает обесмысливание, асимволизацию, оно применяется для обозначения всего вокруг, если все вокруг получает категорию нормальности, то о самой нормальности говорить уже не приходится, оппозиция нормального и ненормального снимается.

Текст «Нормы» – это разные подходы к деконструкции советского нарратива, направленные в первую очередь на разбор коллективной речи, с фокусированием внимания на понятие нормы, ироничное переосмысление множества его коннотаций, смысловых связей; совмещение несоединимых жанров, стилей предстает неким диалектическим актом. Сорокин пародирует соцреалистический дискурс, скрупулезно рядит текст в каноны советского искусства, затем разрушает его, вводя элементы, подрывающие его: жаргон, обценная лексика, откровенные сцены, насилие, глоссолалию («Ну, это слишком серьезный пловкнрае», «Мы же уже лрол рапркпнр про это») и пр. (Сорокин, 2002).

К теме «коридорности», бессмысленного и трансцендентного ожидания Сорокин обращается в романе «Очередь» 1985 года. «Очередь» полностью состоит из коллективной речи, диалогов стоящих в очереди за чем-то людей. Доподлинно узнать, за чем именно стоят столько часов и дней люди, не удается, в разговорах мелькают предположения «чешские», «югославские», «не очень маятые» и пр.

Ожидание – суррогат существования, в очереди знакомятся, завязывают отношения. Мы видим казалось бы личные разговоры, проблемы, предпочтения, но это ничего не значащие разговоры, это клишированный советский быт, звучащий как послание в никуда, некое сигнальное общение, о котором высказывался и Илья Кабаков: «где покупали?», «откуда брали?» (Сорокин, 2007) и пр. Подобные реплики, словно вырезанные из реальности, коммунальное бессознательное, эти тексты – аналоги реди-мейда в поп-арте, становятся главными действующими персонажами.

Очередь превращается в единый организм, одно тело, бесконечно тянущееся за дефицитными товарами, к возделенному, недостижимому обладанию, наиболее отчетливо это проявляется в тех частях текста, где люди решают всей очередью «выгибаться» в определенном направлении, чтобы выпить квас и пр. Это воплощенное соцреалистическое единомыслие, единодействие ради общего блага, блага одного тела, тела текстуального.

В этом направленном ожидании вырисовывается формально главный герой, Вадим, проводящий вместе со всеми огромное количество времени в очереди. Время в ней обозначается лишь в репликах, представленных непрерывным потоком, вот пять часов вечера, а через несколько слов уже ночь. Вадим прерывает ожидание в очереди, как и другие, из-за дождя, и случайно знакомится с женщиной, проводит с ней ночь, как выясняется утром, она является заведующей сектором в универмаге, который и торгует этими заветными товарами, чудесное совпадение, теперь его проведут на склад, теперь путь к недостижимым «американским» товарам ему открыт.

Только посредством такого личного знакомства с хоть и местной, относящейся лишь к торговле, но все же властью герой может приблизиться к желаемому. Известная работа Кабакова «В будущее возьмут не всех» получает искаженную интерпретацию, приложимую к «Очереди». В контексте советской действительности все не для всех, приближенность к тем или иным инстанциям может допустить или нет получение каких-либо «дивидендов», индивид отчуждается от самых повседневных, необходимых вещей, он вводится в античеловеческий, искусственный путь достижения благ, который становится неким искажением библейского. Герой «Очереди» самостоятельно, столько времени честно ожидая своей очереди, не дошел бы до заветного в этом антиутопическом пространстве, лишь счастливая

случайность, знакомство с «приближенной» позволяет ему прорваться в трансцендентное.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахчанян В. Мух уйма (Художества). Не хлебом единым (Меню-коллаж). Екатеринбург: У-Фактория, 2006 // URL: <https://www.litmir.me/bd/?b=2385>
2. Гройс Б. Gesamtkunstwerk Сталин. М.: Ад Маргинем Пресс, 2013.
3. Жданов А. Вступительная речь и выступление на совещании деятелей советской музыки в ЦК ВКП (б) в январе 1948. М.: Госполитиздат, 1952 // URL: <https://stalinism.ru/kultura-i-iskusstvo/vstupitelnaya-rech-i-vystuplenie-tovarishcha-a-a-zhdanova-na-soveshchanii-deyatelej-sovetskoj-muzyki.html>
4. Курицын В. Русский литературный постмодернизм. М.: ОГИ, 2000.
5. Некрасов В. Свобода // *Самиздатские поэтические сборники*, 37, № 17. Л., 1979 // URL: <http://www.vsevolod-nekrasov.ru/Tvorchestvo/Samizdatskie-poeticheskie-sborniki>
6. Некрасов В. Я помню чудное мгновенье // *Самиздатские поэтические сборники*, 37, №17. Л., 1979 // URL: <http://www.vsevolod-nekrasov.ru/Tvorchestvo/Samizdatskie-poeticheskie-sborniki>
7. Сорокин В. Норма. М.: Ад Маргинем Пресс, 2002 // URL: https://srkn.ru/texts/norma_part1.shtml
8. Сорокин В. Очередь. М.: Захаров, 2007 // URL: <http://www.lib.ru/SOROKIN/ochered.txt>
9. Эпштейн М. Постмодерн в России. Литература и теория. М.: Издание Р. Элинина, 2000.

Ս. ԱՅՎԱԶՅԱՆ – Սոցիալիստական ռեալիզմը որպես Վլադիմիր Սորոկինի վաղ ստեղծագործությունների հիմք. – Հոդվածում ներկայացված են սոց-արտի պատմական, մշակութային և գրական կոնտեքստները: Ուսումնասիրվում է սոցիալիստական ռեալիզմի պոետիկան, նրա ազդեցությունը ԽՍՀՄ ոչ պաշտոնական մշակույթի, մասնավորապես Վլադիմիր Սորոկինի ստեղծագործությունների վրա:

Դիտարկվում են սովետական շրջանի Վ. Սորոկինի ստեղծագործությունները: Վերլուծվում են նրանց հիմնական յուրահատկությունները՝ խորհրդային նարատիվի դեկոնստրուկցիան, «կոլեկտիվային լեզուն», «միջանցքային կեցությունը»: Աշխատանքում ներկայացված են Վ. Սորոկինի

մոտեցումների ակունքները, ինչպես նաև այն հեղինակները, որոնք մեծ ազդեցություն են ունեցել գրողի տեքստերի պոետիկայի վրա:

Քանալի բաներ. սոցիալիստական ռեալիզմ, սոց-արտ, ծաղրանմանություն, ոչ պաշտոնական մշակույթ, մոսկովյան կոնցեպտուալիզմ

S. AYVAZYAN – *Socialist Realism as the Basis of the Artistic Method of V. Sorokin's Early Texts.* – The paper presents the historical, cultural and literary contexts, the reasons for the origin of socialist art. The poetics of socialist realism, its features and impact on the unofficial art of the USSR, in particular on the works of Vladimir Sorokin, are being analyzed (“The Norm” 1983, “The Queue” 1985).

The paper touches upon the main components of V. Sorokin's works of the Soviet period: collective language, deconstruction of the Soviet narrative, “corridor existence”. It traces the origin of V. Sorokin's approaches, present the authors who influenced the formation of the poetics of the writer's texts.

Key words: socialist realism, socialist art, parody, unofficial art, Moscow Conceptualism

Ներկայացվել է՝ 13.03.2021
Երաշխավորվել է ՀՌՀ Համաշխարհային գրականության և մշակույթի
ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Кима ВАНЕСКЕГЯН

Российско-армянский (Славянский) университет

**ПРОСТРАНСТВО ПОСТПАМЯТИ И ПАМЯТЬ ВЕЩИ
В РОМАНЕ МАРИИ СТЕПАНОВОЙ «ПАМЯТИ ПАМЯТИ»**

В статье исследуется категория постпамяти, пространство постпамяти, рассматривается связь больших и малых нарративов, выделен феномен вещиизма в русском постмодернизме и его трансформация в романе Марии Степановой «Памяти памяти». Также представлено исследование понятия «память вещи», описывающее способность вещи выстраивать (сохранять) внутри и вокруг себя некое структурированное пространство, а также темпоральность и символизм вещи. Концепт «память вещи» рассматривается с точки зрения преодоления антропоцентризма памяти и переноса в семантическое поле вещиизма категории прошлого. Важной частью исследования является выведение категории вещиизма в русской постмодернистской литературе, а также ее рассмотрение как в рамках романа «Памяти памяти», так и вне его. Кроме того, проведен анализ довольно сложной структуры романа, рассмотрено значение романа в широком литературном контексте.

Ключевые слова: *постпамять, вещиизм, постмодернизм, память вещи, пространство, музей, экспонат, нарратив, хронотоп*

Мария Степанова – российский поэт, писатель и эссеист, лауреат многих литературных премий. В 2005 году Мария Степанова стала лауреатом премии Андрея Белого, в 2006, 2009 и 2018 гг. – премии «Московский счет», в 2018 году – лауреатом Национальной литературной премии «Большая книга» и премии «Нос 2019». Произведение, которому посвящено исследование, и есть та самая «Большая книга». И большой ее можно назвать не только из-за объема (более 400 страниц), но и с учетом того, что книга охватывает почти весь разношерстный XX век, соединяя и отделяя друг от друга личную историю и большие нарративы. Автор изначально настраивает нас на необычное прочтение: это даже не роман, а романс. Именно так Степанова озаглавила свой текст, который и не роман, и не романс, и не биография, и даже не сага. Это философско-документальные записи, посвященные истории ее семьи, каталогизации и переосмыслению прошлого: как своего, личного, так и исторического. Роман состоит из 23-х глав и 3-х основных частей, в которых мы фактически путешествуем (преодолеваем пространство памяти), по крупицам восстанавливая родословную Степановой. Интересным является

также использование автором настоящих документов, дневников, иногда даже справок, которые вставлены в текст романа, а также введение в текст отдельных эссе на разные культурологические темы, посвященные, например, Франческе Вудмен, Джозефу Корнеллу, Рафаэлю Голдчейну и др. Автофикциональность текста стирает бинарность «свое – чужое», рассматривая историю одной семьи на фоне больших травм XX -го века. В тексте Степанова фактически создает «музей памяти своей семьи», в котором любая, даже самая маленькая вещица и записка могут стать настоящим экспонатом. Таким образом, она пытается спасти и сохранить память о своих родных, неприметных на фоне истории.

Что делает это произведение уникальным, так это не следование, а фактический отход от традиционного жанрового наполнения в русской литературе. Это ни в коем случае не семейная хроника, не сага. Это, скорее, переосмысление хиршевской концепции о постпамяти и ее перенос в поле русской литературы. Причем, Степанова не скрывает этого и иногда напрямую «беседует» с Зебальдом, Памуком, говоря, о моде на книги, в которых автор путешествует по миру в поисках своих корней. Подход Степановой инновационный. Он разламывает традиционный канон русской литературы, тяготеющий не к нон-фикшну, а к большим нарративам, романным структурам. Он представляет собой интересный синтез сразу нескольких литературных схем, которые, переплетаясь, соединяют русскую и европейскую историю XX века в судьбе одной семьи.

Роман уже переведен на пятнадцать языков и представляет собой интересное и литературное, и историческое произведение, меняющее структуру большого русского нарратива и переосмысляющее понятие о пространстве текста, о связи текста с историей. В нашем исследовании мы постараемся представить основные особенности романа Марины Степановой «Памяти памяти» с учетом осмысления на русской почве категории постпамяти, также исследуем концепт вещизма, соотношения большой и маленькой истории в тексте.

Пространство постпамяти

В 1992 году профессор Колумбийского университета Марианна Хирш в статье «Что такое постпамять?» задала вопрос о том, могут ли воспоминания людей быть нашими собственными. Именно в этом году термин «постпамять» был впервые введен в литературоведение и культурологию. Хирш начинает размышлять о больших травмах XX века и о том, как эти травмы переживаются поколениями, фактически не сталкивающимися с ними, но переживающими их через семейные истории, иногда даже – реликвии (письма, дневники и т.д.). На хиршевский вопрос вряд ли можно

ответить однозначно. Тем не менее, в постмодернистском осмыслении, воспринимающем мир постапокалиптическим, пережившим великие катастрофы XX века, память становится общей. Это память, пережившая Геноцид, войну, революции и восстания, это память дистанцированная, превращающаяся в «постпамять» /Хирш, 2016: 2/. То есть, в категории постпамяти мы рассматриваем события, произошедшие давно, однако осмысленные только сейчас. И это первая интересная хронологическая петля, с которой мы сталкиваемся при изучении романа «Памяти памяти».

Мария Степанова выстраивает целый роман, вытекающий из хиршевской формулы: ее произведение не что иное, как личная позиция в отношении к культурным травмам, которые пережили ее родные, а также вся культура XX века. Эмоционально переживая те или иные события, Степанова создает ту самую память о памяти: воспоминания о воспоминаниях, которые и стали основой романа. Вся книга создана по принципу «припоминания», эдакого «проецирования» реальности прошлого в настоящее. Что интересно, в отличие от традиционного инвертивного восприятия прошлого, в котором актуализируется идеализация минувшего и сравнение его с настоящим (миф о золотом веке) / Бахтин, 1986: 121/, Степанова не идеализирует прошлое. Она воспроизводит его с фактической жесткостью, болью и прямолинейностью, не приукрашивая, а наоборот – показывая истину. XX век для Степановой – далеко не утопия и не пространство для меланхолии. Это зияющая рана, о которой она говорит в почти шаманской монотонности – повторяя и переиначивая те или иные факты. Параллельно с этим, постпамять выходит за рамки индивидуального восприятия автора и приобретает самые разные формы: культурологический анализ, эссе, анализ русской американской и европейской культуры XX века. Таким образом, интимное, семейное становится частью коллективного. И сталинский террор, и уход на Великую Отечественную войну, и Холокост – все это события, которые Степанова пытается переосмыслить и пережить. Все это события, затронувшие далеко не только семью автора. Степанова воспроизводит пространство постпамяти, превращая личные сюжеты в почти мифологизированные проекции. Это влияет на процесс передачи личных, индивидуальных воспоминаний в контексте мировой памяти.

Роман «Памяти памяти» сразу же стал знаковым для русской литературы. Может, потому что это первая попытка русского автора осмыслить историю своей семьи, сопоставляя ее с мировой историей. Ведь в мире бесконечно расширяющегося информационного натиска появляется та самая бодрийерская «тоска по ретро» /Бодрийер, 2019: 159/, которая хочет спрятать, спасти и сохранить свою, личную историю. Пусть по крупицам, пусть по кусочкам, но все же сохранить. Как и главный русский роман,

написанный в стихах, этот начинается со смерти. Однако не дяди, как это было в Золотом веке, а тети. И эта маленькая, первая строчка Степановой – «Умерла моя тетя» (Степанова, 2019: 11) – вводит роман «Памяти памяти» в большой нарратив русской литературы, указывая, в том числе, на ее циклическое развитие /Эпштейн, 2019: 249/. Не только XX, но и XIX век интересуют автора. Не только пространство личной памяти, но и мировой. Структура романа соответствует изначальной, неоднородной интонации Степановой. В романе три основные части, разбитые на главы. Время от времени главы перемежаются «неглавами» (настоящие письма, документы), которые только усиливают эффект «подсматривания». Степанова проводит личное расследование и перманентно позволяет нам как бы подглядывать за тем, что происходило. В этом вуайеризме мы начинаем не только плотно ощущать пространство памяти, но и тактильно чувствуем историю как она есть. В основном, с помощью предметов быта (бесконечных вещей предков Степановой), семейных фотографий, которые мы не видим, а лишь считываем – документы и бланки приложены к книге, фотографии – лишь описаны. Наверное, потому что изображенное, сфотографированное, для Степановой – симулякр и фикция /Бодрийяр, 2017: 48/, не передающая реальность. Об этом она свободно размышляет, раскрывая основную суть: фотографии, селфи, видео лишь протоколируют жизнь, не погружаясь в суть. И, видимо, поэтому документам «позволено» присутствовать в тексте (ведь протоколирование – их прямая функция), а фотографиям – нет. Ибо фотография – копия копии, истинный симулякр, не приближающийся, а наоборот – отдаляющийся от сути истории.

Степанова собирает архив своей семьи, параллельно, по крупицам собирая историю культуры XX века. Причем, она разламывает пространство памяти, позволяя создать целое поле XX века, в котором еврейский вопрос и эссе о Мандельштаме могут присутствовать одновременно. Создание такого симуляционного, иного пространства текста создает совершенно новое ощущение реальности, ирреальность. Эта ирреальность сгущается благодаря композиции книги: главы о памяти Степановой перемежаются интермедиями: эссе о Франческе Вудман, Шарлотте Саломон, Зебальде, Хармсе и Мандельштаме. Однако книга от этого не становится разношерстной: Степанова, благодаря этому литературному приему, приводит нас в поле понимания того, что же такое память. Понятие памяти выходит за рамки личной истории и автофикции. Оно становится общим пространством мировой памяти, где личная семейная трагедия рифмуется с большими травмами XX века. Автор как бы создает личную художественную систему, в которой видна синкретичность идей, собранных Степановой: вечность памяти, память вещи, постпамять как таковая.

Фактически, выводя в название своего произведения слова «Памяти памяти», Степанова сразу же направляет нас на вектор своеобразного прочтения текста: текст необходимо читать с оглядкой на хиршевское восприятие категории постпамяти, а также с учетом того, каким образом переплетаются те или иные исторические события в тексте. Марианна Хирш фактически кристаллизует понятие «постпамять», выводя его с одной единственной целью: воспроизводить, возрождать память и прошлое, не теряя связи с настоящим. Постпамять, вслед за большим количеством «пост»-ов, рассказывает о новом пространстве, в котором восприятие времени иное. Инвертированность же памяти выходит на первый план, а постоянное воспроизведение уже случившихся событий наталкивает читателей и литературных критиков на очень интересную идею: «Памяти памяти» – это некролог, надгробное слово памяти, которая остается «живой» лишь в двадцатом веке: «Приставка «пост» в постпамяти означает больше, чем временную отдалённость, больше, чем совокупность последствий. Это не признание линейного хода времени или логики последовательного процесса. Эта приставка говорит о сложном взаимодействии близости и отдалённости, о том, как проявляется опосредованная передача информации. Подобно прочим «пост»-ам, возникшим в начале XX и XXI века – посттравматический, постмодернистский, постколониальный, постчеловеческий – понятие постпамяти отражает беспокойное колебание между непрерывностью и разрывом» /Хирш, 2016: 5/. На этом этапе можно еще раз вспомнить комментарии Степановой о вещности памяти и о фотографической памяти. Фактически, вещизм и собирательство в этом романе, желание воспроизвести, возродить воспоминание или память с помощью вещи – это попытка Степановой засахарить последние крупинки реальной памяти. Вслед за бодрийеровским осмыслением понятия симуляционного, мы вполне можем предположить, что восприятие памяти как таковой на сегодняшний день изменилось. Память теперь выводится из нашего сознания и воспроизводится на внешних носителях: цифровые (неощутимые) фото- и видеозаписи, записи голосовых сообщений, странички в социальных сетях – которые есть не что иное, как перенос в пространство симуляционного нашей памяти. Получается, что роман, о котором мы говорим – самая настоящая эпитафия памяти вещной, воспроизводимой. Память эта, порой, выходит за рамки постпамяти, вырастает в объемах и расширяется: большие и маленькие нарративы, личная и мировая история, память и вещь, память и катастрофа и т.д.

Память вещи

Продолжая мысль, заметим, что категория вещиизма, известная нам как из классической русской литературы, так и из произведений русского постмодерна, является довольно-таки важной при прочтении текстов подобного типа. В новейшей русской литературе просматривается определенная тенденция, связанная с вещиизмом и памятью вещи. Если в классической русской литературе вещиизм – это тяга к накопительству, реализация желания обладания всем и сразу, то в постмодернистской литературе акценты меняются. На первый план выходит понятие «память вещи», которое связано со способностью вещи выстраивать вокруг себя структурированное пространство памяти. Сохранение памяти в семантическом поле вещи – основная, опорная функция в этом случае. Интересен также отход от традиционной антропоцентричности памяти: не человек является носителем, накопителем памяти, а вещь. Эта тенденция постоянно повторяется в литературе переднего края. Достаточно привести несколько ярких примеров из новейшей русской литературы: роман «Дом, в котором» Мариам Петросян, где один из главных героев (Табаки) по крупицам (вещицам) собирает историю Дома; рассказы Евгения Водолазкина из цикла «Совсем другое время», в которых герои воссоздают настоящее либо симуляционное пространство памяти с помощью вещей (музей\барахолка); роман Евгения Чижова «Собиратель рая», в котором основные действия происходят в пространстве барахолки, и в котором вещи – якоря, сдерживающие, сохраняющие память.

На фоне присутствия постоянной постмодернистской концепции амнезии, подобный «литературный перенос означаемого» не кажется неожиданностью. Литература, как линза, преломляющая время, воспроизводит сегодняшние реалии: память фактически выходит из пространства человеческого сознания и «переносится» в поле внешних носителей. Так и вещь становится неким «внешним носителем информации», жестким диском, у которого форма выражения и форма содержания не равноправны. Вещь, артефакт, сувенир – это интенсифицированная, уплотненная форма памяти, способная перенести человека в тот или иной временной отрезок. Однако не стоит думать, что мы становимся участниками какого-то магического ритуала. В романе Марины Степановой «Памяти памяти» очень точно показаны факторы, превращающие обычную вещь в артефакт. В первую очередь, это особенное, ирреальное отношение к тому, как вещь сохранилась. Роман начинается с описания захламленного дома тети, в котором Степанова по крупицам (вещам) собирает свое детство. Именно здесь вещи впервые показаны как акторы повествования: «Предметы завоевывали пространство» (Степанова, 2019: 11). После смерти тети вещи

(откровенное барахло), накопленные ею за многие годы, теряют свою ценность. Таким образом, вещи приобретают способность выстраивать (сохранять) внутри и вокруг себя некое структурированное (однако, подвижное) пространство. «Память вещи» в таком случае рассматривается с точки зрения преодоления антропоцентризма памяти и переноса в семантическое поле вещиизма категории прошлого. На этом этапе вещи ощущают свою ненужность: «Квартира теперь стояла оторопевшая, съжившаяся, полная внезапно девальвировавшихся вещей [.....] На полках стояли старые знакомые: деревянная собака и желтая пластмассовая собака, какой-то еще резной медведь с флажком на нитке. Все они словно присели перед дорогой, разом усомнившись в собственной нужности» (Степанова, 2019: 12). Фактически, вещи теряют пространство памяти вместе с уходом того, кому они принадлежали. Смерть тети, которая на всех листочках в доме указывала дату и время (еще одна попытка сохранения памяти\времени), оказалась смертью и для целого сонма вещей, актуальных лишь в роли внешних носителей ее памяти. Степанова раскрывает интересную магическую формулу: вещи и артефакты помогают перенестись во времени, и благодаря тем или иным «памятным гирькам»: «До всякой точки своего прошлого рукой подать» (Степанова, 2019: 12).

Это странная попытка путешествовать во времени связана, в первую очередь, с желанием засахарить, остановить время. Музейное, мертвое пространство прошлого, еще два века назад воплощающее в себе концепт «Золотого века» /Бахтин, 1986: 130/, сегодня уже неактуальна. Кто захочет вернуться в XX век, полный боли и смерти? На этот вопрос Степанова отвечает своеобразно: для нее налицо демаркация личной и большой истории. В рамках «маленькой биографии» инвертированность времени актуальна. Желание вернуться в прошлое имеет место быть, однако с точки зрения большой истории это желание рассыпается на все те события, из-за которых XX век клеймили веком больших катастроф.

Осмысление вещиизма и памяти вещи на протяжении всего романа наводит на одну-единственную мысль – вещь как внешний носитель памяти несет в себе также функцию переживания. Вещь может пережить своего владельца, тем самым «закрывшись» для внешнего мира и потеряв свою ценность. Эта идея особенно развита в девятой главе, названной «Джозеф, или послушание» (Степанова, 2019: 266). Степанова представляет нашему вниманию блестящее эссе о художнике Джозефе Корнелле, который был известен как изготовитель коробок (арт-объектов). Джозеф Корнелл фактически «ограничивал память вещи», создавая застекленные коробки с разными диковинными вещицами. Коробки – перспективы, которые нельзя будет открыть, закупорены: «они одновременно обещают игру и намекают на

то, что игра отложена надолго» (Степанова, 2019: 267). Каждое произведение Корнелла – отдельная история, рассказанная в рамках одной коробки. И это не отдельные работы, а целые серии, дополняющие друг друга, сравниваемые Степановой с анфиладами. Даже в этой маленькой метафоре раскрывается пространственная суть памяти. Корнелл создавал маленькие храмики памяти «возведенные во славу осуществленного воспоминания» (Степанова, 2019: 268). Каждая коробка – нерассказанная история, перспектива, каждая вещь в руках Корнелла – часть одной большой семьи вещей. Послушание, которое обретали вещи в руках Корнелла, удивительным образом превращало их в настоящие произведения искусства. По отдельности – это барахло, но в коробке-рамке, уже делавшей их экспонатами, эти безделушки становились бесценными: «Похоже, сам факт будущего забвения и распада и делал для Корнелла бесценным любой объект. Любую новую работу он конструировал, как Ноев ковчег, предназначенный для спасательной миссии» (Степанова, 2019: 269). И таких ковчегов много. Степанова, например, сравнивает корнеллевские арт-объекты с детской игрой: коробками с секретами из советского прошлого. Коробки тщательно собирались: в них всегда складывались самые диковинные вещицы. После – коробки закапывались с указанием пространственного ориентира, а через несколько дней любая попытка отыскать эти коробочки проваливалась с треском: «все опознавательные знаки оказывались ненадежными» (Степанова, 2019: 269) и коробочки, как память, уходили в небытие. Для коллекционера, собирателя, любая подобная коробка становится констатацией факта существования, имеющая функцию «фиксировать жизнь как она есть: во всем бессмысленном объеме» /Хирш, 2016: 4/.

Подытоживая, отметим, что собирательство и вещизм несут в себе основную функцию припоминания, мнемотехники, как у Заболоцкого: «Изображение мыслей в виде условного изображения предметов» (Степанова, 2019: 269). И в этом смысле каждая корнеллевская коробка – маленький музей, в котором в стройные ряды выстроены вещи-артефакты, символизирующие распадающуюся реальность и желающие ее как минимум сохранить. Мы сталкиваемся с «самонастраивающейся темпоральностью» (Степанова, 2019: 289), которая в век тотальной амнезии выводит на первый план вещь как главный актер в деле сохранения памяти. Каждая коробка – это архив, досье, жесткий диск памяти, имеющий внутреннюю, разворачиваемую, перспективную темпоральность. Каждый предмет – точка, в которой остановившееся время сталкивается с пространством вещи, образуя совершенно иное, новое пространство памяти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986.
2. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. М.: Рипол классик, 2017
3. Бодрийяр Ж. Фатальные стратегии. М.: РИПОЛ классик, 2019.
4. Ван ден Аккер Р.. Метамодернизм. Историчность, аффект и глубина после постмодернизма. М.: РИПОЛ классик, 2019.
5. Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой. М.: Питер. 2018.
6. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна. М.: Алетейя, 1998.
7. Степанова М. Памяти памяти: Романс. М.: Новое издание, 2019.
8. Топоров В. Пространство и текст // *Текст, семантика и структура*. М.: Наука, 1983.
9. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Академический проект, 2015.
10. Хирш М. Что такое постпамять? // *Уроки истории XX века*. М.: 2016 // URL: <https://urokiistorii.ru/article/53287>
11. Эпштейн М. Постмодернизм в России. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019.

Կ. ՎԱՆԵՍՔԵՅԱՆ – Հեղինակության տարածությունը և իրի հիշողությունը Մարինա Ստեպանովայի «Հիշողության հիշողությունը» վեպում. – Հոդվածում ուսումնասիրվում են հետհիշողության կատեգորիան և տարածությունը, դիտարկվում է մեծ և փոքր նարատիվների կապը, ընդգծվում է իրապաշտության ֆենոմենը ռուսական պոստմոդերնիզմում և դրա տրանսֆորմացիան «Հիշողության հիշողությունը» վեպում: Բացի վերոհիշյալից՝ ներկայացված է «իրի հիշողություն» կատեգորիան, որը նկարագրում է իրի՝ իր շուրջ համակարգված տարածություն ստեղծելու ունակությունը, նաև իրի սիմվոլիզմը: «Իրի հիշողություն» կոնցեպտը դիտարկվում է հիշողության անտրոպոցենտրիզմի հաղթահարման տեսանկյունից: Հետազոտության առանցքային կետերից է իրապաշտության կատեգորիայի ուսումնասիրությունը ռուսական պոստմոդերնիզմում և դրա դիտարկումը «Հիշողության հիշողությունը» վեպում: Կատարվել է վեպի բավականին բարդ կառուցվածքի ուսումնասիրություն, վեպի նշանակությունը դիտարկվել է գրական լայն համատեքստում:

Բանալի բաներ. հետհիշողություն, իրապաշտություն, պոստմոդերնիզմ, իրի հիշողություն, տարածություն, թանգարան, ցուցանմուշ, նարատիվ, քրոնոտոպ

K. VANESKEHYAN – *The space of postmemory and memory of the thing in the novel “In memory of memory” by Marina Stepanova.* – The paper examines the category of postmemory, the space of postmemory, relations between large and small narratives. It highlights the phenomenon of thingism and the “memory of the thing” in Russian postmodern literature and its transformation in the novel “In memory of memory”. The concept “memory of the thing” describes the ability of a thing to save space, temporality inside it, symbolism and temporality of a thing. The concept “memory of the thing” is shown as a concept which overcomes the anthropocentrism and transfers the category of the past to the semantic field of materialism. An important part of the study is the derivation of the category of thingism in Russian postmodern literature. Also, the paper examines the intricate structure of the novel and its value in a wide literary context.

Key words: postmemory, thingism, postmodernism, memory of a thing, space, museum, exhibit, narrative, chronotope

Ներկայացվել է՝ 13.03.2021
Երաշխավորվել է ՀՌՀ Համաշխարհային գրականության և մշակույթի
ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

Диана ДАВТЯН

Российско-армянский (Славянский) университет

«ФРАНЦУЗСКИЙ СЛЕД» ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ Э. ХЕМИНГУЭЯ

В данной статье определенным, окрашенным событиями Второй мировой войны эпизод зрелого этапа жизни классика американской литературы Эрнеста Хемингуэя рассматривается на основе малоизвестных и до сих пор не переведенных на русский язык материалов, а именно, писем, отправленных его корреспондентам с охваченного войной Континента, в частности из освобожденного после победы над фашистскими оккупантами Парижа – города, с которым писатель был связан неразрывными творческими узами.

Ключевые слова: Вторая мировая война, потерянное поколение, боевые действия, военные средства, Париж XX века, переписка Э. Хемингуэя

Американский историк словесности Джон Мейси в 1912 году отмечал: «Наша словесность лицемерна, искусственна, хрупка, слащава» (Борхес, 2001: 357). Решимость не быть «слезливым», а быть «свирепым», признавшим «литературные достоинства жестокости» (Борхес, 2001: 357) привела к взлету так называемых **hard-boiled writers**: Хемингуэя, Колдуэлла, Стейнбека, Фаррела, Джеймса Кейна. Поставив в центр своего творчества вопрос о том, каков современный смысл выражения «иметь или не иметь», иначе говоря, каким мог бы стать *modus vivendi* и жизненный ориентир индивидуума в секуляризованном мире, где происходит редемаркация веками незыблемых границ нравственных ориентиров, ситуации экстремально жестокой, и в своей жестокости противоестественной, американский писатель Хемингуэй творит свою историю романтического бунтаря-одиночки в рамках модернистской концепции, и это делает его, по мнению значительного числа литературоведов и критиков, одним из столпов не только американской, но и в целом западной литературы 20-ого века. Реплика «*une generation perdue*» («потерянное поколение»), когда-то брошенная владельцем автомастерской, отчитывавшим своего механика за то, что тот вовремя не обслужил Гертруду Стайн, была тут же подхвачена мисс Стайн и переадресована сопровождавшему ее молодому Хемингуэю: «Вот вы кто. Все вы, молодые люди, побывавшие на войне – потерянное поколение» (Хемингуэй, 2012: 24). Эта фраза, звучащая инвективой в адрес всех, кто, пройдя через горнило войны, испытал на себе все ужасы кровавой бойни, так и не смог с ними сжиться, их интегрировать в своем сознании,

может считаться эпиграфом не только к одному роману, но и ко всему творчеству писателя.

«Самое страшное на войне то, что она уничтожает прежние времена» /Hemingway, 1981, Предисловие Г. Злобина, стр. 5/. Это замечание писателя можно считать слоганом американской литературы первой половины XX века, под влиянием Хемингуэя делая «потерянность» универсальной характеристикой, в том числе и для тех, кто непосредственного участия в войне не принимал, но стал ощущать себя аутсайдером в послевоенном обществе, пытающемся цепляться за декорации довоенной эпохи с их системой традиционных ритуалов, ценностей и жестов.

Первая мировая война пришла на юные годы писателя, и, несмотря на крайне непродолжительный период его непосредственного участия в ней, юный репортер одной из канзасских газет, вернувшийся с фронта домой в форме лейтенанта, с военным крестом и серебряной медалью за доблесть – вторым по значению военным отличием – не мог спать в темноте, кошмарные сновидения и травма контуженого сознания обернулись неотъемлемой частью его существа и в дальнейшем сублимировались в рассказах писателя «На сон грядущий», «Каким вы не будете», в романах «Прощай, оружие», «Фиеста», где терзания автора стали планидой его героя и alter-ego Джейкоба Барнса.

«В конечном счете, *самый* главный герой первых двух этих крупных произведений писателя – мировая война, безжалостная, жестокая...» /Hemingway, 1981, Предисловие Г. Злобина, стр. 18/. Как замечает писатель Андре Моруа, на свою вторую – Испанскую – войну Хемингуэю хотелось отправиться, так как «он соскучился по запаху крови и этих сцен. И попытаться поверить во что-то» /Baker, 1961: 46; пер. наш – Д.Д./.

А верил Хемингуэй в то, что война в Испании непременно будет продолжена, имея в виду неминуемый разгром фашизма демократическими силами /Беляев, 1963: 64/ и предвосхищая исход Второй мировой войны, в которой уже зрелый писатель тоже примет участие, доказывая тем самым свою активную нравственную позицию и верность своим идеалам и убеждениям, готовность рисковать своей жизнью ради общего дела. Еще в 1938г. в своем письме Дэвиду Гарнету Хемингуэй утверждал, что война, по его опыту, не всегда бывает ужасной: «Когда люди, по крайней мере, знают, за что они воюют, это не так удручающе; что по-настоящему жутко, так это быть отправленным умирать на Сомме или в Пашендале: это такая бессмыслица» /Baker, 1981: 501; пер. наш – Д.Д./.

Когда на континенте была развязана Вторая мировая, Хемингуэй находился в своей усадьбе «Finca Vigía», на Кубе. Первоначально он хотел сформировать по модели организации, с которой он сотрудничал во время

Испанской войны, секретную группу для выслеживания нацистских шпионов, работающих в Гаване, а также хотел переоборудовать свой катер «Пилар», чтобы охотиться за фашистскими подводными лодками.

Ниже мы попытаемся представить основные факты и характер участия Хемингуэя в событиях Второй мировой войны, в частности – на последнем ее этапе на территории Франции, о чем находим свидетельства в его письмах этого периода, приводимых биографами писателя – К.Бейкером, К.Линном и др.

Как писал Хемингуэй Альфреду Райсу, «в 1942-1943 годах я ни разу не покидал Кубу, кроме как для того, чтобы выйти в море для выполнения самой сложной миссии, которую можно было поручить контрразведке и противолодочной бригаде... в 1944 году я был в море до тех пор, пока подводные лодки всплывали, и выходя в море каждый раз, когда о них сигнализировали в нашем районе» /Baker, 1981: 502-504; пер. наш – Д.Д./. Его третья жена Марта, журналист и военкор, писала из Лондона, уговаривая его прекратить охоту за подводными лодками, переехать в Европу, чтобы освещать то, что тревожило и занимало всех: на континенте разворачивается война доселе невиданных масштабов.

Хемингуэй отправляется в Великобританию в качестве официального корреспондента *Collier's*. В скором времени после приезда попадает в автокатастрофу и оказывается в больнице. Все еще страдая от последствий автомобильной аварии – ранения головы и боли в коленях – он рвется во Францию накануне дня высадки войск, но вынужден повременить и, преодолевая последствия травмы, освещать события, окрашенные его писательской фантазией и неповторимым авторским стилем. Если судить по его статье в газете *Collier's*, создавалось впечатление, что он сошел на берег с войсками, хотя на самом деле он вернулся на транспортный корабль после того, как военные высадились на берег, а в итоге дописал свой репортаж из номера лондонского отеля «Дорчестер». Хемингуэю нужно было еще шесть недель, чтобы полностью выздороветь, прежде чем он сможет присоединиться к войскам, сражающимся во Франции, но вскоре после восстановления и непосредственного участия в боевых действиях он снова был контужен /Lynn, 1987: 512-513/. В статье под названием «Рейс к победе», опубликованной в *Collier's* 22 июля 1944 года, Хемингуэй рассказал о своих действиях в день «Д» и о высадке на Фокс-Грин-Бич. Поскольку это была третья по счету война (после Первой мировой и гражданской войны в Испании), в которой Хемингуэй принял участие, то он был одним из самых опытных людей в зоне боевых действий, хотя формально не состоял в вооруженных силах США.

В конце концов Хемингуэй прибыл во Францию и позже рассказал читателям *Collier's* о своих переживаниях во время освобождения Парижа.

Пройдя через горнило писательского таланта, его рассказы были гораздо интереснее сухих и до пресности достоверных репортажей, публикуемых в местных газетах. «Нет слов, чтобы описать чувства, которые я испытал, когда к юго-востоку от Парижа появилась бронетанковая колонна генерала Леклерка. Я только что вернулся из района, где действовал наш патруль, где я пережил минуты смертельного страха и где нас перецеловали все подонки городка, вообразившие, что, случайно оказавшись там, мы его освободили, и вдруг мне говорят, что сам генерал находится на подступах к Рамбуйе и желает нас видеть» /<https://litresp.ru/chitat/ru/X/heminguej-ernest/rasskazi-i-ocherki-raznih-let/24/>. По мере приближения дня освобождения Хемингуэй писал: «Пусть ночь знаменательная, но завтра, конечно же, будет еще более знаменательный день. Я уже предвкушал назавтра настоящий хороший бой, но меня ждало разочарование: среди ночи в отель явился один из партизан, разбудил меня и сообщил, что все немцы, какие в состоянии двигаться, уходят из Парижа. Боев назавтра было не миновать, судя по заслону, который оставила германская армия. Но ничего серьезного мы не ждали, поскольку немецкие расположения были нам известны, и мы могли либо атаковать их, либо обойти, и я заверил своих партизан, что если они наберутся терпения, то при вступлении в Париж регулярные части будут впереди нас, а не позади, что, конечно, предпочтительнее» /<https://litresp.ru/chitat/ru/X/heminguej-ernest/rasskazi-i-ocherki-raznih-let/24/>.

Продолжая описывать эту сцену своим читателям, Хемингуэй, вероятно, прибегает к некоторому писательскому вымыслу, подогретому реальными фактами: «Французские бронечасты действовали превосходно. Не доходя Туссю-ле-Нобля, где, как мы знали, немцы с пулеметами прятались в копнах пшеницы, танки развернулись и прикрыли нас с обоих флангов, и нам было видно, как они катят вперед по сжатому пшеничному, полю, точно на маневрах. Немцев никто не видел до тех пор, пока они, уже после прохода танков, не стали выходить из своих укрытий с поднятыми руками» /<https://litresp.ru/chitat/ru/X/heminguej-ernest/rasskazi-i-ocherki-raznih-let/24/>. Однако первостепенной задачей для Хемингуэя было благополучно добраться до Парижа: «Для меня лично военной задачей в это время было попасть в Париж живым. Достаточно мы подставляли головы под пули. Париж вот-вот будет взят» /<https://litresp.ru/chitat/ru/X/heminguej-ernest/rasskazi-i-ocherki-raznih-let/24/>. Из Франции Хемингуэй писал Мэри Уэлш (с которой познакомился и сблизился в Лондоне) 31 июля и 1 августа 1944, подробно описывая свой опыт с пехотой, которую, по его словам, он предпочитал бронетанковым войскам из-за пыли: «Я счастлив, когда вижу тебя. Я веду войну настолько хорошо, насколько могу, и я разбираюсь в пехоте, но узнаю много нового. Я очень счастлив на фронте, но это не сопоставимо с любовью» /Baker, 1981:

559; пер. наш – Д.Д./ . Позже он поделился с ней своими мыслями о битве: «Я подошел к большому отряду, с которым должен был быть, и попросил разрешения остаться в Дивизии, пока мы сражаемся, пока не присоединимся к основному войску. Сейчас мы боремся за самое важное, и я не хочу уходить, потому что пунктуальность ничего не значит, и мне нравится доводить дело до конца» /Baker, 1981: 560; пер. наш – Д.Д./ .

После освобождения Парижа Хемингуэй поселился в отеле «Ритц». К всемирно известному писателю началось паломничество: его навещали все, кто тогда был в Париже, в том числе молодой Дж. Сэлинджер, будущий автор романа «Над пропастью во ржи», перевернувшего сознание целого поколения. Хемингуэй посетил множество из своих старых пристанищ со времен пребывания в Париже в 1920-х годах, хотя, как он писал Мэри в августе 1944 года, «все это настолько невероятно, что ты чувствуешь себя так, словно ты умер, и все это сон» /Baker, 1981: 564-565; пер. наш – Д.Д./ .

В 1956 году Хемингуэй пишет художественный рассказ «Комната с видом на сад» о событиях в парижском отеле «Ритц» во время Второй мировой войны. В рукописи из 2100 слов рассказывается о писателе по имени Роберт, которого поклонники называли «Папаша». Здесь он дает очередному автобиографическому персонажу свое известное прозвище. Эта история, впервые опубликованная в 2018 году, ранее была известна только некоторым исследователям творчества писателя /Naag, 2018: A1; пер. наш – Д.Д./ . Это - одна из пяти историй, написанных Хемингуэем о Второй мировой войне, которая, казалось, выпала из сюжетов военной тематики писателя. Своему редактору Чарльзу Скрибнеру-младшему в августе 1956 года Хемингуэй сообщает: «Я думаю, что они немного шокируют, поскольку описывают действия нерегулярных войск и сражения людей, которые на самом деле убивают друг друга «...» это, вероятно, очень скучные истории, но некоторые из них, мне кажется, очень забавны. В любом случае, вы всегда можете опубликовать их после моей смерти. У меня есть еще пять историй, которые я собираюсь написать» /Baker, 1981: 868; пер. наш – Д.Д./ .

В октябре 1944 года Хемингуэй был вызван на слушание к генеральному инспектору Третьей армии по поводу его поведения на поле сражения во время боев за Париж. Обвинения заключались в том, что он снял знак корреспондента со своей формы, взял на себя командование партизан Свободной Франции, проводивших патрулирование в этом районе, а в его комнате хранилось оружие. Обвинения в основном были выдвинуты другими журналистами, которые, возможно, завидовали славе Хемингуэя и видели в нем своего главного конкурента. Все эти недоразумения, якобы самовольно спровоцированные Хемингуэем, могли привести к нарушению положений Женевской конвенции, регулирующей поведение журналистов в зоне боевых

действий. Хемингуэю удалось опровергнуть обвинения, заявив, что он просто дал совет, когда его об этом попросил французский солдат, он снял свой китель, потому что было жарко, а оружие вынужденно хранилось в его комнате, так как не было другого места для его хранения /Lynn, 1987: 518/.

Рассказывая о судебных слушаниях, Хемингуэй положительно отозвался о генеральном инспекторе. Инцидент, спровоцированный обвинениями со стороны коллег-военкоров, в свою очередь, вызвал возмущение нейтральных держав, подписавших Женевскую конвенцию. «Было выдвинуто обвинение в том, что я командовал войсками, снимал знаки различия, защищал город, патрулировал как полковник штаба и прочая чушь», - писал Хемингуэй /Baker, 1981: 572-573; пер. наш – Д.Д./.

Он явно сказал неправду, чтобы избежать плохих последствий, а также чтобы защитить тех, кто дал добро на его самовольные действия. Хотя многие критиковали такие действия как выходящие за рамки допустимого поведения корреспондента, деятельность Хемингуэя была весьма полезной и, без сомнения, способствовала успеху военных операций, в которых он участвовал /Dearborn, 2018: 469/. Командиры использовали военные знания и опыт Хемингуэя, а также его языковые навыки и знание местности. Полковник Дэвид Брюс, который был с Хемингуэем во время его передвижения в Париж, пришел к выводу, что Хемингуэй «родился, чтобы быть лидером и, несмотря на его независимый характер, он очень дисциплинированный человек» /Reynolds, 2017: 386; пер. наш – Д.Д./.

В своей частной переписке Хемингуэй заявлял, что он действительно делал больше, чем просто давал советы, и называл французских партизан (маки) «своими» людьми. Хемингуэй рассказал о своих переживаниях «французского периода» советскому писателю Константину Симонову в письме от июня 1946 года из Finca Vigía: «Я пытался быть полезным, зная французский язык и страну и имея возможность работать с маки. Это был славный период жизни, и вам бы он понравился ... Андре Мольро пришел навестить меня и спросил, сколькими людьми я командовал. Я сказал ему, что самое большее 200-ми, а обычно от 14-ти до 60-ти» /Baker, 1981: 607; пер. наш – Д.Д./.

Еще одно свидетельство действий Хемингуэя содержится в письме к Мэри Уэлш: «Девятнадцатого [августа 1944 года] вступил в контакт с группой партизан-маки, которые подчинились моему командованию. Думаю, потому что я выглядел старым и некрасивым. Он также упоминал о своих действиях с маки в письме от сентября 1944 года, адресованном сыну Патрику: «Я был в пехотной дивизии «...» за исключением того времени, когда командовал французским маки (временно не работая корреспондентом), это было лучшее время из всех, но я не могу написать тебе об этом, расскажу при встрече» /Baker, 1981: 570; пер. наш – Д.Д./.

Подтверждением того, что Хемингуэй командовал отрядом маки, можно считать письмо генералу Р. О. Бартону, с которым писатель явно был в дружеских отношениях и обращался к нему «Табби»: «Я бесконечно благодарен тебе за то, что ты отпустил меня в тот раз, чтобы я мог отправиться дальше в Париж, чтобы у меня была возможность командовать, пусть даже нерегулярно, и сделать что-то полезное и сражаться за лучший город в мире, который я так люблю». Далее читаем: «Я не смог бы сделать ничего из того, что притягивает меня на войне, без твоей поддержки. И ты поддержал меня потом, когда мы узнали, что все эти действия были незаконными, недопустимыми на войне» /Baker, 1981: 639; пер. наш – Д.Д./.

Действительно, его работодатель из *Collier's* узнал о его неправомерных действиях во время боев за Париж и не оплатил его расходы: «Они узнали от стукачей, что я сражался. Я потратил свои собственные деньги, которые у меня были в Англии и Франции, /.../ так что война в 1944–45 мне обошлась в 12 грантов» /Baker, 1981: 640; пер. наш – Д.Д./.

За участие в боевых действиях Хемингуэй после войны был награжден Бронзовой звездой. Как он писал Альфреду Райсу в декабре 1948 года: «Я был награжден Бронзовой звездой – самым настоящим хламом, который они могли дать гражданским лицам, это была награда за различную полезную помощь, официально nepoзвoлитeльнyю из-за моего нерегулярного статуса и потому, что она нарушает требования Женевской конвенции» /Baker, 1981: 656; пер. наш – Д.Д./.

В официальном отчете о награде, которую он получил в американском посольстве в Гаване в июне 1947 года, не упоминалось о руководстве Хемингуэем военными силами, а давалась ссылка на его деятельность как военкора под огнем на передовой, призванную донести до читателей правдивую историю боевых действий /Reynolds, 2017: 167/. Бронзовая звезда - высшая награда, доступная гражданским лицам, несущим службу в вооруженных силах в районах боевых действий, но Хемингуэй хотел бы получить Крест за выдающиеся заслуги. Однако эта престижная награда была доступна только военнослужащим /Reynolds, 2017: 202; пер. наш – Д.Д./.

Хемингуэй покинул Францию 6 марта 1945 года, чтобы вернуться на Кубу через Соединенные Штаты. Вернувшись на Кубу, Хемингуэй пишет полковнику Лэнхэму, что он хочет быть в Европе с настоящими мужчинами. «Это чертовски круто быть в составе 22-го полка. Возможно, это звучит уныло, но я скучал и скучаю по полку, и я очень скучаю по тебе, Бак. Мне наплевать на писательство. Придется пережить это. Думаю, мне удастся. Ведь я преодолел все остальное» /Baker, 1981: 578; пер. наш – Д.Д./.

Он чувствовал, что время, проведенное вдали от боевых действий, когда он был в Париже, было временем расслабиться и повеселиться, потому что, хотя он и не был активным участником боевых действий, он все же подвергал себя

опасности на передовой. «Мне всегда нравилось это в Париже, потому что я знал, что всегда возвращаюсь, и поэтому старался веселиться как можно больше и никогда не испытывал чувства вины, потому что знал, откуда мы пришли и что мы делаем» /Baker, 1981: 579-580; пер. наш – Д.Д./.

Хемингуэй сожалеет, что не может по-прежнему быть с Лэнхэмом: «Я чувствую себя здесь свиньей, пока ты сражаешься «...». Удачи тебе, и если с нами что-нибудь случится, мы вместе прекрасно проведем время в аду» /Baker, 1981: 573-574; пер. наш – Д.Д./.

Позже, в том же месяце, Хемингуэй пишет полковнику Лэнхэму: «Как ты знаешь, я отдал бы все, чтобы остаться. Уехав, я поступил очень плохо, но выбора действительно не было» /Baker, 1981: 572; пер. наш – Д.Д./.

Во многом это произошло потому, что Хемингуэй все еще страдал от последствий черепно-мозговой травмы, чему в то время следовало бы уделять больше внимания и получить нормальное лечение. Несмотря на привязанность к четвертой жене, Мери Уэлш, о чем он говорит в письме Лэнхэму, вдали от боевых действий он чувствует свою ненужность, одиночество, неконтролируемые приливы депрессии: «Я просто убиваю дни и хотел бы быть солдатом, а не автором ерунды. Старое бесполезное желание» /Baker, 1981: 572; пер. наш – Д.Д./.

Во многих отношениях непосредственное участие Хемингуэя в боевых действиях во Вторую мировую войну оказалось более успешным, чем его работа в качестве журналиста. Он воспринял работу военкора как возможность оказаться в Европе, в гуще военных событий, и в конечном итоге за десять месяцев написал для *Collier's* только пять статей, они же оплатили менее половины его расходов. Хотя нет никаких сомнений в том, что Хемингуэй сыграл важную роль в военных действиях, проходящих на территории Франции, его миссия в качестве журналиста была незначительной и в итоге он не стал летописцем Второй мировой войны. Его работа с партизанами-маки, его знание французского языка и окрестностей Парижа, которые он изучал, когда жил там в 1920-х годах, принесли практическую пользу делу союзников /Baker, 1981: 655; пер. наш – Д.Д./.

Но когда призрак войны снова замаячил в Корею, в 1950 году, Хемингуэй остался в стороне. Его возраст и физическое состояние, вероятно, не позволяли ему принять участие в этой войне. В письме Адриане Иванчич от июля 1950 года он замечает: «Насчет того, пойти на войну или нет: я пойду, только если это будет моим истинным долгом. Я не пойду, чтобы слыть храбрецом или поддерживать репутацию. Я пойду, только если это действительно необходимо, чтобы я пошел сражаться. Тогда я знаю, куда я иду и с кем. Но я не желаю переживать из-за этого ни минуты, пока не придет время умирать» /Baker, 1981: 580-584; пер. наш – Д.Д./.

Роль Хемингуэя во Второй мировой войне продемонстрировала бескомпромиссное служение долгу чести истинного воина, его недюжинный талант стратега, дивергентный склад мышления, позволяющий принимать нестандартные решения в пороговой экстремальной ситуации. Его подводные патрули не сыграли какой-либо определяющей роли в военных действиях, но время, проведенное в охваченной войной Европе, в частности, в дорогой его сердцу Франции, принесло свои, пусть совсем незначительные плоды, во Второй мировой войне. Во многих отношениях его статус журналиста было для него просто прикрытием, дающим возможность принять участие в боевых действиях. Со времен гражданской войны в Испании Хемингуэй был убежденным антифашистом, и его борьба с немцами во Второй мировой войне была естественным продолжением реализации его идеологических и политических убеждений. Война ознаменовала переходный период в писательской карьере Хемингуэя. Он больше не искал славы с такой же интенсивностью, что в молодости, и больше никогда не участвовал в битвах, предпочитая домашний комфорт на Кубе и в Айдахо вдохновляющей дисгармонии сражений. Он стал зрелым писателем, получил в середине 1950-х годов Нобелевскую премию и Пулитцеровскую премию. Однако депрессия и злоупотребление алкоголем серьезно подорвали его здоровье. Несмотря на заботу четвертой жены и писательские лавры, Хемингуэй так и не свыкся с мирным временем, невидимыми, но неразрывными узами будучи связанным с военным временем, войной, лейтмотивно проходящей через всю его жизнь и определившей основные векторы его творчества, пробудившей и развившей в Хемингуэе те особые качества, которые сделали его, как утверждают некоторые литераторы и критики, величайшим писателем своего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Baker C. Ernest Hemingway selected letters, 1917-1961. New York: Charles Scribner's Sons, 1981 // URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/X/heminguej-ernest/rasskazi-i-ocherki-raznih-let/24> (Retrieved February 2021).
2. Dearborn M. Ernest Hemingway: A biography. New York: Vintage Books, 2018.
3. Lynn K. Hemingway. Cambridge: Harvard U.P., 1987.
4. Haag M. Hemingway story emerges long after war. New York Times, A1. August 3, 2018 // URL: <https://www.nytimes.com/issue/todayspaper/2018/08/03/todays-new-york-times> (дата обращения 03.02.2021)
5. Hemingway S. (ed.) Hemingway on war. New York: Scribner, 2003.
6. Hemingway E. To have and have not. М., 1981.
7. Mort T. Hemingway at war: Ernest Hemingway's adventures as a World War II correspondent. New York: Pegasus Books, 2016.

8. Reynolds M. *Writer, sailor, soldier, spy: Ernest Hemingway's secret adventures, 1935-1961*. New York: William Morrow, 2017.
9. Беляев А. Социальный американский роман 30-ых годов и буржуазная критика. М., 1963.
10. Борхес Х.Л. Собрание сочинений в 4-х томах (том 3). СПб.: Амфора, 2001.
11. Хемингуэй Э. Как мы пришли в Париж // URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/X/heminguej-ernest/rasskazi-i-ocherki-raznih-let/24> (дата обращения 18.02.2021)
12. Хемингуэй Э. Праздник, который всегда с тобой. М.: АСТ, 2012.

Դ. ԴԱՎԹՅԱՆ – Երկրորդ համաշխարհային պատերազմի «ֆրանսիական հեղափոխություն» Է. Հեմինգուեյի կյանքում և ստեղծագործություններում. – Սույն հոդվածում դիտարկվում է ամերիկյան գրականության դասական էնեստ Հեմինգուեյի կյանքի հասուն փուլի որոշակի դրվագ, որը գունավորվել է Երկրորդ համաշխարհային պատերազմի իրադարձություններով, քիչ հայտնի և մինչ այժմ ռուսերեն չթարգմանված նյութերի հիման վրա, մասնավորապես՝ պատերազմական տարածաշրջանից իր թղթակիցներից ուղարկված և ֆաշիստական զավթիչների նկատմամբ տարած հաղթանակից՝ Փարիզի ազատագրումից հետո, քաղաք, որի հետ գրողը կապված էր ստեղծագործական անքակտելի կապերով:

Բանալի բաներ. Երկրորդ համաշխարհային պատերազմ, Կործանված սերունդ, ռազմական գործողություններ, պատերազմի վարման միջոցներ, XX դարի Փարիզը, Է. Հեմինգուեյի նամակագրությունը

D. DAVTYAN – The “French Impact” of World War II in E. Hemingway’s Life and Works. – The paper considers an episode of the mature stage in the life of the American classic E. Hemingway is considered. The episode is defined and coloured by the events of World War II, it is lighted up here on the basis of little-known and still not translated into English materials, in particular, the letters sent to his correspondents from the war-torn Continent and liberated after the victory over the fascist occupants Paris, the city to which the writer was bound by inextricable creative ties.

Key words: World War II, Lost Generation, warfare, hostilities, Paris in XX century, E. Hemingway’s correspondence

Ներկայացվել է՝ 15.03.2021

Երաշխավորվել է ՀՌՀ Համաշխարհային գրականության և մշակույթի ամբիոնի կողմից

Ընդունվել է տպագրության՝ 14.04.2021

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

INFORMATION ON THE CONTRIBUTORS

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. ԱՅՎԱԶՅԱՆ Սեդա – ՀՌՀ Համաշխարհային գրականության և մշակույթի ամբիոնի դասախոս
AYVAZYAN Seda – RAU, Chair of World Literature and Culture, Lecturer
Էլ. փոստ՝ seda_ayvazyan@inbox.ru
2. ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ Համլետ – ԵՊՀ Անգլիական բանասիրության ամբիոնի ասպիրանտ
ARAKELYAN Hamlet – YSU, Chair of English Philology, PhD Student
Էլ. փոստ՝ hamlet.arakelyan@ysumail.am
3. ԲԱԲԱՅԱՆ Ամալյա – ք.գ.թ., ԵՊՀ Դիվանագիտական ծառայության և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի դոցենտ
BABAYAN Amalya – PhD, YSU, Chair of Diplomatic Service and Communication, Associate Professor
Էլ. փոստ՝ amalia.babayan@ysu.am
4. ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ Լիանա – ք.գ.թ., ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
BARSEGHYAN Liana – PhD, YSU, Chair of English Language № 2, Associate Professor
Էլ. փոստ՝ barseghyanliana@ysu.am
5. ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ Թագուհի – ԵՊՀ Ֆրանսիական բանասիրության դասախոս
BLBULYAN Taguhi – YSU, Chair of French Philology, Lecturer
Էլ. փոստ՝ taguhib@yahoo.fr
6. ԲՈՍՏԱՆՅԱՆ Լուսինե – ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դասախոս
BOSTANJYAN Lusine – YSU, Chair of English Language № 2, Lecturer
Էլ. փոստ՝ bostanjyan.lusine@ysu.am
7. ԲՈՒՌՆԱԶՅԱՆ Իրինա – ք.գ.թ., ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
BURNAZYAN Irina – PhD, YSU, Chair of English Language № 2, Associate Professor
Էլ. փոստ՝ burnazyan.irina@ysu.am
8. ԳԱԼՍՏՅԱՆ Անահիտ – ք.գ.թ., ԵՊՀ Անգլիական բանասիրության ամբիոնի դոցենտ
GALSTYAN Anahit – PhD, Chair of English Philology, Associate Professor
Էլ. փոստ՝ anahit.galstyan@ysu.am
9. ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ Գրիշա – ԵՊՀ Անգլիական բանասիրության ամբիոնի ասպիրանտ
GASPARYAN Grisha – YSU, Chair of English Philology, PhD student
Էլ. փոստ՝ grisha.gasparyan@ysumail.am
10. ԴԱՎԹՅԱՆ Դիանա – ՀՌՀ Համաշխարհային գրականության և մշակույթի ամբիոնի հայցորդ
DAVTYAN Diana – RAU, Chair of World Literature and Culture, PhD Student
Էլ. փոստ՝ dina-davtyan@mail.ru

11. ԵՐԶՆԿՅԱՆ Ելենա – ք.գ.դ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի վարիչ
YERZNKYAN Yelena – Doctor in Philology, Professor, Head of YSU Chair of English Language № 2
Էլ. փոստ՝ yerznkyan@ysu.am
12. ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ Նունե – ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
TOVMASYAN Nune – YSU Chair of English Language № 2, Associate Professor
Էլ. փոստ՝ tovmassian.nune@ysu.am
13. ՂԱԶԱՐՅԱՆ Նելլի – ՀՌՀ Լեզվի տեսության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի ավագ դասախոս
GHAZARYAN Nelly – RAU, Chair of Language Theory and Cross-cultural Communication, Senior Lecturer
Էլ. փոստ՝ nelly1717@yahoo.com
14. ՄԵՍՐՈՊՅԱՆ Արթուր – «Գինկո» լեզվի և թարգմանչական կենտրոնի գործադիր տնօրեն
MESROPYAN Artur – Language and Translation Centre “Ginko”, CEO
Էլ. փոստ՝ arturmesropyan90@gmail.com
15. ՉՈՒԲԱՐՅԱՆ Աստղիկ – ք.գ.թ., ԵՊՀ Անգլիական բանասիրության ամբիոնի պրոֆեսոր
CHUBARYAN Asghik – PhD, YSU, Chair of English Philology, Professor
Էլ. փոստ՝ astghik.chubaryan@ysu.am
16. ՊԱՊՈՅԱՆ Աննա – ք.գ.թ., ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
PAPOYAN Anna – PhD, YSU Chair of English Language № 2, Associate Professor
Էլ. փոստ՝ papoyan.anna@ysu.am
17. ՍԱՐԳՍՅԱՆ Գայանե – ք.գ.թ., ԵՊՀ Ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի դոցենտ
SARGSYAN Gayane – PhD, YSU, Chair of French Philology, Associate Professor
Էլ. փոստ՝ g.sargsyan@ysu.am
18. ՍԱՐԳՍՅԱՆ Լիլիթ – ք.գ.թ., ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
SARGSYAN Lilit – PhD, YSU Chair of English Language № 2, Associate Professor
Էլ. փոստ՝ lilitvs@gmail.com
19. ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ Ամալյա – ԵՊՀ Արտասահմանյան գրականության ամբիոնի ասպիրանտ
SOGHOMONYAN Amalya – YSU, Chair of Foreign Literature, PhD Student
Էլ. փոստ՝ amalya.soghomonian@ysu.am
20. ՎԱՆԵՍԿԵՀՅԱՆ Կիմա – ՀՌՀ Համաշխարհային գրականության և մշակույթի ամբիոնի դասախոս
VANESKEHYAN Kima – RAU, Chair of World Literature and Culture, Lecturer
Էլ. փոստ՝ kimavaneskehyan@gmail.com
21. ՎԱՐԴԱՊԵՏՅԱՆ Զարուհի – ք.գ.թ., ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
VARTAPETIAN Zarouhi – PhD, YSU Chair of English Language № 2, Associate Professor
Էլ. փոստ՝ vartapetianzarouhi@ysu.am

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ / Лингвистика / Linguistics

BLBOULIAN T. Particularités de la communication poétique dans les textes à nature hermétique.....	3
ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ Թ. Գեղարվեստական հաղորդակցության առանձնահատկությունները թաքնաբանական բնույթի բանաստեղծական տեքստերում	
BLBULYAN T. The peculiarities of communication in the hermetic poetry text	
GASPARYAN G. Mapping the model of communication through graffiti.....	15
ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ Գ. Որմնագրության միջոցով հաղորդակցության կադապարի ձևավորման շուրջ	
ГАСПАРЯН Г. Структура модели граффити как формы коммуникации	
ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ Հ. Անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսի ներգործման արդյունավետությունն ապահովող այլաբերական հնարները.....	31
ԱՐԱԿԵԼՅԱՆ Գ. Тропологическая группа приемов, обеспечивающих эффективность воздействия английского рекламного медиадискурса	
ARAKELYAN H. On the study of the tropological group of linguistic devices as means of making English media discourse more effective	
ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ Հ. Անգլերեն գովազդային մեդիադիսկուրսի ներգործման արդյունավետությունն ապահովող լեզվական տարրերի գրաֆիկական և շարահյուսական խմբերն ու խոսքի մասերի կիրառման առանձնահատկությունները.....	48
ԱՐԱԿԵԼՅԱՆ Գ. Графические и синтаксические группы языковых элементов и особенности применения частей речи, обеспечивающих эффективность воздействия английского рекламного медиадискурса	
ARAKELYAN G. The graphical and syntactic groups of linguistic elements and parts of speech as means of making English media discourse more effective	
ԳԱԼՍՏՅԱՆ Ա. Կոդափոխումը հայ բլոգերների խոսքում.....	65
ԳԱԼՏՅԱՆ Ա. Переключение кода в речи армянских блогеров	
GALSTYAN A. Code switching in Armenian bloggers' speech	
ՉՈՒԲԱՐՅԱՆ Ա., ՄԵՍՐՈՊՅԱՆ Ա. Նույնաբանության շարահյուսական կադապարի իմաստային մեկնաբանման խնդրի շուրջ.....	76
ՉՄԵՐՈՊՅԱՆ Ա., ՄԵՍՐՈՊՅԱՆ Ա. Семантическая интерпретация синтаксических моделей тавтологии	
CHUBARYAN A., MESROPYAN A. Syntactic patterns of tautologies and their semantic interpretation	
ԵՐՅԻՆԿՅԱՆ Ե. К вопросу о языковом описании пространственных отношений.....	88

ԵՐԶՆԿՅԱՆ Ե. Լեզվում տարածական հարաբերությունների արտահայտման միջոցների առանձնահատկությունների շուրջ
 YERZNKYAN Y. On linguistic representation of spatial relations

ՄԵԹՈԴԻԿԱ / Методика / Methodology

BABAYAN A. Teaching ESP online: action research.....	102
ԲԱԲԱՅԱՆ Ա. Հատուկ նպատակների համար անգլերենի հեռավար ուսուցման փորձառության շուրջ	
БАБАЯН А. Преподавание ESP онлайн: исследование в действии	
BARSEGHYAN L. On the importance of teaching critical thinking.....	118
ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ Լ. Քննադատական մտածողության ուսուցման կարևորության հարցի շուրջ	
БАРСЕГЯН Л. О важности обучения критическому мышлению	
BOSTANJYAN L., BURNAZYAN I., PAPOYAN A. On some aspects of developing speaking skills in ESL and ESP collaborative classrooms.....	131
ԲՈՍՏԱՆՉՅԱՆ Լ., ԲՈՒՌՆԱՉՅԱՆ Ի., ՊԱՊՈՅԱՆ Ա. Համագործակցային դասերի միջոցով անգլերեն բանավոր խոսքի հմտության զարգացման որոշ խնդիրների շուրջ	
БОСТАНДЖЯН Л., БУРНАЗЯН И., ПАПОЯН А. О некоторых аспектах применения методики обучения в сотрудничестве для развития навыков устной речи в рамках курса английского языка	
SARGSYAN L. Blending innovative methods of learning for success.....	145
ՍԱՐԳՍՅԱՆ Լ. Նորարարական մեթոդների համադրումը որպես հաջողության գրավական	
САРГСЯН Л. Сочетание инновационных методов обучения – залог успеха	
TOVMASYAN N., GHAZARYAN N. The role of songs in communicative language teaching.....	156
ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ Ն., ՂԱԶԱՐՅԱՆ Ն. Երգերի դերը հաղորդակցական մեթոդով օտար լեզուների դասավանդման մեջ	
ТОВМАСЯН Н., КАЗАРЯН Н. Роль песен в изучении иностранных языков	
ՎԱՐԴԱՊԵՏՅԱՆ Զ. Հեռավար եղանակով ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը.....	164
ВАРТАПЕТЯН З. Организация процесса обучения в дистанционном режиме	
VARTAPETIAN Z. Organisation of distance learning process	

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ / Литературоведение / Literary Criticism

SARGSYAN G. L'analyse du roman «Un amour de mille ans» d' Akira Mizubayashi dans l'optique d'interculturalité.....	173
--	-----

ՄԱՐԳԱՅԱՆ Գ. Միջմշակութային առնչակցությունների արտացոլումը Ակիրա Միզուբայաշիի «Հազար տարվա սեր» վեպում SARGSYAN G. The analysis of the novel “Thousand years of love” by Akira Mizubayashi from an intercultural perspective	
ՍՈՂՈՍՈՆՅԱՆ Ա. Կնոջ կերպարը Խալեդ Հոսեյնիի «Հազար ջրնաղ արևներ» վեպում.....	185
СОГОМОНЯН А. Образ женщины в романе Халеда Хоссейни «Тысяча сияющих солнц» SOGHOMONYAN A. Woman's image in Khaled Hosseini's “A thousand splendid suns”	
АЙВАЗЯН С. Социалистический реализм как основа художественного метода ранних текстов В. Сорокина.....	196
ԱՅՎԱԶՅԱՆ Ս. Սոցիալիստական ռեալիզմը որպես Վլադիմիր Սորոկինի վաղ ստեղծագործությունների հիմք AYVAZYAN S. Socialist realism as the basis of the artistic method of V. Sorokin's early texts	
ВАНЕСКЕГЯН К. Пространство постпамяти и память вещи в романе Марии Степановой «Памяти памяти».....	207
ՎԱՆԵՍԵԾՅԱՆ Կ. Հետհիշողության տարածությունը և իրի հիշողությունը Մարինա Ստեպանովայի «Հիշողության հիշողությունը» վեպում VANESKENYAN K. The space of postmemory and memory of the thing in the novel “In memory of memory” by Marina Stepanova	
ДАВТЯН Д. «Французский след» Второй мировой войны в жизни и творчестве Э. Хемингуэя.....	217
ԴԱՎԹՅԱՆ Դ. Երկրորդ համաշխարհային պատերազմի «ֆրանսիական հետքը» Է. Հեմինգուեյի կյանքում և ստեղծագործություններում DAVTYAN D. The “French impact” of World War II in E. Hemingway’s life and works	
Տեղեկություններ հեղինակների մասին	227
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.
4. Stanford: Stanford University Press, 1987.
5. Гинзбург Р. С. О взаимосвязи лингвистического и экстралингвистического в лексике // *Иностранные языки в школе*, 1972, № 5.
6. Иванов В. И. Язык, текст, речь // Электр. ресурс: <http://www.textum.ru /article/ivan/html> (Дата обращения: 01.05.2021)
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 14.04.2021թ.
Թուղթը՝ օֆսերթ: Չափսը՝ 84x100/16
Տպագրական 16 մամուլ:
Տպաքանակը՝ 100: