

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



Vol. 26 № 2 (33)

Երևան – 2022

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՝ ր.գ.դ., պրոֆ. Երզնկյան Ե. Լ.
(էլ. փոստ՝ yerznkyan@ysu.am, englishdep2@ysu.am)

Խմբագրական խորհուրդ.

ր.գ.դ., պրոֆ., ՀՀ ԳԱԱ թղթ. անդամ Գասպարյան Ս.Ք., ր.գ.դ., պրոֆ. Մակարյան Ա.Ա.,
ր.գ.դ., պրոֆ. Պարոնյան Շ.Հ., ր.գ.դ., պրոֆ. Սիմոնյան Ա.Ա., ր.գ.դ., պրոֆ. Բաղդասարյան
Հ.Գ., ր.գ.դ., պրոֆ. Առաքելյան Ա.Հ., ր.գ.դ., պրոֆ. Ակոպյանց Ա.Ս., ր.գ.դ., պրոֆ.
Շաստանյե Կ., ր.գ.դ., պրոֆ. Օրդունա-Նոսիտո Ե., ր.գ.թ., պրոֆ. Ռայխման Ա., ր.գ.թ.,
դոց. Գալստյան Գ., 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. Макарян А.А., д.ф.н., проф.
Паронян Ш.А., д.ф.н., проф. Симонян А.А., д.ф.н., проф. Багдасарян А.Г., д.ф.н., проф.
Аракелян А.Г., д.ф.н., проф. Акопянц А.М., д.ф.н., проф. Шастанье К., д.ф.н., проф.
Ордун-Носито Е., к.ф.н., проф. Райхман А., к.ф.н., доц. Галстян 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. Makaryan A.A., Doctor in Philology, Prof. Paronyan Sh.H., Doctor in
Philology, Prof. Simonyan A.A., Doctor in Philology, Prof. Baghdasaryan H.G., Doctor in
Philology, Prof. Arakelyan A.H., Doctor in Philology, Prof. Akopyants A.M., Doctor in
Philology, Prof. Chastagner C., PhD, Prof. Orduna-Nocito E., PhD, Prof. Reichmann A.,
PhD, Associate Prof. Galstyan G., Associate Prof. Tovmasyan N.M. (Executive Secretary).

«Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում» գիտական հանդեսն ընդգրկված է դոկտորա-
կան 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

DOI: <https://doi.org/10.46991/FLHE/2022.26.2.003>

Nune TOVMASYAN
Russian-Armenian University
Ruzan GHAZARYAN
Yerevan State University

ON SOME ISSUES OF NEWS MEDIA TEXTS TRANSLATION

*“Without translation, I would be limited
to the borders of my own country.
Translator is my most important ally.”
Italo Calvino*

Today media and translation have become two inseparable fields that play an integral role in international news reporting. They not only convey information to the reader, but also facilitate this flow of information to a wide range of audiences.

The paper makes an attempt to reveal the common challenges and difficulties in news media text translation. We specifically focus on some linguistic and stylistic features of media texts and propose certain strategies for their appropriate translation from English into Armenian which will make the translation culturally acceptable for the target reader.

Key words: *news media text, translation strategies, linguo-stylistic features, clichéd expressions, standard journalistic terms*

Today, that the world is becoming a global village, mass communication plays a vitally important role in spreading information among people. It is well known that the primary tool of communication is language. Hundreds of languages transfer information to different corners of the world.

The language of mass communication refers to different texts produced by the mass media and distributed to the public. Mass media refer to various technologies that reach a wide range of people through mass communication. There are four main types of mass communication – print, broadcast, transit or outdoor media and digital media. The role of news media or so-called traditional media which include

newspapers, magazines, journals, radio and television is to inform, educate and entertain. The language of media has a great influence on the audience.

Media texts of all genres possess two functions – to transfer information and to influence the audience. “The genre of news reports has its own discourse created by institutions. Each genre forms its discourse structure which is realized in texts. This genre reflects events happening in the world; therefore, social and political knowledge and beliefs are gained through these reports” /Van Dijk, 1991: 110/.

Main Functions of Media Texts

In spite of the fact that the way information is presented in the media has changed drastically over the years, it is still true that the language of media has its invariable power to influence the consciousness of the audience. Journalism derives a great deal of its power from the postulate that it is able to present true pictures of reality. Concepts such as “truth” and “reality” cannot be separated from the concept of objectivity. Though the main function of news media is considered to be the transfer of objective information, almost never it is completely neutral.

Very often media texts together with their main function to spread information using linguistic means or speech techniques give evaluation to encourage the audience to a certain reaction, to draw the public attention to a certain point of view expressed in the message. In different genres of media texts different expressive, stylistic and linguistic means are used to influence the public.

All politicians, political parties and governments realize the significant role that media can play in supporting to achieve their goals. “Governments attempt to induce the news media to support their authority and policies through promoting positive media coverage and flooding media representatives with information supporting the government’s view and perspective” /Danziger, 1997: 250/. According to specialists, there are three major functions of mass media: surveillance, interpretation, and political socialization. Graber /2006/ adds a fourth one - manipulation.

Surveillance is the act of reporting the current events happening in the world, it also involves shedding light on selected stories, individuals and organizations. Surveillance determines what political demands and actions should be covered and what should be hidden, which affects politicians’ attitudes to the public’s decisions and responses to certain issues. “The mass media are especially significant in drawing people’s attention to some political phenomena rather than others - a situation termed agenda setting” /Danziger, 1997: 244/.

The news media’s attention to events and people gives them more influence with decision makers. Thus, the notion of ideology brings distortion and manipulation of the truth in pursuit of specific interests. The media play an

important role in the production of ideology. This ideological nature of the media is visible in the construction of news texts and thus determines their contents to a large extent. How things are said is as important as what things are said, as ideology is continuously expressed in the elements of linguistic structure. Leon V. Sigal said, “News is not what happens, but what someone says has happened or will happen” /http://mason.gmu.edu/~progers2/Sources_Chapter.pdf/.

Linguostylistic Features of Media Texts and Their Translation

The newspaper is the most readable source of information throughout the world. The facts in the newspaper should be presented objectively and fairly. The language should be clear and acceptable.

According to R. Fowler, “the news media select events for reporting according to a complex set of criteria of news worthiness; so news is not simply that which happens, but that which can be regarded and presented as newsworthy. In other words, news does not have to be just simple description of events, but also has to be meaningful” /Fowler, 1991/.

Today people can't let language barriers drive them apart. Thus, it is quite normal that translation plays the role of the main factor in mass communication. In this context, one of the most important fields of translation is media translation. Its main function is to provide accurate information in different languages which will help to reach different people all over the world.

The role of the news media translator is not only that of a translator of words, he/she must be the interpreter of ideas and messages of the source text and should be very accurate not to distort the meaning of the original. A really professional translator should not only accurately translate the exact information but he also should recreate the stylistic and linguistic expressive means of the source text in his translation.

Bielsa and Bassnett write, “ information that passes between cultures through news agencies is not only ‘translated’ in the interlingual sense, it is reshaped, edited, synthesized and transformed for the consumption of a new set of readers” /Bielsa, Bassnett, 2009: 2/.

To achieve success in their role of media translator translators should thoroughly study and understand the role of linguo-stylistic devices in media texts, as the language of media texts is a special, separate discourse with its own vocabulary rules and style.

According to Hatim and Mason, translation is an act of communication which attempts to relay, across cultural and linguistic boundaries, another act of communication (which may have been intended for different purposes and different readers or hearers) /Hatim, Mason, 1997: 1/.

The main task of the translator of an informative text is to convey to the reader its *content* in the clearest, comprehensive form, as media texts are distinguished by stylistic restraint.

In this article we'll discuss the ways of translation of those stylistic devices used in news media which need careful interpretation in the process of translation.

Firstly we'd like to mention stable, clichéd expressions, standard journalistic terms. These devices make one of the main features of news material, they help to create the impression of objectivity. For the translation of these terms and expressions translators most often apply the technique of equivalent translation.

1. *Equivalents* are mainly applied, as it is not difficult to find semantic and stylistic correspondences for many journalistic clichés, expressions, terms among the same kind of expressions in the Armenian language, which are typical of Armenian media texts.

For example:

a working visit – աշխատանքային այց

bilateral talks – երկկողմանի բանակցություններ

on a final leg of the visit – այցի վերջում

UN Security Council – ՄԱԿ-ի Անվտանգության խորհուրդ

US Secretary of State for Defence – ԱՄՆ Պաշտպանության նախարար

2. *Equivalents* are also applied for the translation of a wide variety of realities of social, political and cultural life.

For example:

The Upper House – Վերին պալատ

The Carribean Crisis – Կարիբյան ճգնաժամ

The House of Lords – Լորդերի պալատ

3. The same principle should be applied, if possible, when translating figurative, idiomatic expressions and other expressive elements of the text. So, if it is possible to adequately convey the idiom in the source text using an idiom in the target language similar in structure, lexical composition and in its communicative function there is no reason not to do this.

For example:

The Party leader burnt all the bridges with his recent speech. – Կուսակցության առաջնորդն իր ելույթով այրեց բոլոր կամուրջները:

First let them think, then speak – Առաջ թող մտածեն, հետո խոսեն:

Eagles don't catch flies. – Արծիվը ճանճ չի բռնի:

4. In the absence of close relevance at the phraseological level, the translation should be realized by other techniques of translation such as *paraphrases, calques or analogies*.

For example:

They simply kill time. – Նրանք պարզապես ժամանակ են սպանում:

People at last should understand *all that glitters is not gold*. – Վերջիվերջո մարդիկ պետք է հասկանան *ամեն պսպղացող բան ոսկի չէ*:

Proverbs and sayings are also translated via their *analogies* in the target language.

Make hay while the sun shines. – Երկաթը տաք-տաք կծեճեն:

Let bygones be bygones. – Անցյալը անցած է:

Specifics of the translation of media texts are most clearly expressed in the headlines, that is why it is necessary to consider them in more detail.

The headlines of articles and information messages, most often, serve to attract the attention of the reader, inform him about the content and tone of the text, to organize the reader's perception in the process of reading the text. In other words, a headline must prepare the reader for the article to follow. It must be short and appeal to the tastes and interests of the intended reader.

To achieve this communicative purpose reporters use simplified grammar – words may be shortened, where it is possible abbreviations are used, prepositions are avoided, only certain verb forms are used.

E.g. FA Angry – The Football association is angry. – Ֆուտբոլի ասոցիացիան վրդովված է:

Former MP freed – Former Member of the Parliament has been freed. – Նախկին պատգամավորը / պառլամենտի անդամը ազատվեց կալանքից:

The above given examples show that in Armenian translation this tendency is not observed. Surprisingly enough, Armenian headlines tend to contain full sentences.

To make the headline more attractive and inviting reporters use different stylistic devices and descriptive language. It is obvious that such headings cannot be translated literally. The translator here again should find an expression or idiom in the target text that will express the same meaning in the translated text (see examples *a, d* given below). If the translator cannot find a solution to such a problem (which happens quite often), it is better to change the headline completely, making it neutral, but comprehensive in meaning and related to the topic of the text (see examples *b, c, e, f* given below)

Idioms

- a. The Russians Sweetened the Pill – Ռուսները **փափուկ բարձ են դնում** հանրության գլխի տակ
- b. Sher Steals the Balmain Show in Paris Fashion Week – Շերը՝ Փարիզի նորաձևության շաբաթվա Բալմենյան շոուի ամենաշողջողուն աստղ
- c. Where the Grass is Greener – Այնտեղ, որտեղ ավելի լավ է
- d. Putin Says “Ball ‘s in EU’s Court” Over the Gas Supply – Պուտինն ասում է. «Ինչ վերաբերում է գազի մատակարարմանը, **գնդակը ԵՄ դաշտում է**»

Metaphors

- e. Cliff-Top Ordeal – Տիեզերական փորձություն
- f. Dying Words convict Killer – Մեռնողի բառերը դարձան մարդասպանի հանցանքի ապացույցը

Allusions, Quotes

To translate allusions and quotations which are also typical features of headlines, translators need to have background knowledge of literature and erudition. To understand how to translate such headlines, as for example “The Taming of the Shrew”, the translator must have an idea where the quote or allusion comes from, but if he doesn’t know its origin he should at least recognize that it is a quotation and look it up in dictionaries of quotations or encyclopedias, then turning to the existing classic translations he will get the equivalent of the given phrase:

- a. The Taming of the Shrew – Կամակորի սանձահարումը
- b. To Be or Not To Be – Լինել, թե՛ չլինել

However, there may be cases much more complicated than these famous ones. Even the most experienced translators will have difficulty recognizing the hidden quote in the media text. In such cases they should use dictionaries or reference books.

It is impossible to know or memorize all the literary texts, titles, quotations, here translator’s professional intuition and educational background should come to help him.

The translator should translate the headlines after reading the whole text, taking into account all the indicators of the interaction of the title with the text. At first, the translator must determine the main ideas, attitudes, identify the connections of the text with extratextual aspects, taking into account the broad context including the extralinguistic one. The translator should also determine the style, the register of speech and the target audience.

A. F. Arkhipov distinguishes the pre-translation stage and the stage of the actual translation of the titles. The first includes identifying the actual content of the title in connection with the content of the text, determining its more specific functional orientation, the degree and nature of its expressiveness, the role of the title in the organization of the text. The second includes the fullest possible transmission or partial compensation of the identified features of the headline, taking into account the regularities of the design of the titles of similar texts in newspapers and magazines published in the Russian language. Headings are divided into classifying, informative and intriguing /<https://study-english.info/media-language-translation.php/>.

Another typical feature of the headlines of media texts are **neologisms**. They are widely known as new words or new meanings of words already existing in the vocabulary which have not yet entered into the common use. Thus, most of them are not included in dictionaries yet. The task of the translator is to transfer the meanings of neologisms into the target language. It means that either they have to coin new words following some word-building patterns (see examples *d, e* given below) or explain English neologisms using the descriptive method (see examples *a, b* given below), or sometimes they may use transliteration to achieve this aim (see example *c* given below).

For example:

- a. mouse potato – մարդ, որ ամբողջ օրն անց է կացնում համակարգչի դիմաց
- b. to netmeet – ծանոթանալ համացանցում
- c. Netspeak – Նեթսփիկ
- d. Netizen – Նեթիզենցի
- e. Instagrammer – Ինստագրամցի

To sum up, it must be said that media translation plays a vital role in informing people and shaping their opinions. To make translation culturally acceptable for the target reader translators must be well acquainted with the social, political, cultural traditions of the nation and the mechanisms of the media addressing the target audience. Therefore, translators should follow news translation strategies like equivalents, analogies, substitutions to make the translated text comprehensive and worth reading.

REFERENCES

1. Bielsa, E., Bassnett, S. (2009). Translation in Global News. London: Routledge.
2. Croteau, D., Hoynes, W. (2000). Media/Society: Technology, Industries, Content, and Users. Sage Publications.

3. Danuta, R. (1998). The Language of Newspapers. London: Routledge.
4. Danziger, J. (1997). Understanding the political world: A comparative introduction to political science (4th ed.). New York: Longman.
5. van Dijk, T. A. (1991). Racism and the Press. London: Routledge.
6. Fairclough, N. Media discourse. New York: Oxford University Press, 1995.
7. Fowler, R. (1991). Language in the News: Discourse and Ideology in the Press. Psychology Press.
8. Graber, D. (2006). Mass media and American politics (7th ed.). Washington: CQ Press.
9. Hatim, B., Mason, I. (1997). The Translator as Communicator. London: Routledge.
10. Sigal, L.V. Sources Make the News. URL: http://mason.gmu.edu/~progers2/Sources_Chapter.pdf (Retrieved November 18, 2022).
11. Бархударов, Л. С. (1975). Язык и перевод. Москва: Международные отношения.
12. Ермолович, Д. И. (1996). Основы профессионального перевода. Москва: Изд-во РОУ.
13. Комиссаров, В. Н. (1990). Теория перевода. Москва: Высшая школа.

SOURCES OF DATA

1. Civilnet - <https://www.civilnet.am/>
2. Hetq – <https://hetq.am/>
3. The Guardian - <https://www.theguardian.com/>
4. The New York Times - <https://www.nytimes.com/>
5. http://mason.gmu.edu/~progers2/Sources_Chapter.pdf
6. <https://study-english.info/media-language-translation.php>

Ն. ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ, Ռ. ՂԱԶԱՐՅԱՆ – Լրատվական մեդիա տեքստերի թարգմանության խնդիրների շուրջ. – Այսօր մեդիան և թարգմանությունը դարձել են երկու անբաժան ոլորտներ, որոնք կարևոր դեր են խաղում լրատվական հաղորդակցության մեջ: Նրանք ոչ միայն տեղեկատվություն են փոխանցում, այլ նաև նպաստում են տեղեկատվության հոսքը առավել լայն լսարաններին հասցնելուն: Հետևաբար, թարգմանության և թարգմանիչների դերը գնալով ավելի է կարևորվում մեդիա ոլորտի ընկերությունների համար: Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում են մեդիա տեքստերին բնորոշ մի շարք լեզվաոճական առանձնահատկություններ՝ եզրույթներ, դարձվածքներ, բառախաղեր, անդրադարձներ, փոխաբերություններ, և

դրանց՝ անգլերենից հայերեն թարգմանության ընթացքում առկա մարտահրավերներն ու դժվարությունները:

Մասնավորապես քննարկվում են որոշակի ռազմավարություններ, որոնք նպաստում են թիրախային ընթերցողի համար անգլերենից հայերեն թարգմանությունները մշակութային առումով ընդունելի դարձնելուն:

Բանալի բառեր. մեդիա տեքստ, թարգմանության ռազմավարություն, լեզվաոճական առանձնահատկություններ, կլիշե արտահայտություններ, լրագրողական եզրույթներ

Н. ТОВМАСЯН, Р. КАЗАРЯН – О некоторых проблемах перевода медиатекстов. – В условиях сегодняшней глобализации средства массовой информации и перевод стали двумя неразделимыми областями, которые играют важную роль в освещении международных новостей. Они не только передают информацию, но и способствуют широкому распространению этого потока информации. В статье делается попытка выявить общие проблемы и трудности перевода медиатекстов. Представлены наиболее оптимальные методы и приемы, используемые при переводе англоязычного медийного текста на армянский язык с учетом лингвостилистических особенностей медиатекста.

Ключевые слова: медиатекст, переводческие стратегии, лингвостилистические особенности, клише, речевые штампы, журналистские термины

Received: 20.10.2022

Revised: 02.12.2022

Accepted: 12.12.2022

Naré SHALUNTS

Université d'État d'Erévan

DISCOURS POLITIQUE : AU CARREFOUR DE LA LANGUE ET DE LA POLITIQUE

« Produire un discours, ce n'est pas prélever dans un dictionnaire idéal une suite de signifiés que l'on combine librement, c'est se situer à l'intérieur d'un filet extrêmement serré de contraintes tissé par le déjà dit et le dicible »

Dominique Maingueneau

Le présent article porte sur les particularités du discours politique. L'objectif de ce travail est d'examiner la notion de discours et de dresser l'analyse d'un discours politique d'Emmanuel Macron sur le plan lexical. L'analyse en question a été réalisée à partir du discours du président français à la conférence des Nations Unies sur les changements climatiques (COP26) de Glasgow. Dans le cadre de ce travail, nous avons présenté les particularités du lexique de ce discours.

Mots-clés: discours, énoncé, énonciation, discours politique, communication politique, analyse du lexique, Macron

De nos jours, le discours représente un phénomène important dans les sciences du langage. De nombreuses études y sont consacrées afin d'en dresser les particularités. Ainsi, le discours constitue l'objet d'études de nombreux ouvrages scientifiques. Dans le même temps, la littérature scientifique accorde une place importante à l'analyse du discours prononcé dans le domaine politique - discours politique. Les hommes et femmes politiques se servent de procédés oratoires dans l'optique d'influencer la vision de l'auditoire. Grâce aux ouvrages de plusieurs linguistes le champ d'études du discours politique s'est bien élargi. L'objectif est d'en décrypter le message. C'est l'intérêt croissant pour le discours à l'étape actuelle de la linguistique qui a conditionné le choix de la problématique. L'actualité du travail consiste en l'analyse du lexique d'un discours de Macron portant sur le climat prononcé le 1^{er} novembre 2021. La protection de la planète préoccupe l'esprit de tout être humain. Il convient de souligner qu'il est question d'un problème majeur. De ce fait, les enjeux climatiques sont au cœur de plusieurs discours prononcés par des personnalités politiques.

Vu les suggestions mentionnées ci-dessus, l'analyse du discours politique revêt une grande importance. Dans le cadre de cet article nous allons analyser dans les grandes lignes les approches linguistiques sur le discours et développer une

synthèse de théories. Les principales caractéristiques du discours politique seront relevées. Nous allons également analyser le discours d'Emmanuel Macron à la COP26 de Glasgow. Une grande attention sera portée au lexique du discours. Ce discours entourant le changement climatique présente les axes majeurs qui vont servir de guide durant la lutte contre le dérèglement climatique.

D'abord, il est nécessaire d'examiner **la notion de discours**. Sur le plan linguistique, le Dictionnaire Larousse propose du discours la définition suivante : « le langage mis en action et assumé par le sujet parlant (c'est la parole au sens saussurien du terme), tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases » (Dictionnaire Larousse). Le Dictionnaire Robert définit le discours comme « ensemble des énoncés, des messages parlés ou écrits (par opposition au système abstrait que constitue la langue) » (Dictionnaire Le Robert). Dans le premier cas, il s'agit d'une relation synonymique entre discours et parole, tandis que Le Robert insiste sur la distinction entre discours et langue.

Le célèbre linguiste Maingueneau, dans son article « L'analyse du discours », met en avant sept définitions du discours, entre autres « variante de la parole saussurienne; unité de dimension supérieure à la phrase, énoncé, message; unité transphrastique intégrée à l'analyse linguistique, qui étudie les règles liant les unes aux autres, les phrases qui la composent; énoncé linguistique intégré à un acte d'énonciation » /Maingueneau, 1979: 3-4/.

Une approche assez intéressante a été présentée par Charaudeau. Le linguiste français construit sa conception du discours à partir de l'importance des « circonstances de communication ». Il est à noter que la composante extralinguistique joue un rôle incontournable dans la formation du discours: de nombreux facteurs entrent en jeu. En effet, le discours suppose une assimilation des composantes linguistique et extralinguistique. Le contexte taille le cadre de l'acte de communication et influence le sens de l'énoncé. Voilà pourquoi la signification interprétée hors-contexte peut mener à des mésententes. Nous trouvons que cette définition du discours en tant que « **l'énoncé dans son cadre énonciatif** » proposée par Charaudeau englobe les principales caractéristiques du phénomène en question /Maingueneau, 1979 : 4/.

De ce point de vue, les termes *énoncé* et *énonciation* sont à distinguer. En vue de cela, Jean-Claude Anscombe et Oswald Ducrot en précisent les définitions pour mettre en relief les traits particuliers qui déterminent les divergences:

« **Énonciation**- l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle, procès

Énoncé-occurrence- l'objet de l'énonciation, produit

Énoncé- ce qui subsiste de l'énoncé-occurrence lorsque l'on fait abstraction de l'aspect événementiel de ce dernier » /Anscombe, Ducrot, 1983: 36/.

Dans ce contexte, nous avons affaire aux trois composantes formant le cycle de la production langagière. Ces éléments se caractérisent par une interdépendance certaine qui se traduit par ce lien important entre procès (énonciation) et produit (énoncé). Toute énonciation met en avant un énoncé et vice versa. Plus tard, Ducrot, dans « Le dire et le dit », précise que « tout énoncé apporte avec lui une qualification de son énonciation, qualification qui constitue pour moi le sens de l'énoncé » /Ducrot, 1984 : 174/. C'est la qualification – le sens de l'énoncé qui forme « l'image » de l'énonciation.

La théorie de l'énonciation élaborée par Benveniste suppose « la conversion individuelle de la langue en discours » qui présente une allocution /Benveniste, 1970 : 13-14/. Ce processus forme la partie essentielle de la production langagière. Et sur ce plan, l'auteur dépeint l'image du monologue sous forme de dialogue intériorisé, dans le but de mettre en exergue le fait que dans ce cas l'échange s'opère dans le cadre du même individu : « entre le moi locuteur et le moi écouteur ». Ce dernier, omniprésent, se traduit par une question, un doute /Benveniste, 1970 : 16/. Chaque prise de parole sous-entend un dialogue parce que le moi écouteur est toujours à l'écoute.

Il est nécessaire de souligner que l'analyse du discours recouvre la théorie de la communication impliquant l'interaction entre destinataire et destinataire. Ce qui est important c'est la communication verbale qui est mise en relief. Discours et communication sont des phénomènes sociaux dont l'analyse exige des efforts considérables. Étant donné que le contexte social conditionne le contenu et la forme du discours, les spécialistes de discours et de communication se réfèrent souvent au cadre social pour un examen détaillé. Schiffrin met l'accent sur « l'interaction sociale » /Schiffrin, 1994: 419/ en tant que caractéristique essentielle du discours. Les travaux menés dans le domaine ont donné naissance à des disciplines telles que pragmatique linguistique, sociolinguistique, analyse du discours, linguistique textuelle. Le mot est étudié au niveau du discours, dans son contexte de production. *Ainsi, le discours forme une sorte de synthèse de la langue et de la parole, le lieu où se croisent ces notions saussuriennes.* Dans ce contexte, il est à préciser que le concept de communication politique est très large : il inclut celui du discours politique. À son tour, le discours est supérieur au texte en ce sens qu'outre la dimension linguistique, il prend en considération l'aspect extralinguistique.

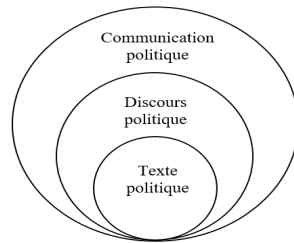


Figure n° 1

Discours et action sont fortement liés. Cette idée a été travaillée dans l'ouvrage « Quand dire, c'est faire » d'Austin. L'auteur distingue trois composantes de l'acte de parole (speech act): acte locutoire (le sens littéral de l'énonciation), acte illocutoire (le but de la communication) et acte perlocutoire (l'effet sur le destinataire) /Austin, 1970/. Cette interprétation met en évidence la nécessité d'une analyse au-delà de la grammaire et de la sémantique, la communication étant un phénomène complexe. Elle ne se résume pas d'une simple interprétation du sens littéral de l'énoncé mais d'un examen approfondi du cadre contextuel y compris le côté implicite du contenu, le sous-entendu en particulier. La dimension pragmatique en sciences du langage est censée étudier les liens qui se tissent entre les actes de dire et de faire. Dire suppose faire : cette formule se manifeste dans le discours politique dans la mesure où les promesses forment les prémisses de l'action : les personnalités politiques disent pour faire et font pour dire. Mais dans le même temps, il est d'usage de dire que la politique constitue le terrain de vaines promesses. D'où l'opposition entre discours et action. Ainsi, nous avons affaire à un caractère contradictoire des phénomènes en question dans le cadre politique.

À ce titre, Charaudeau considère le discours et l'action comme « deux composantes de l'échange social » qui se caractérisent par une « relation d'interdépendance réciproque » /Charaudeau, 2005 : 18/. La nature sociale du langage renvoie à sa fonction communicative. Kerbrat-Orecchioni insiste sur l'importance de la sémiotisation. Dans le cas des actes langagier (une insulte) et non langagier (une gifle), l'acte non langagier nécessite une sémiotisation, en même temps, l'acte langagier se caractérise par une pragmatisation /Kerbrat-Orecchioni, 2004 : 32-34/. Il s'agit d'une interprétation à l'aide des signes. Sur ce plan, nous avons affaire aux fonctions cognitive et communicative du langage.

Étant donné que l'objectif du discours politique est de persuader l'interlocuteur et de modifier son opinion, ce type de discours est doté d'une force persuasive. Pour atteindre cet objectif, les personnalités politiques ont recours à l'application d'un lexique capable de garantir le succès ce qui forme le côté argumentatif du discours. Mais la persuasion ne concerne pas que le discours

politique. Comme l'affirme Plantin dans « L'argumentation », « tout énoncé vise à agir sur son destinataire » /Plantin, 1996 : 18/. Ce phénomène est omniprésent dans les relations interpersonnelles. De ce fait, tout discours contient des techniques qui assument le potentiel d'influencer.

Défini à plusieurs reprises, le discours politique est au centre des études dans le cadre des sciences du langage. L'étude des approches théoriques est nécessaire à la détermination de ses traits distinctifs. Tout d'abord, il importe de noter que « le discours politique est celui que tiennent les hommes et femmes politiques dans l'exercice de leurs fonctions » /Le Bart, 1998 : 7/. Cette définition de Le Bart précise clairement la notion et repose sur deux facteurs importants : elle met en évidence l'énonciateur – homme/femme politique, et les conditions du procès – en exercice.

Encadrée en sciences sociales, la science politique anime d'intenses débats sur l'organisation de la vie politique et la représentation du pouvoir. C'est à travers les mots, le message verbal que le discours politique étudie les manifestations du pouvoir. Cette tâche incombe à la pensée linguistique formant l'ensemble des théories concernées. Toutes ces théories esquissent l'état de l'art dans un modèle interdisciplinaire. En effet, l'interdisciplinarité se traduit par une synthèse de savoirs scientifiques.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le contexte occupe une place centrale dans l'analyse du discours. Pour Charaudeau, la politisation du discours se fait à travers la situation /Charaudeau, 2005: 30/. Le contexte crée du sens : il est à la base de la catégorisation des discours. C'est au sein de l'approche pragmatique que le rôle des éléments contextuels est souligné. La sémantique à elle seule ne peut pas fournir le nécessaire pour l'analyse de la communication. Dans cette perspective, « toute parole prononcée dans un champ politique ne doit jamais être prise au pied de la lettre » /Charaudeau, 2005: 5/. Cette formulation met en avant l'idée qu'on peut trouver quelque chose impliqué dans les mots. En effet, il arrive que le message soit transmis implicitement. Et cela incite l'interlocuteur à compléter « les lacunes » qui peuvent être omises. Les mots fonctionnent dans un contexte mais pas comme des éléments séparés. De plus, ils gardent certaines nuances de leur usage antérieur /Mangueneau, 1979 : 10/. Cela souligne le fait que l'association est fort tenace en dépit des acceptions nouvelles.

Ainsi, nous allons dresser l'analyse du discours de Macron à la COP26 de Glasgow sur le plan lexical. La 26^e conférence des Nations Unies sur le climat réunit des dirigeants du monde qui discutent du changement climatique dans le but de trouver des solutions. Le président français s'est exprimé sur la stratégie nécessaire à la mise en œuvre des engagements. Tout d'abord, dans son discours d'ouverture, Macron prend la parole et s'adresse à tous les membres de la conférence:

Mesdames et Messieurs les Chefs d'État et de gouvernement,

Mesdames et Messieurs,

Chers amis. (Macron, 1.11.2021)

Cette évocation vise à créer une ambiance d'amitié et à renforcer les engagements. À la fin de son intervention, Macron souligne:

Voilà, chers collègues, les quelques convictions que je voulais partager aujourd'hui. Merci à vous !

Il est à noter que cette formule paraît dans plusieurs discours de Macron. L'étude des discours révèle qu'il s'agit d'une forme particulière par laquelle se terminent beaucoup de ses discours. Par là, Macron insiste sur le bien-fondé de son énoncé.

Le discours politique suppose la présence d'un lexique défini : des sujets précis y sont abordés. Le contexte discursif conditionne le choix du lexique. Le discours en question est formé autour des valeurs importantes telles qu'**ambition, solidarité, confiance et transparence**. Le Président souligne ces objectifs à plusieurs reprises. À l'issue de cette analyse, nous avons distingué les mots formant le fonds de ce discours. Le tableau ci-dessous présente les occurrences d'utilisation de ces mots dans le discours susmentionné.

Mot	Occurence
Ambition	4
Solidarité	4
Confiance	3
Transparence	4
Stratégie	10
Objectif	5
Défi	6
Solution	5
Clé	3
Engagement	7
Transition	5
Accord	7
Action	6
Dérèglement (climatique)	5
(Re)crédibiliser/rendre crédible	4

Tableau n° 1

L'utilisation du mot **défi** (*le défi qui est le nôtre, notre défi, nous avons ... un défi, vaincre ces défis internationaux, répondre au défi d'une transition juste, répondre à nos défis*) rappelle la présence d'un problème et la nécessité d'y faire face. Parallèlement, l'accent est mis sur l'importance de proposer des **objectifs** (*notre objectif, premier objectif, le deuxième grand objectif...*), **solutions** (*proposer des solutions économiques, pour que nous développions ... des solutions...*), des **clés** (*la clé de notre action collective, la clé pour y arriver...*), des **engagements** (*prendre les engagements, nos engagements climatiques...*) qui seront à la base de l'**action** (*le bon suivi de nos actions, le programme international pour l'action sur le climat...*), de la **stratégie** (*recrédibiliser notre stratégie, dans nos stratégies nationales...*). De plus, le Green Deal suppose des **transitions** (*transition énergétique, transition du modèle économique, cette transition doit être juste et accompagnée socialement, cette transition est celle qui permettra aussi de créer de nouvelles opportunités...*). L'orateur développe sa conception autour d'un **accord** (*c'est ce modèle d'accord qu'il nous faut ensuite bâtir, cet accord témoigne...*). Pour évoquer la crise climatique, Macron emploie le mot **dérèglement** (*le dérèglement climatique, les modèles de développement qui ont causé cette crise et ces dérèglements, l'agenda de lutte contre le dérèglement climatique...*). Le dérèglement présuppose implicitement la gravité de la crise climatique. Nous pouvons en trouver dans le dictionnaire Larousse la définition suivante: « état de ce qui est déréglé, irrégulier, désordonné, qui ne fonctionne pas régulièrement, détraquement » /Dictionnaire Larousse/. Dans le but de souligner la mise en œuvre de l'objectif de 1.5°C, le président français introduit le verbe **crédibiliser** (*des stratégies nationales qui crédibilisent cet objectif, recrédibiliser notre stratégie...*).

Dans son discours, Macron attache une grande importance à la notion de coopération : elle y joue un rôle considérable. De surcroît, cela se manifeste en tant que fil rouge, thème récurrent dans l'ensemble du discours. Ainsi, cette idée se traduit par l'utilisation des différentes parties du discours: nom (mobilisation, accord), adjectif (collectif), verbe (mobiliser, uni), adverbe (ensemble, collectivement).

Mobilisation (*Et notre mobilisation pour les océans est indispensable*)

Accord (*bâtir un accord qui n'était pas construit au début de la COP, c'est ce modèle d'accord qu'il nous faut ensuite bâtir, cet accord témoigne...*)

Collectif (*La clé de notre action collective est...*)

Mobiliser (*Pour que cette COP puisse être un succès, c'est à portée de main, si nous nous mobilisons, décidons et agissons*)

Uni (participe passé à valeur adjectivale) (*Nous avons réussi à garder l'ensemble de la communauté internationale uni*)

Ensemble (*Nous ne pouvons vaincre ces défis internationaux que si nous sommes coordonnés et si nous agissons **ensemble**, je souhaite qu'**ensemble** nous puissions aller plus loin*)

Collectivement (*Et donc si nous sommes attendus **collectivement** aujourd'hui..., Un merveilleux exemple a été donné ces dernières semaines avec l'accompagnement que nous avons **collectivement** trouvé pour aider l'Afrique du Sud à réduire sa dépendance au charbon*).

En général, il est à souligner que l'Europe occupe une place importante dans le discours politique de Macron. En l'occurrence, le chef de l'Etat français emploie parallèlement les termes « national » et « européen », ainsi que « France » et « Union européenne » dans le but de réaffirmer ses priorités.

*... la mise en œuvre du Green Deal au niveau **européen** de nos stratégies **nationales** ...*

*... nos mises en œuvre aux niveaux **national et européen**.*

***La France**, mais plus largement **l'Union européenne**, le Royaume-Uni sont aujourd'hui au rendez-vous de ces engagements.*

*Aujourd'hui, là aussi, **la France et l'Union européenne**...*

Dans ce discours, Macron a recours à l'emploi des mots que l'on associe à la guerre (*lutter, lutte, se battre, faire face, vaincre, bataille*). Le Président compare la crise climatique à la guerre pour souligner la gravité de la situation. De cette manière, le dérèglement climatique est considéré comme défi auquel il faut faire face. L'orateur cherche à éveiller auprès de l'auditoire la volonté d'y faire face eu égard aux conséquences qui en résultent.

*La biodiversité est notre meilleure alliée pour **lutter** contre le réchauffement climatique.*

*La Grande muraille verte ... est une initiative essentielle qui doit nous permettre de **lutter** tout à la fois contre la désertification et proposer des solutions économiques.*

*Cet agenda est complémentaire et indissociable de l'agenda de **lutte** contre le dérèglement climatique.*

*Et quand je regarde les années qui viennent de s'écouler, nous avons réussi à garder l'ensemble de la communauté internationale uni pour continuer à **nous battre et à faire face**.*

*Nous ne pouvons **vaincre** ces défis internationaux que si nous sommes coordonnés et si nous agissons ensemble.*

*Elle est aussi ce qui permet de redonner en particulier au continent africain sa pleine part dans **cette bataille**.*

Dans le passage susmentionné, Macron compare la lutte contre le dérèglement climatique à une bataille. En l'occurrence, l'évocation de ce mot met en avant la

formation d'une métaphore. Cette représentation métaphorique confère au discours un caractère spécifique.

De ce fait, Macron emploie régulièrement le verbe « **devoir** » tout au long de son discours pour insister sur la nécessité d'entreprendre des mesures. Ce verbe constitue un auxiliaire (verbe modal) dont le but est « d'exprimer les modalités logiques de l'action (contingent vs nécessaire, probable vs possible, etc.) » (Dictionnaire Larousse). Devoir exprime en général l'obligation (obligation morale, obligation atténuée), mais aussi la nécessité et la probabilité.

Dans les exemples qui suivent, devoir manifeste l'obligation. Il est précédé par le sujet nous (pronom personnel). L'usage de la première personne renvoie à l'idée d'avoir un devoir commun (notre devoir est de...).

*...nous **devons** suivre avec rigueur et transparence dans un cadre commun le bon suivi de nos actions.*

*Nous **devons** en trouver tous les moyens... .*

*...nous **devons** aussi avoir une transparence sur le suivi de l'utilisation de ces 100 milliards de dollars par an.*

*Nous **devons** mettre en cohérence notre cadre commercial et notre cadre environnemental et climatique.*

Au-delà de « nous », l'emploi de l'adjectif possessif « notre (nos) » est également accentué:

*Nos accords commerciaux **doivent** refléter nos engagements climatiques.*

*Notre solidarité ... **doit** permettre de développer ces filières ...*

Dans ce cas où le verbe est à la forme passive l'accent est mis plutôt sur l'action que sur l'agent.

*Les forêts tropicales **doivent** être protégées.*

En guise de conclusion, il est à noter que le discours constitue une notion fondamentale au sein des théories linguistiques. Nous avons présenté les différentes approches sur la notion de discours. Les principales caractéristiques du discours politique ont été relevées. Le rôle de l'argumentation au niveau discursif a été souligné. Subséquemment à notre analyse, nous pouvons affirmer que le choix lexical revêt une importance cruciale dans la stratégie discursive. À l'aide de ces choix l'orateur arrive à influencer l'opinion de l'auditoire. L'analyse du lexique du discours de Macron met en lumière l'emploi des mots qui illustrent la nécessité de l'action pour lutter contre le dérèglement climatique. La représentation métaphorique de la crise en tant que guerre suppose l'impératif d'agir. Dans le même temps, l'accent est mis sur les manifestations de la notion de coopération, située au cœur du discours.

BIBLIOGRAPHIE

1. Anscombe, J.-C., Ducrot, O. (1983). L'argumentation dans la langue. *Coll. « Philosophie et langage »*. Mardaga.
2. Austin, J. (1970). Quand dire, c'est faire. Paris: Le Seuil.
3. Benveniste, É. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, № 17.
4. Charaudeau, P. (2005). Le discours politique. Les masques du pouvoir. Paris: Vuibert.
5. Ducrot, O. (1984). Le dire et le dit. Paris: Minuit.
6. Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Que peut-on « faire » avec du dire ? *Cahiers de linguistique française*, № 26.
7. Le Bart, Ch. (1998). Le discours politique. Paris: Presses universitaires de France.
8. Maingueneau, D. (1979). L'analyse du discours. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, № 51.
9. Plantin, Ch. (1996). L'argumentation. Paris: Le Seuil, « Mémo ».
10. Schiffrin, D. (1994). Approaches to Discourse. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell.
11. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2021/11/01/discours-du-president-emmanuel-macron-a-la-cop26-de-glasgow> (consulté le 05/11/2021).
12. <https://www.larousse.fr/> (consulté le 05/11/2021).
13. <https://www.lerobert.com/> (consulté le 05/11/2021).

Ն. ՇԱԼՈՒՆՏՑ – Քաղաքական խոսույթ. լեզվի և քաղաքականության խաչմերուկում. – Սույն հոդվածը նվիրված է քաղաքական խոսույթի որոշ առանձնահատկությունների ուսումնասիրությանը: Այն նպատակ ունի քննության ենթարկել խոսույթ հասկացությունը, ինչպես նաև վերլուծել Գլազգոյում ՄԱԿ-ի՝ Կլիմայի փոփոխության մասին շրջանակային կոնվենցիայի կողմերի 26-րդ համաժողովի շրջանակում Ֆրանսիայի նախագահ Էմանուել Մակրոնի ելույթի բառապաշարը:

Քանալի բաներ. խոսույթ, ասույթ, ասություն, քաղաքական խոսույթ, քաղաքական հաղորդակցություն, բառապաշարի վերլուծություն, Մակրոն

N. SHALUNTS – Political Discourse: At the Crossroads of Language and Politics. – The present paper is devoted to the study of some peculiarities of political discourse. The aim of the research is to examine the notion of discourse as well as to

provide the analysis of a political speech by Emmanuel Macron at the lexical level. The research is carried out with reference to the speech by the French President at the UN Climate Change Conference (COP26) in Glasgow. Within the framework of the research, the lexical peculiarities of Emmanuel Macron's speech have been presented.

Key words: discourse, utterance, enunciation, political discourse, political communication, lexical analysis, Macron

Н. ШАЛУНЦ – Политический дискурс: на перекрестке языка и политики. –

Данная статья посвящена изучению особенностей политического дискурса. Цель исследования – рассмотреть понятие «дискурс», а также проанализировать лексику президента Франции Эммануэля Макрона в его речи в Глазго, на 26-ой конференции стран-участниц Рамочной конвенции ООН по вопросам изменения климата.

Ключевые слова: дискурс, высказывание, акт высказывания, политический дискурс, политическое общение, лексический анализ, Макрон

Received: 26.09.2022

Revised: 07.11.2022

Accepted: 30.11.2022

Սյուզաննա ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ

Հայ-ռուսական (սլավոնական) համալսարան

**ԱԼԵԹԻԿ ԵՂԱՆԱԿԱՎՈՐՄԱՆ ՆԵՐԱԿԱ
ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ՖՐԱՆՍԻԱԿԱՆ
ԼՐԱԳՐՈՂԱԿԱՆ ԽՈՍՈՒՅԹՈՒՄ**

Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում են լրագրողական տեքստում հեղինակային դիրքորոշման ոչ բացահայտ դրսևորումները, մասնավորապես, ալեթիկ եղանակավորման այն միջոցները, որոնք ներակա մակարդակում ձեռք են բերում անուղղակի ներազդողական գործառույթ՝ մեջբերումների, հղումների, նշանակցումային իմաստների և հարակրկնական կառույցների միջոցով:

Բանալի բառեր. անտիթեզ, հարակրկնական կառույցներ, բազմաձայնություն, նշանակցումային իմաստ, ալեթիկ եղանակավորում, էպիսթեմիկ եղանակավորում

Հավասարակշռված և անաչառ տեղեկատվությունն ու վերլուծությունը համարվում են լրագրողական խոսույթի հիմնական նախապայմանն ու հատկանիշը /Code de déontologie journalistique, 2017 : 7/: Այդ իսկ պատճառով ընդունված է դիտարկել նախ և առաջ ալեթիկ եղանակավորումը որպես իրերի և երևույթների անկողմնապահ շարադրանքի միջոց՝ արտացոլելով փաստերը իրավիճակային ասույթի միջոցով (l'énoncé d'état) /Greimas, Courté, 1993: 17/: Այդ նպատակով լրագրողները հաճախ կիրառում են մեջբերումներ և հղումներ՝ իրենց խոսքին առավել հավաստիություն հաղորդելու համար: Որպես օրինակ անդրադառնանք ֆրանսիական Le Monde պարբերականում 2020թ-ի հոկտեմբերի 7-ին « La nouvelle complexité de la crise du Haut-Karabakh » վերնագրով լույս տեսած առաջնորդող հոդվածին, որի հեղինակն է ֆրանսիացի հայտնի լրագրող-վերլուծաբան Վենսան Դուկլերը:

Առաջին իսկ պարբերությունում հեղինակը հղում է անում Մինսկի խմբի համանախագահների հայտարարությանը:

Rendre voix à la diplomatie et arracher un cessez-le-feu, sans prétendre résoudre le conflit dans l'immédiat. Tel est l'objectif que s'assignent les coprésidents du Groupe de Minsk, qui essaie depuis plus de vingt-cinq ans de faciliter une solution dans le Haut-Karabakh, entre l'Arménie et l'Azerbaïdjan. Depuis le lancement, le 27 septembre, d'une offensive militaire par

Bakou, les Etats-Unis, la Russie et la France tentent de faire bonne figure et jouent une partition devenue traditionnelle. A chaque incident grave depuis 1994, ils appellent les parties à la retenue, à la négociation. Cette fois, cependant, l'engrenage est plus complexe.

Տեքստում կոչ է արվում դիվանագիտական բանակցությունների միջոցով ձեռք բերել հրադադարի ռեժիմի պայմանավորվածություն՝ առանց մոտ ապագայում կոնֆլիկտը լուծելու հավակնության (**sans prétendre résoudre le conflit dans l'immédiat**):

Ալեթիկ եղանակավորման դրսևորումներին զուգահեռ տեքստի ներակա մակարդակում բացահայտվում են հեղինակի սուբյեկտիվ դիրքորոշման արտահայտությունները: Մասնավորապես վերոնշյալ պարբերությունում հողվածագիրը օգտագործում է « **faire bonne figure** » արտահայտությունը, որով ցանկանում է առաջին հայացքից ցույց տալ ԵԱՀԿ անդամ երկրների՝ ԱՄՆ, Ռուսաստան, Ֆրանսիա, բարյազակամ վերաբերմունքը, նրանց պատրաստակամությունը՝ օգնելու դժվարին իրավիճակում, սակայն ակնհայտ է հեղինակի հեգնանքը, եթե նկատի ունենանք « **faire bonne mine au mauvais jeu** » անտիթեզ պարունակող դարձվածքը:

Նշենք նաև, որ « **jouer une partition devenue traditionnelle** » բառակապակցությունը հնարավորություն է ստեղծում « **traditionnelle** » (**ավանդական**) ածականը, որը սովորաբար ունի ընդգծված դրական հարանշանակություն (connotation méliorative), տեքստային մակարդակում ընկալելու բացասական, հեգնական, հավելյալ իմաստով, եթե նկատի ունենանք նշյալ պետությունների անփոփոխ, բայց և տարիներ տևող անարդյունք դիրքորոշումը: Հավելենք, որ ինչպես նշում է հեղինակը՝ 1994թ-ից ի վեր յուրաքանչյուր յուրջ միջադեպից հետո նրանք զսպվածության և բանակցությունների կոչով են հանդես գալիս (**A chaque incident grave depuis 1994, ils appellent les parties à la retenue, à la négociation.**):

Իրականությունը օբյեկտիվորեն ներկայացնելու բայցև միաժամանակ իր դիրքորոշումը անուղղակի միջոցով արտահայտելու նպատակով հեղինակը դիմում է հարակրկնական կառույցների (répétition anaphorique): Այս դեպքում գործ ունենք բազմաձայնության հետ, քանի որ հեղինակի ձայնը նպատակ ունի միահյուսվելու ընթերցողի ձայնին:

Ce n'est pas seulement lié à l'ampleur des moyens militaires déployés par l'Azerbaïdjan, lancé dans la « reconquête » des territoires perdus, situés entre le Haut-Karabakh et l'Arménie. Ce n'est pas uniquement dû à la forte polarisation des opinions publiques, de part et d'autre, sur ce sujet identitaire et existentiel. La complexité accrue vient de l'intervention d'un pays tiers, la Turquie, et de la retenue spectaculaire et incompréhensible, en retour, de la Russie.

Այս պարբերությունում հեղինակը ստեղծված իրավիճակի պատճառը տեսնում է երրորդ երկրի՝ Թուրքիայի միջամտության և դրա դիմաց Ռուսաստանի «գարմանայի և անհասկանալի զսպվածության» մեջ: Նա օգտագործում է « **la retenue spectaculaire et incompréhensible** » բառակապակցությունը, որի միջոցով արտահայտում է իր վրդովմունքը: « **Incompréhensible** » միավորը խոսում է եռաստիճան եղանակավորման միաձուլման մասին. հեղինակային «Ես»-ի սուբյեկտիվ վերաբերմունքը նախադասության խորքային մակարդակում ստանում է « **je ne comprends pas** » իմաստը: Հեղինակը հնչեցնում է իր տարակուսանքը, իրավիճակի գնահատականը, ինչպես նաև մեղադրանք՝ «անհասկանալի զսպվածություն ցուցաբերողի» հանդեպ:

Եթե առաջին հայացքից « **incompréhensible** » ածականը ընկալվում է իբրև էպիսթեմիկ եղանակավորիչ, ապա ոչ բազահայտ, ներակա համատեքստում այն դիտվում է իբրև գնահատական, իբրև մեղադրանք: Հեղինակը իրականում նրբանկատորեն, անուղղակիորեն հորդորում է ընթերցողին՝ որդեգրել որոշակի դիրքորոշում: Այսպիսով, կարող ենք եզրակացնել, որ առկա է այս դեպքում սուգգեստիվ (նրբանկատ) հորդորի փաստը:

Հոդվածի այեթիկ եղանակավորման վկայությունն են, ինչպես վերը նշել ենք, բազմաթիվ հղումներն ու մեջբերումները: Այս տեսակետից դիտարկենք հետևյալ պարբերությունը:

Le président turc, Recep Tayyip Erdogan, apporte son soutien politique et militaire – via des mercenaires syriens et les équipements fournis à Bakou – à l’opération déclenchée par l’Azerbaïdjan. Il a déclaré que l’Arménie devait quitter le « territoire azerbaidjanais occupé ». Voici confortées, sur un nouveau théâtre d’opération, les critiques adressées par Paris à l’endroit de l’expansionnisme néo-ottoman d’Ankara. Après la Syrie et la Libye, Erdogan impose à nouveau son pays comme un acteur incontournable, ambitieux, méprisant au passage ses engagements comme membre de l’OTAN.

Հոդվածագիրը մեջբերում է Էրդողանի խոսքերը, ըստ որի, Հայաստանը պետք է լքի «**գրավյալ ադրբեջանական տարածքը**»: Կարծում ենք, որ հեղինակը չի կիսում իր կողմից մեջբերված արտահայտության տեսակետը, քանի որ նախորդ նախադասության մեջ նա բազահայտորեն հայանպաստ դիրքորոշում է արտահայտում՝ նշելով, որ պատերազմը սանձազերծված է Ադրբեջանի կողմից և իրականացվում է Սիրիայի վարձկանների միջոցով: Այստեղ հաստատվում է, որ ռազմական գործողությունների նոր թատերաբեմում Փարիզի կողմից քննադատություններ են հնչեցվում Անկարայի նեոսմանական նկրտումների վերաբերյալ: Սիրիայից և Լիբիայից հետո Էրդողանը հերթական անգամ հավակնում էր,

որ իր երկիրը կդառնա «կարևոր դերակատար»՝ անտեսելով ՆԱՏՕ-ի անդամի իր պարտավորությունները:

Ինչպես տեսնում ենք, «*territoire azerbaidjanais occupé*» չակերտներով բերված մեջբերումը արձագանքում է մեր իսկ ուսումնասիրած նախորդ պարբերության մեջ «*reconquête*» գոյականին, որը նույնպես տրված է չակերտներով և բացահայտում է հեղինակի անհամաձայնությունը՝ ընդգծելով չակերտների եղանակավորիչ գործառույթը, ինչպես նաև մեջբերման (usage) և հղումի (mention) տարբերությունը: Այս հասկացությունները մասնավորապես տարբերակում է Դ. Մենգնոն /Maingueneau, 1993: 87/:

Հետաքրքրական է նշել, որ պարբերությունը առանձնանում է նաև որոշակի բազմաձայնությամբ: Եթե «*un acteur incontournable, ambitieux*» բառակապակցությունը թույլ է տալիս «լսել» Էրդոհանի ձայնը, ապա «*méprisant au passage ses engagements comme membre de l’OTAN*» հատվածում հնչում է էմանուել Մակրոնի մեղադրող ձայնը, «*mépriser*» բայի խիստ բացասական նշանակցումային իմաստի շնորհիվ՝ ընդգծելով Թուրքիայի նախագահի արհամարհական վերաբերմունքը «*au passage*» մակբայի կիրառության միջոցով:

Հեղինակը, ձգտելով մնալ հավատարիմ լրագրողական չեզոքության պահանջներին, հետևյալ պարբերությունում փորձում է գերծ մնալ գնահատողական բառապաշարից, պարզապես տեղեկագնելով, որ երկուշաբթի օրը Մինսկի խմբի համանախագահ երկրները ներկայացնող ամերիկյան, ռուսական և ֆրանսիական դիվանագիտության ղեկավարներ Մալք Պոմպեոն, Սերգեյ Լավրովը և Ժան Իվ Լե Դրիանը դատապարտեցին «*աննախադեպ և վտանգավոր բռնության սրումը*», որը տեղի է ունեցել Արցախյան հակամարտության գոտում և դրանից դուրս: Սակայն առաջին հայացքից զուտ տեղեկատվական նպատակ ունեցող պարբերությունը ավելի շատ նման է հեղինակի դիրքորոշման արտահայտմանը. մեջբերելով Մինսկի խմբի կողմից հնչեցված խոսքերը, «*avec la plus grande fermeté l’escalade de violence inédite et dangereuse survenue dans et en dehors de la zone de conflit du Haut-Karabakh*» հեղինակը բացահայտում է իր տեսակետը «*condamner*» ներմուծող բայի օգնությամբ (verbe introducteur): Նշենք, որ չակերտների կիրառությունը եղանակավորման տեսանկյունից բազմանշանակ է և կարող է տարբեր նպատակների ծառայել:

Lundi, les chefs de la diplomatie américaine, russe et française, Mike Pompeo, Sergueï Lavrov et Jean-Yves Le Drian, représentant les pays coprésidents du Groupe de Minsk, ont condamné « avec la plus grande fermeté l’escalade de violence inédite et dangereuse survenue dans et en dehors de la zone de conflit du Haut-Karabakh ». Ce même jour, Vladimir Poutine s’est entretenu pour la quatrième fois depuis le 27 septembre avec le premier ministre arménien, Nikol

Pachinian. De son côté, le chef de la diplomatie russe, Sergueï Lavrov, a proposé d'accueillir ses deux homologues de l'Arménie et de l'Azerbaïdjan à Moscou, dans le cadre du Groupe de Minsk.

Տեքստային մակարդակում եղանակավորման լեզվական դրսևորման մեջ կարևոր դեր են խաղում հարցական նախադասությունները: Եթե, սովորաբար, հարցական բնույթի նախադասություններն արտահայտում են հարցում՝ ամենաբազմազան նրբերանգներով որևէ տեղեկություն իմանալու կամ իմացածը լրացնելու նպատակով, ապա լրագրային խոսույթում դրանք հիմնականում օգտագործվում են ընթերցողին մտորելու առիթ տալու, տպավորությունը ճշտելու նպատակով, ինչը տեսնում ենք ուսումնասիրվող հոդվածում: Հեղինակը անպատասխան չի թողնում իր հնչեցրած հարցը, ավելին՝ նա շտապում է անմիջապես տալ նաև պատասխանը հենց մեկ այլ հարցի միջոցով՝ երկխոսային միջավայր ստեղծելու նպատակով:

Ըստ հեղինակի «այս դասական դիվանագիտական» (*cette partition traditionnelle*) գործունեության հիմքում տարակուսելի է Մոսկվայի վերաբերմունքը: Հավանական ինչպիսի՞ շահեր է հետապնդում Ռուսաստանը թույլ տալով, որ «Ադրբեյջանը և նրա թուրք կնքահայրը հարձակում սկսեն» Հարավային Կովկասի պես զգայուն տարածքում: Այսպիսով, պարբերության մեջ նկատվում են նաև էպիթեմիկ եղանակավորման միջոցներ, մասնավորապես հարցական նախադասությունների և ֆրանսերենի *conditionnel présent*-ի միջոցով, որը ինչպես հայտնի է կարող է նաև հավանականության իմաստ փոխանցել:

Mais, derrière cette activité diplomatique classique, l'attitude de Moscou laisse perplexe. Quel intérêt aurait la Russie à laisser faire l'offensive de l'Azerbaïdjan et de son parrain turc, dans une zone aussi sensible que le Caucase du Sud ? Punir Nikol Pachinian, le dirigeant arménien, pas assez prorusse ? C'est renverser l'ordre des priorités. La géopolitique et le choc des puissances important davantage, pour Poutine.

Այսպիսով, արդյոք արժե՞ պատժել Հայաստանի առաջնորդ Նիկոլ Փաշինյանին բավականաչափ ռուսամետ չլինելու պատճառով: Սա նշանակում է գլխիվայր շրջել առաջնահերթությունների կարևորությունը: Ըստ հոդվածագրի Պուտինի համար ավելի մեծ նշանակություն ունեն աշխարհաքաղաքականությունն ու ուժերի առճակատումը, քան Արցախյան խնդրի լուծումը:

Plusieurs incendies, de nature différente, menacent aux portes de la Russie. En dehors du Haut-Karabakh, un conflit gelé s'installe dans le Donbass ukrainien. En Biélorussie, la révolution pacifique et civique contre le régime s'installe dans la durée, sans parvenir à renverser Loukachenko. Là encore, Moscou est pris entre deux feux, la continuité sans enthousiasme ou le saut dans un inconnu à maîtriser.

Enfin, au Kirghizistan, les affrontements entre manifestants et forces de l'ordre, après le scrutin législatif de dimanche, ont conduit à des scènes ravivantes, aux yeux russes, le spectre des « révolutions de couleur ». On prête souvent un grand pouvoir nocif à la Russie. Mais ses fragilités sont aussi exposées, ces jours-ci.

Համատեքստային առկայագումների տեսակետից այսքի է ընկնում վերջին պարբերությունը: Հեղինակը, օգտագործել է հրդեհ «incendies» գոյականը, որի ավելի իրական համատեքստային իմաստը տեսնում ենք հաջորդ նախադասությունում հակամարտություն «conflict» բառի միջոցով:

«On» անորոշ դերանունը տվյալ դեպքում ստանում է ընդհանրական իմաստ՝ ասության (énonciation) հաղորդելով այլեթիկ եղանակավորում: «Souvent» եղանակավորիչը իմաստավորվում է ի հակադրություն «parfois» եղանակավորիչի, իսկ «Un grand pouvoir nocif» արտահայտությունը իմաստավորվում է «ses fragilités sont aussi exposées» արտահայտության հարատեքստում, որով կասկածի տակ է առնվում Ռուսաստանի իրական հզորությունը:

Ինչ վերաբերում է «prêter» բային, տեքստում այն ստանում է գնահատողական հնչեղություն, քանի որ նշյալ բայը ունի հետևյալ սահմանումը. attribuer à quelqu'un un acte, une parole etc. Նշենք, որ այս համատեքստում «prêter» բայի իմաստաստեղծումը տեղի է ունենում «supposer» (ենթադրել) հոմանիշի իմաստային դաշտում: Ակնհայտ է, որ բացահայտ մակարդակում սահմանական եղանակով արտահայտված այլեթիկ ասույթը իր մեջ կրում է էպիսթեմիկ՝ ասածի իսկությունը կասկածի տակ առնող, ինչպես նաև գնահատողական երանգներ: Այսպիսով այլեթիկ եղանակավորումը ամբողջ պարբերության մակարդակում հնչում է որպես սուբյեկտիվ ընկալման գնահատողական դրսևորում:

Ամփոփելով, կարող ենք փաստել, որ ուսումնասիրվող հոդվածում լրագրողը, ջանալով մնալ անաչառ, գործում է այլեթիկ եղանակավորման սահմաններում: Այդուհանդերձ, նա, տեքստի ոչ բացահայտ մակարդակում, հորդորում է ընթերցողին խորհել, գտնել իր համար բազմաթիվ հարցերի պատասխաններ՝ իրացնելով դեռնաթիկ եղանակավորման գործառույթը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Code de déontologie journalistique (Septembre, 2017). Adopté par le Conseil de déontologie journalistique le 16 octobre 2013, 2^{ème} édition.
2. Greimas, A.J., Courtés, J. (1993). Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Hachette.

3. Maingueneau, D. (1993). *Elément de linguistique pour le texte littéraire*. Dunod, Paris.
4. Le Monde, le 7 octobre, 2020.

С. ТАДЕВОСЯН – *Имплицитные манифестации алетической модальности во французском журналистическом дискурсе.* – В настоящей статье исследуются проявления авторской позиции на уровне текста с учетом использования средств алетической модальности, которая на имплицитном уровне приобретает побудительную функцию при помощи суггестивно значимых языковых единиц: цитат и ссылок, коннотативных смещений и синтаксических повторов.

Ключевые слова: антитеза, синтаксический повтор, полифония, коннотативный смысл, алетическая модальность, эпистемическая модальность

S. TADEVOSYAN – *Implicit Manifestations of Alethic Modality in French Journalistic Discourse.* – In the present paper, the non-obvious manifestations of the author's opinion in the journalistic text are studied, taking the means of alethic modality as a basis, which at the implicit level acquire the indirect inductive function due to linguistic units with suggestive value, in particular, quotations and references, marking deviations and anaphoric structures.

Key words: antithesis, syntactic repetition, polyphony, connotative meaning, alethic modality, epistemic modality

Received: 13.11.2022

Revised: 12.12.2022

Accepted: 17.12.2022

Հեղինե ԽԱՐԱԶՅԱՆ

Վ. Բոյուսովի անվան պետական համալսարան

ՀԱՅԱԼԵԶՈՒ ԱՌՈՂՋԱՊԱՀԱԿԱՆ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԳՈՎԱԶԴՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱԳՈՐԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Հայաստանում սոցիալական գովազդը սկսել է զարգանալ վերջին տարիներին և դեռևս այնքան էլ լայն տարածում չունի: Թեպետ սոցիալական գովազդների օրինակները Հայաստանում սակավաթիվ են, հնարավոր է մատնանշել որոշակի թեմատիկ ուղղություններ, որոնցից ամենակարևորն ու տարածվածը առողջ ապրելակերպին ուղղված գովազդներն են: Վերջին տարիներին հաճախ հանդիպող առողջապահական սոցիալական գովազդներից են ծխելու, ՄԻԱՎ/ՁԻԱՀ-ի և կորոնավիրուսային վարակիկանխարգելմանն ուղղված գովազդները: Նմանատիպ տպագիր սոցիալական գովազդների արդյունավետության բարձրացման համար հաճախ լեզվական տեքստը զուգակցվում է պատկերանշանների հետ: Հետևաբար սոցիալական գովազդային տեքստերը նպատակատուղղված գործի են դնում ազդեցության տարբեր մեխանիզմներ՝ զուգակցելով լեզվական և արտալեզվական միջոցները, որպեսզի հասնեն իրենց իլլոկուտիվ նպատակին, այն է, կոչ անեն ապրել առողջ ապրելակերպով:

Բանալի բառեր. սոցիալական գովազդ, լոկուտիվ ակտ, իլլոկուտիվ ակտ, պերլոկուտիվ ակտ, կարգախոս, գլխագիր, հիմնական գովազդային տեքստ, արձագանք-ասույթ

Սոցիալական գովազդը տարբեր երկրներում գտնվում է զարգացման տարբեր աստիճանների վրա: Եթե արևմտյան գովազդային մշակույթում սոցիալական գովազդը տարածված ու բավականին զարգացած գործիք է, Հայաստանում սոցիալական գովազդը սկսել է զարգանալ միայն վերջին տարիներին: Հայաստանում սոցիալական գովազդի զարգացման ցածր մակարդակի պատճառներից են պետական ֆինանսավորման սակավությունը, սոցիալական գովազդի եկամտաբերության բացակայությունը և սոցիալական գովազդի՝ որպես հանրային գիտակցության վրա ազդեցության միջոցի թերագնահատումը: Բացի այդ, ի տարբերություն ԱՄՆ-ի, Հայաստանում բացակայում է որևէ կառույց, որը ամերիկյան Գովազդային խորհրդի (Ad Council) համանմանությամբ կկարգավորեր այս ոլորտը և կենտրոնացված կզբաղվեր սոցիալական

գովազդների ստեղծմամբ և տարածմամբ: Սա է պատճառը, որ Հայաստանում սոցիալական գովազդները տարերային են, հիմնականում հանդիպում են հոլովակների և տպագիր պաստառների տեսքով: Այնուամենայնիվ, թեպետ սոցիալական գովազդների օրինակները Հայաստանում սակավաթիվ են, հնարավոր է մատնանշել որոշակի թեմատիկ ուղղություններ, որոնցից ամենակարևորն ու տարածվածը առողջ ապրելակերպին ուղղված գովազդներն են:

Նման բովանդակությամբ սոցիալական գովազդը միշտ արդիական է՝ անկախ երկրից ու ժամանակաշրջանից: Սակայն այս կամ այն մշակությամբ ու ժամանակահատվածում առավել տարածված են լինում տվյալ շրջանին բնորոշ խնդիրների դեմ ուղղված գովազդները: Եթե ԱՄՆ-ում վերջին մի քանի տարիների Գովազդային խորհրդի առողջապահական սոցիալական գովազդները ուղղված էին *Ալցոհայմերի հիվանդության, կորոնավիրուսային վարակի, արյան բարձր ճնշման, թոքերի քաղցկեղի, մրավոր առողջության, ինքնասպանության, նախաշաքարախտի խնդիրների* մասին իրազեկմանն ու կանխմանը /<https://www.adcouncil.org/all-campaigns?f0=00000163-b74a-d8fd-a1ef-b76f2b1e0000/>, որոնք բոլորը կազմակերպված տևական բնույթ են կրել և հանդես են եկել երկարատև գովազդային արշավների տեսքով, ապա Հայաստանում վերջին տարիներին ամենահաճախ հանդիպող առողջապահական սոցիալական գովազդները *ծխելու, ՄԻԱՎ/ՁԻԱՀ-ի և կորոնավիրուսային հիվանդության* կանխարգելմանն են ուղղված, որոնցից երևի թե միայն վերջինը կարելի է կազմակերպված տևական գովազդային արշավ համարել՝ ֆինանսավորված ՀՀ կառավարության կողմից: Այս գովազդային արշավը լայնորեն արտացոլվել է ՀՀ տարբեր քաղաքների փողոցներում և կանգառներում տեղակայված բաներների վրա:

Գովազդների լեզվագործաբանական առանձնահատկությունները վեր հանելու նպատակով, նպատակահարմար ենք գտնում յուրաքանչյուր գովազդ դիտարկել որպես հաղորդակցական ակտ, որի գլխավոր հատկանիշներից է նպատակաուղղվածությունը, հասցեատիրոջ վրա որոշակի ազդեցություն թողնելու միտումը: Սրանով է պայմանավորված այն հանգամանքը, որ վերլուծությունը հիմնվում է Ջ. Լ. Օստինի հաղորդակցական ակտերի դասակարգման վրա, համաձայն որի առանձնացվում են խոսողական /լուկուտիվ/, խոսողական-կատարողական /իլլուկուտիվ/ և խոսողական-ներգործական /պերլուկուտիվ/ խոսքային ակտերը /Austin, 1975: 123/: Խոսողական ակտը որևէ բան ասելն է, իմաստալից նախադասություն արտաբերելը: Խոսողական-կատարողական ակտը գործողություն է, որը կատարվում է որևէ բան ասելով, այսինքն, ի տարբերություն խոսողական ակտի, այն ունի ոչ միայն իմաստ այլ նաև գործաբանական ուժ: Իսկ խոսողական-ներգործական ակտը այն արդյունքն

է, հետևանքը կամ ազդեցությունը, որը թողնում է նախադասության արտաբերումը հասցեատիրոջ վրա:

ՀՀ-ում տարիներ շարունակ ամենատարածված առողջապահական խնդիրներից է համարվել ծխախոտի օգտագործումը: Ըստ ԱՀԳԳ (Առողջապահության համակարգի գործունեության գնահատման) հետազոտության՝ «2016 թվականին, 2012 թվականի համեմատությամբ, Հայաստանի Հանրապետությունում ավելացել է ամեն օր ծխող անձանց թիվը, ընդ որում, և՛ տղամարդկանց, և՛ կանանց շրջանում: Եթե 2012թ.-ին Հայաստանում ամեն օր ծխախոտ էր օգտագործում 15 և բարձր տարիքային խմբի բնակչության 23%-ը, ապա 2016թ.-ին՝ 26.2%-ը: Ընդ որում՝ ամեն օր ծխող տղամարդկանց թիվն ավելացել է 48.7%-ից մինչև 53.4%, իսկ կանանց թիվը՝ 1.3%-ից մինչև 2.3%» /https://www.e-gov.am/u_files/file/decrees/kar/GV84-A7C6-E3CB-5E3F/1058.1.pdf/:

Բնական է, որ նման սրացող խնդրին չէին կարող չանդրադառնալ նաև սոցիալական գովազդները: Այդուհանդերձ, հարկ է նշել, որ ՀՀ-ում հանդիպող հակածխախոտային գովազդները տարերային բնույթ են կրում, ինչը վկայում է ՀՀ բնակչության՝ ծխախոտի օգտագործման, ծխելու դեմ պայքարի և հակածխախոտային արշավների վերաբերյալ դիրքորոշումների և պատկերացումների ուսումնասիրության 2017թ. հաշվետվության մեջ առկա հետևյալ առաջարկը. «Հակածխախոտային քարոզարշավի մասին նյութեր պատրաստելիս անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել թարմացված տեղեկություններին և ապահովել դրանց շարունակականությունը» /http://armconsumer.am/pdf/report_smoking_%20free_armenia.pdf/:

Ի տարբերություն ԱՄՆ-ում իրականացվող գովազդային արշավների, որոնք տևական են և համակարգային, ՀՀ-ում, ցավոք սրտի, երկարատև և թիրախային կառուցված սոցիալական գովազդային արշավները շատ քիչ են: Մեկանգամյա տարերային բնույթ կրող սոցիալական գովազդները զիջում են գովազդային երկարատև արշավներին իրենց արդյունավետությամբ: Սոցիալական գովազդները միտված են հանրային գիտակցության և վարքագծի փոփոխության, իսկ նման փոփոխությունը չի կարող տեղի ունենալ մեկանգամյա բնույթ կրող սոցիալական գովազդի միջոցով: Տևական սոցիալական գովազդային արշավներն են, որ կարող են խորքային և թիրախային ազդեցություն թողնել հանրային գիտակցության վրա:

Դիտարկենք հետևյալ սոցիալական գովազդը, որը միտված է ծխելու կանխարգելմանը.



Նկար 1 Մենք փորձում ենք ապրել առողջ: Օգնեք մեզ չծխելով:

Վերոնշյալ գովազդում (նկար 1) արտալեզվական միջոցը երեխայի նկարն է, և խոսքը նույնպես երեխայի կողմից է ասվում: Գովազդում պատկերված երեխան մանկական խաղահրապարակում է, այսինքն խաղում է, ակտիվ և առողջ ապրելակերպով ապրում: Այս համատեքստից տրամաբանորեն բխում է առաջինը ներկայացվող ասույթը՝ *մենք փորձում ենք ապրել առողջ*: Նկարում պատկերված երեխան հավաքական կերպար է և բոլոր երեխաների անունից (*մենք*) հորդորող կոչով դիմում է թիրախ լսարանին՝ մեծահասակներին (*դուք*): Այսինքն առկա է հստակ տարանջատում և հակադրություն մենք-ի՝ առողջ ապրելակերպով ապրող երեխաների և դուք-ի՝ ծխող մեծահասակների միջև: Լեզվական տեքստը բավականին պարզ է, առանց ոճական հնարների, ինչը ևս արտացոլում է երեխայի պարզ խոսելաճը: Լեզվական տեքստը կառուցված է տրամաբանական փաստարկման վրա, ընդ որում, երկրորդ նախադրյալը կանխենթադրվում է: Եթե փորձենք ամբողջական տեսքի բերել տրամաբանական փաստարկման կառույցը, ապա այն այսպիսի տեսք կունենա՝

Մենք փորձում ենք ապրել առողջ:

Առողջ ապրելակերպը ենթադրում է չծխել:

Հետևաբար՝ օգնեք մեզ չծխելով:

Բովանդակորեն և ներակա իմաստով փաստարկումն այս գովազդում ավելի շուտ բարոյա-արժեքային է, քանի որ դիմում է մեծահասակների պարտքի և պատասխանատվության զգացումներին: Պատահական չէ, որ երեխայի հավաքական կերպարը հորդորող ասույթով օգնություն է խնդրում մեծահասակներից՝ նպաստել իրենց առողջ ապրելակերպին: Երեխաները միշտ մեծահասակների օգնության կարիքն են

զգում, հետևաբար տրամաբանական է *օգնել* բայի կիրառումը գովազդում: Այս կերպ ասելիքը շատ ավելի մեղմ է մատուցվում և գովազդատուն խուսափում է ժխտական հրամայական ասույթներից (օրինակ՝ *մի՛ ծխեք*), ինչը գովազդն ավելի ընդունելի է դարձնում թիրախ լսարանի համար:

Գովազդում առկա է բարոյա-արժեքային փաստարկում, ինչպես նաև փաստարկումն ուժգնացնող ևս մեկ տարր՝ օրինակի մեթոդը: Սովորաբար մեծահասակներն են օրինակ ծառայում երեխաներին, իսկ այս դեպքում երեխայի հավաքական կերպարն է առողջ ապրելակերպի օրինակ ծառայում ծխող մեծահասակների համար: Սա ևս բարոյահոգեբանորեն կարող է ազդեցիկ լինել և նպաստել բարոյա-արժեքային փաստարկմանը: Լեզվական տեքստը կանաչ ֆոնի վրա է, որով այն առանձնանում է մանկական խաղահրապարակի գունավոր ֆոնից, ինչպես նաև կարմիր գույնով պատկերված *ծխելն արգելվում է* ցուցանշանից: Այս կերպ դիմելով տարբեր նշանագիտական միավորների՝ պատկերանշան, ցուցանշան և լեզվական նշաններ, գովազդատուն փորձել է բոլոր հնարավոր միջոցներով հասանելի դարձնել իր ասելիքը:

Պակաս կարևոր չէ նաև այն վայրը, որն ընտրվել է գովազդի տեղադրման համար՝ զբոսայգու մանկական խաղահրապարակի մոտակայքը, որը համահունչ է գովազդի պատկերանշանային տեքստին: Բացի այդ, այստեղ գովազդն ավելի հասանելի է թիրախային հիմնական խմբին՝ ծնողներին, մեծահասակներին, որոնք երեխաների շրջապատում են: Սա էլ ավելի է ուժգնացնում գովազդի իլլուկուտիվ գործառույթը, այն է՝ դրդել մեծահասակներին չծխել:

Դիտարկենք հաջորդ գովազդը.



Նկար 2 ՁԻԱԿ-ը բոլորի և յուրաքանչյուրի խնդիրն է:

Ոչ անվտանգ վարքագծի գինը կարող է չափազանց թանկ լինել: Հիմնականում դու չգիտես՝ զուգընթաց վարակված է ՄԻԱՎ-ով, թե՛

ոչ: Հնարավոր է՝ նա էլ չիմանա: Քո անվտանգության պատասխանատվությունն ի՛նքդ ստանձնիր և ի՛նքդ հոգա առողջությանդ մասին:

ՄԻԱՎ-ի վերաբերյալ հետազոտությունն անվճար է, ուղեկցվում է խորհրդատվությամբ, կարող է կատարվել անանուն: ՄԻԱՎ/ՁԻԱՀ-ի ժամանակակից բուժումը հասանելի է և անվճար ՀՀ քաղաքացիների համար: Մանրամասների համար զանգահարել «Թեժ գիծ»՝ 010 610 820 կամ դիմել ՁԻԱՀ-ի կանխարգելման հանրապետական կենտրոն՝ Երևան, Ավան, Աճառյան 2:

Վերոնշյալ գովազդը (նկար 2) մեկն է այն առողջապահական շարքի գովազդներից, որոնք իրագործվել են միջազգային կազմակերպությունների աջակցությամբ՝ միտված լինելով տեղեկացնելու և կանխարգելելու ՄԻԱՎ/ՁԻԱՀ-ի տարածումը: Տեքստային հատվածը բավականին ընդարձակ է սովորական գովազդային տեքստերի համեմատությամբ, ինչը պայմանավորված է նրանով, որ խնդիր կա իրազեկելու հասարակությանը հիվանդության առանձնահատկությունների մասին: Սա իր հերթին պայմանավորված է նրանով, որ հայկական հասարակական-մշակութային տարւոնների արդյունքում առկա է տեղեկատվական բաց, ինչը կարող է նպաստել հիվանդության տարածմանը, ուստի այս գովազդային շարքը նախևառաջ տեղեկատվական բնույթ է կրում:

Ընդ որում, գովազդային շարքում որպես տեքստի հեղինակ և կոչ անող հանդես են գալիս երիտասարդ մշակութային գործիչները, այսինքն տեքստը զուգակցված է նրանց լուսանկարների հետ: Այս մեխանիզմը՝ ճանաչված մարդկանց մասնակցությունը գովազդին, բավականին տարածված է ինչպես առևտրային, այնպես էլ ոչ առևտրային գովազդների դեպքում և համարվում է փաստարկումն ուժգնացնող միջոց: Հայտնի անձանց կերպարները մեծացնում են գովազդի արդյունավետությունը, քանի որ հասարակությունը հակված է հետևելու նման անհատների վարքին և լսելու նրանց խոսքը: Այսպիսով, նման քարոզչական մեխանիզմը նպաստում է տվյալ սոցիալական գովազդի իլլոկուտիվ գործառույթի իրագործմանը: Ավելին, վերոնշյալ ՄԻԱՎ/ՁԻԱՀ-ի դեմ ուղղված գովազդներում հատկապես ընտրված են երիտասարդ կերպարներ, քանի որ գովազդի թիրախային խումբը հասարակության երիտասարդ շերտն է:

Ուշագրավ է նաև այն, որ պատկերանշանային տեքստը, այսինքն երիտասարդ անձանց լուսանկարները սև, մոխրագույն երանգներով են և կարծես ֆոնային են վառ կարմիրով գրված լեզվական տեքստի համար: Սա ևս անուղղակի կերպով ընդգծում է լեզվական տեքստի կարևորությունը, ինչպես նաև գրաֆիկական փաստարկման միջոց է հանդիսանում, որով լսարանի ուշադրությունը բևեռում է լեզվական տեքստի

վրա, որ հենց տեքստն է պարունակում հիմնական գովազդային փաստարկն ու կոչը, մինչդեռ պատկերանշանային տեքստը օժանդակող միջոց է: Լեզվական տեքստը իր մեջ պարունակում է բոլոր հիմնական գովազդային մասերը:

Տ. Դոբրոսկլոնսկայան առանձնացնում է գովազդի հետևյալ մասերը՝ «գլխագիր, հիմնական գովազդային տեքստ և արձագանք-ասույթ: Գովազդային գլխագրի նպատակն է գրավել լսարանի ուշադրությունը և հետաքրքրություն առաջացնել գովազդվող ապրանքի կամ ծառայության հանդեպ: Գովազդային գլխագիրը ներառում է գովազդային կոչը և գլխավոր գովազդային փաստարկը, որը արդյունքում ընդլայնվում է հիմնական գովազդային տեքստում» /Добросклонская, 2008: 143/: Իսկ գովազդային տեքստի վերջին հատվածը *արձագանք-ասույթն* է, որը կարևոր գործառույթներ է իրացնում: Այն կրկնում է գովազդային գլխավոր փաստարկը և ավարտում տեսք տալիս գովազդին /Добросклонская, 2008: 144/:

Վերոնշյալ օրինակում գլխագիրը առանձնացված է գովազդի վերին հատվածում, ավելի խոշոր տառաչափով է՝ լսարանի ուշադրությունը այդ ասույթի վրա բևեռելու նպատակով: Գլխագիրը նաև գովազդային գլխավոր կարգախոսն է՝ *ՁԻԱԿ-ը բոլորի և յուրաքանչյուրի խնդիրն է*: Այս ասույթը ձևով՝ արտահայտության պլանում ներկայացնող գործառույթ է իրացնում, սակայն բովանդակային առումով այն զգուշության և զգոնության հորդորի ու կոչի իմաստ է ստանում բառային փաստարկման շնորհիվ: Առաջին հերթին բառային փաստարկումը ապահովվում է *բոլոր* և *յուրաքանչյուր* բառերի հակադրության շնորհիվ, որով ընդգծվում է այն հանգամանքը, որ խնդիրը ոչ միայն առանձին անհատների, այլ ամբողջ հասարակության առողջությանն է վերաբերում, և ամբողջ հասարակության ու դրա յուրաքանչյուր անդամի զգոնության ու իրազեկության կարիքը կա: Նման փաստարկման մեխանիզմը լիովին համընկնում է *առողջության համոզմունքի կադապարի* (Health belief model) տեսության հետ /Champion, Skinner, 2008/:

Առողջության համոզմունքի կադապարի փորձում է բացատրել, թե ինչու են մարդիկ որդեգրում առողջապահական վարքագծի փոփոխություն: Նախ նրանք պետք է հասկանան, որ իրենք առնչվում են այդ հիվանդությանը: Այնուհետև անհատները պետք է հավատան, որ սա յուրօրինակ հիվանդություն է, և իրենք կարող են նվազեցնել հիվանդության հետ կապված վտանգը, եթե կատարեն խորհուրդ տրվող քայլերը: Անհատներին պետք է տրվի անհրաժեշտ տեղեկություն որոշակի քայլերի մասին, որպեսզի նրանք նախաձեռնեն վարքագծի փոփոխություն: Ի վերջո, նրանց մոտ պետք է առկա լինի ինքնարդյունավետության զգացում, որպեսզի կոնկրետ գործողություններ ձեռնարկեն: Իսկ ինքնարդյունավե-

տության զգացումը կարելի է ձևավորել խոսքային համոզման և ուղղորդման միջոցով /Champion, Skinner, 2008/: Այսինքն, սկզբունքորեն առողջապահական գովազդները նույն կաղապարն են կիրառում և առաջին հերթին մարդկանց համոզում են, որ այդ խնդիրը կարող է որևէ կերպ առնչվել նաև իրենց:

Վերոնշյալ օրինակում պակաս կարևոր չէ նաև *խնդիր* բառի կիրառումը, քանի որ գովազդատուն չի փորձում մեղմասացություն կիրառել և չի խուսափում իրեն հուզող հարցը կոչել *խնդիր*, ինչը ևս իր ազդեցությունն է թողնում և ավելի զգոն դարձնում թիրախ լսարանին:

Գովազդային հիմնական մասը հետևյալն է՝

Ոչ անվտանգ վարքագծի գինը կարող է չափազանց թանկ լինել: Հիմնականում դու չգիտես՝ զուգընկերդ վարակված է ՄԻԱՎ-ով, թե՛ ոչ: Հնարավոր է՝ նա էլ չիմանա: Քո անվտանգության պատասխանատվությունն ի՛նքդ ստանձնիր և ի՛նքդ հոգա առողջությանդ մասին:

Ակներև է, որ վերոնշյալ գովազդի հիմնական մասը բավականին ծավալուն է՝ շատ այլ գովազդների համեմատ, ինչը միտված է հնարավորինս շատ տեղեկատվություն փոխանցել ՄԻԱՎ/ՁԻԱՀ-ի առանձնահատկությունների վերաբերյալ: Առաջին երեք ասույթները ներկայացնող են և տեղեկատվական բնույթ են կրում, իսկ վերջին չորրորդ ասույթը հորդորող է և կոչ է անում լսարանին որոշակի առողջապահական վարքագիծ դրսևորել: Առաջին ասույթը աչքի է ընկնում ռճական արտահայտչամիջոցների կիրառությամբ: Առաջին իսկ արտահայտությունը՝ *ոչ անվտանգ*, նվազասույթ է, որին հաջորդում է փոխաբերություն՝ *վարքագծի գինը կարող է թանկ լինել*, ինչը հավելյալ արտահայտչականություն է հաղորդում ասույթին, իսկ *չափազանց բառի* հավելումը *թանկ* ածականի բացարձակ գերադրական աստիճանն է, ինչը ևս ընդգծում է անվտանգ վարքագիծ որդեգրելու կարևորությունը:

Հետաքրքրական է, որ առաջին ասույթը երրորդ դեմքով է ներկայացնում իրավիճակը, իսկ երկրորդ ասույթից սկսած գովազդատուն անցնում է դու-ի և ուղիղ երկրորդ դեմքով դիմում լսարանին՝ *դու չգիտես, զուգընկերդ, քո անվտանգության պատասխանատվությունը, ի՛նքդ ստանձնիր, առողջությանդ մասին*: Այս բոլոր բառերն ու արտահայտություններն ավելի անմիջական են դարձնում գովազդատուի և լսարանի միջև կապը, թիրախավորված դիմում յուրաքանչյուր ընթերցողի՝ ընդգծելով, որ խնդիրը վերաբերում է յուրաքանչյուր անհատին: Յուրաքանչյուր անհատի իրազեկ ու զգոն լինելու գաղափարին է օժանդակում նաև *ի՛նքդ* անձնական դերանվան կրկնությունը և շեշտադրվածությունը: Այս կերպ բառային մակարդակով գովազդատուն հաջողում է իր ասելիքը հասցնել լսարանին: Ընդ որում, թեպետ վերոնշյալ բառերն ու ռճական արտահայտչամիջոցներն օժանդակում են գովազդի համոզական

գործառույթի իրագործմանը, հիմնական փաստարկումն այդուհանդերձ տրամաբանական է, դեղուկտիվ, որով գովազդատուն ընդհանուրից (*Ոչ անվտանգ վարքագծի գինը կարող է չափազանց թանկ լինել*) դեպի մասնավորն է գնում (*Հիմնականում դու չգիտես՝ զուգընկերդ վարակված է ՄԻԱՎ-ով, թե՛ ոչ: Հնարավոր է՛ նա էլ չիմանա:*) և այդ հիմքի վրա էլ կոչ անում յուրաքանչյուր անհատին՝ հոգալ իր իսկ անվտանգության մասին:

2020թ. կորոնավիրուսային համաճարակով պայմանավորված՝ ՀՀ-ում անհրաժեշտություն առաջացավ իրազեկել և համոզել հանրությանը դիմակ կրել: ՀՀ կառավարության ֆինանսավորմամբ սկսվեց «Կրի՛ր, որ կրենք» գովազդային արշավը: Գովազդային արշավի պաստառների վրա պատկերված են տարբեր ոլորտների հայտնի անձինք՝ դերասաններ, հաղորդավարներ, երաժիշտներ, որոնք կրում են դիմակ և ձեռքով մատնացույց են անում այն: Ինչպես արդեն նշվել է, հայտնի անձանց մասնակցությունը գովազդներում համարվում է փաստարկումն ուժգնացնող միջոց, քանի որ ենթադրվում է, որ շարքային քաղաքացիները կցանկանան որդեգրել այն վարքագիծը, որը գովազդվում է հանրահայտ մարդկանց կողմից: Այսպիսով, գովազդներում առաջին հերթին փաստարկումն իրագործվում է պատկերանշանների միջոցով:



Նկար 3



Նկար 4

Ոչ պակաս կարևոր դեր է խաղում նաև լեզվական տեքստը, որտեղ կարելի է առանձնացնել չափսերով ավելի մեծ և մգացված գլխագիրը՝ *Կրի՛ր, որ կրենք*: Գլխագիրը հորդորող ասույթ է, որում բառախաղ է կիրառվել: *Կրել* բայը կիրառվել է մի կողմից բառարանային *դնել*, *հագնել* իմաստներով, մյուս կողմից խոսակցական բառաշերտին բնորոշ *հարթել*

իմաստով: Վերջինս հավանաբար արվել է բնակչության լայն զանգվածներին ասելիքն ավելի մոտ դարձնելու միտումով: Նման ռազմավարությունը՝ խոսակցական բառաշերտի կիրառությունը գովազդներում, լայն տարածում ունի օտարալեզու տարբեր գովազդներում, սակայն դրանք կիրառելիս հարկ է զգուշավորություն ցուցաբերել: Կան հետազոտություններ, որոնք փաստում են, որ «չափից շատ ինտերնետային խոսակցական լեզվի կիրառությունը կարող է բացասական ազդեցություն ունենալ բրենդի և արտադրանքի գնահատման վրա» /Liu, Gui, Zuo, Dai, 2019/: Մեկ այլ հետազոտություն փաստում է, որ խոսակցական լեզվի կիրառումը գովազդային տեքստերում ազդում է լեզվական գործընթացների վրա, նպաստում դրանց տարածմանը և դրանք բերում նորմատիվ լեզվի դաշտ /Mamirova, 2021/: Հետևաբար, կարելի է ենթադրել, որ վերոնշյալ բառախաղը տարբեր ազդեցություն կարող է թողնել հանրության տարբեր շերտերի վրա, ոչ միանշանակ ընկալվել բոլորի կողմից և հակասական պերլոկուտիվ ազդեցություն ունենալ:

Հիմնական գովազդային տեքստը տարբերվում է շարքի առանձին գովազդներից՝ կախված այն հանգամանքից, թե ինչ ոլորտի ներկայացուցիչ է պատկերված պաստառին:

Օր.՝ (3) Դիմակով եմ ամեն առավոտ եթեր մտնում, *բայց չեմ դժգոհում*:

(4) Թեթև հումոր ես անում ու չես էլ հասկանում՝ մարդ ժպտում է, թե ջղայնանում, *բայց չեմ դժգոհում*:

Ինչպես երևում է, գովազդներում գրաֆիկական փաստարկմամբ առանձնացված է *բայց չեմ դժգոհում* հատվածը, որը տարբերվում է մնացյալ տեքստից ավելի մուգ գույնով: Ակնհայտ է, որ գովազդը ստեղծողները հետապնդել են երկու նպատակ. առաջինը՝ դրդել հանրությանը դիմակ կրել, որն արտակա դրսևորվում է գլխագրի հորդորող ասույթի միջոցով և երկրորդը՝ ներակայորեն, գրաֆիկական փաստարկմամբ և ներկայացնող ասույթով համոզել հանրությանը չդժգոհել դիմակ կրելիս:

Ամփոփելով կատարված ուսումնասիրությունը կարելի է փաստել, որ հայալեզու առողջապահական սոցիալական գովազդները վեր են հանում այն առողջապահական խնդիրները, որոնք առկա են մեր հասարակության մեջ և ձգտում են փոփոխել հասարակական վարքագիծը: Պերլոկուտիվ ազդեցությունը իրագործելու համար գովազդներում կիրառվում են ինչպես արտալեզվական, այնպես էլ լեզվական ամենատարբեր արտահայտչամիջոցներ, ոճական հնարներ ու փաստարկային մեխանիզմներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ծրագիր ծխախոտային արտադրատեսակների, ծխախոտային արտադրատեսակների փոխարինիչների օգտագործման դեմ

- պայքարի. Հավելված N 1 ՀՀ կառավարության 2022 թվականի հուլիսի 14-ի N 1058 - Լ որոշման: https://www.e-gov.am/u_files/file/decrees/kar/GV84-A7C6-E3CB-5E3F/1058.1.pdf:
2. ՀՀ բնակչության՝ ծխախոտի օգտագործման, ծխելու դեմ պայքարի և հակածխախոտային արշավների վերաբերյալ դիրքորոշումների և պատկերացումների ուսումնասիրության հաշվետվություն: http://armconsumer.am/pdf/report_smoking_%20free_armenia.pdf, 2017:
 3. Добросклонская, Т. Г. (2008). Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. Москва. <http://www.fl.msu.ru/research/publications/dobroslonskaya/dobroslonskaya-medialingvistika.pdf> (Retrieved August 29, 2022).
 4. Ad Council. Health. <https://www.adcouncil.org/all-campaigns?f0=00000163-b74a-d8fd-a1ef-b76f2b1e0000> (Retrieved August 29, 2022).
 5. Austin, J. L. (1975). How to do things with words. Harvard University Press.
 6. Champion, V. L., Skinner, C. S. (2008). The health belief model. Glanz K., Rimer B. K., Viswanath K. (eds.) (4th ed.). *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
 7. Mamirova, D. S. (2021). Using Slangs in Advertising Texts. *International Journal of Management*, v. 12, Issue 2. https://www.academia.edu/50376749/USING_SLANGS_IN_ADVERTISING_TEXTS (Retrieved August 30, 2022).
 8. Liu, S., Gui, D.-Y., Zuo, Y., Dai, Y. (June 7, 2019). Good Slang or Bad Slang? Embedding Internet Slang in Persuasive Advertising. *Journal Frontiers in Psychology*, v. 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01251/full> (Retrieved August 30, 2022).

Ե. ХАРАЗЯН – Лингвопрагматические особенности здравоохранительных социальных реклам на армянском языке. – В Армении социальная реклама начала развиваться в последние годы и до сих пор не имеет широкого распространения. Хотя количество социальных реклам в Армении весьма ограничено, можно выявить определенные тематические области, наиболее важными и распространенными из которых являются здравоохранительные социальные рекламы, которые в основном направлены на нераспространение курения, ВИЧ/СПИДа и коронавирусной инфекции. В печатной социальной рекламе часто наблюдается сочетание языкового текста с изображениями для достижения более эффективного результата. Таким способом, призывая вести здоровый образ жизни, намеренно используются лингвистические и экстралингвистические механизмы воздействия для достижения иллюкативной цели рекламы.

Ключевые слова: социальная реклама, локутивный акт, иллокутивный акт, перлокутивный акт, слоган, заголовок, основной рекламный текст, эхо-фраза

H. KHARAZYAN – *Linguopragmatic Aspects of Armenian Health PSAs.* – PSAs have developed in Armenia during the recent years. Though they are rather few in number, it is possible to group them thematically. One of the most important themes of Armenian PSAs is healthcare, with topics like prevention of smoking, HIV/AIDS, and Coronavirus infection. For the purpose of effectiveness, print PSAs incorporate linguistic texts and images. The intentional application of both linguistic and extra-linguistic means aims at fostering the illocutionary force of advertisements in promoting healthy lifestyle.

Key words: PSA, locutionary act, illocutionary act, perlocutionary act, slogan, headline, body copy, tag-line

Received: 21.09.2022

Revised: 23.11.2022

Accepted: 12.12.2022

Լուսինե ՄԱՂԱԹՅԱՆ
Խ.Արույանի անվան ՀՊՄՀ

**ԺԱՄԱՆԱԿԻ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԱՎՈՐՈՒՄԸ ԲՐԻՏԱՆԱԿԱՆ ԵՎ
ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՀԵՔԻԱԹՆԵՐՈՒՄ. ՓՈԽԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ
ՓՈԽԱՆՈՒՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Հողվածի շրջանակներում քննվում է ժամանակի հայեցակարգավորումը փոխանունությունների և փոխաբերությունների միջոցով բրիտանական և հայկական հեքիաթներում: Հեքիաթի տեքստը, լինելով վերացական և մտացածին, կրում է անգիտակցականի ավելի վառ արտահայտված տարրեր և հեքիազդության համար անփոխարինելի լեզվանյութ է:

Թե՛ բրիտանական, թե՛ հայկական հեքիաթներից բերված օրինակներով փաստվում է, թե ինչպես է ժամանակ վերացական հասկացությունն արտապատկերվում որպես սուբյեկտ, փարածություն և առարկա: Ավելին՝ ուսումնասիրությունը բերում է այն եզրահանգման, որ ավանդական տոների, կենցաղավարության, գյուղատնտեսական գործունեության, բնության երևույթների, թագավորությունների, սննդի անվանումներ նշող բառամթերքով արտահայտված ժամանակային փոխանունություններն ավելի լայն ընդգրկում ունեն հեքիաթի ժանրում:

Բանալի բառեր. ճանաչողական լեզվաբանություն, հասկացական փոխաբերություն, հասկացական փոխանունություն, հայեցակարգավորում, ճանաչողական կադապարներ, ժողովրդական հեքիաթ

Ճանաչողական լեզվաբանության զարգացումը հանգեցրել է լեզվական երևույթների և մարդկային ճանաչողության միջև առկա կապի ավելի լավ ըմբռնմանը: Ճանաչողական լեզվաբանության ուշադրության կենտրոնում լեզուն է: Այն արտացոլում է ճանաչողությունը՝ հանդես գալով որպես միտք արտահայտելու հիմնական միջոց /Кубрякова, 2004: 42/: Հարկ է նշել նաև, որ հասկացական մակարդակում իմաստի կառուցումը ճանաչողական լեզվաբանության անկյունաքարն է /Fauconnier, 1997: 2/: Էվանսը գտնում է, որ իմաստը սկզբունքորեն արտացոլվում է որպես փորձի մարմնացում /Evans, 2004: 55/: Այսպիսով՝ մենք կարող ենք խոսել միայն այն մասին, ինչն ընկալվում և պատկերացնում ենք, որն էլ համարվում է անհատի ճանաչողական համակարգում կուտակված փորձի արդյունք:

Ճանաչողական լեզվաբանության օգնությամբ հնարավոր է կատարել ժամանակի ավելի ճշգրիտ և հուսալի վերլուծություն: Համաձայն Լա-

կոֆի և Ջոնսոնի՝ ժամանակի ընկալումն ու պատկերումը՝ հայեցակարգավորումը, բացառապես ժամանակային եզրույթներով խիստ սակավաթիվ են: Այն սերտորեն կապակցված է այնպիսի հասկացությունների հետ, ինչպիսիք են *տարածությունը*, *նյութը*, *կյանքը*, *իրադարձությունը* և այլն /Lakoff, Johnson, 1999: 127-135/: Ճանաչողական լեզվաբանության ներկայացուցիչների ուսումնասիրություններում առաջ է քաջված այն դրույթը, որ ժամանակի հայեցակարգավորումը մարդու ճանաչողական անգիտակցականի մասն է կազմում: Ըստ այդ դրույթի՝ մարդը ժամանակի մասին խոսելիս ինքնաբերաբար օգտագործում է դրան առնչակից հասկացությունները: Դրանք կազմում են առօրյա հայեցակարգային համակարգի մի մասը (նույն տեղում): Այսինքն՝ ժամանակն արտահայտվում է ճանաչողական համակարգում՝ մարդկային փորձի արդյունքում կուտակված հասկացությունների հիման վրա:

Լակոֆի և Ջոնսոնի մշակած վարկածի համաձայն՝ վերացական հասկացությունները հայեցակարգվում են փոխաբերությունների և փոխանունությունների միջոցով: Ժամանակի արտահայտումը, ըստ նրանց, անհնար է առանց փոխաբերությունների և փոխանունությունների: Դրանք ոչ թե լեզվի, այլ մարդու մտածողության և գործունեության մեջ են /Lakoff, Johnson, 1980: 3/:

Փոխաբերությունը մի երևույթի պատկերումն է մեկ այլ երևույթի միջոցով (այդ երևույթների միջև կա ներքին կամ արտաքին նմանություն, թեկուզ հեռավոր կամ մթազնած), մինչդեռ փոխանունությունն առնչակից երևույթներից մեկի կիրառումն է մյուսի փոխարեն (պարունակողը պարունակյալի փոխարեն, մասը՝ ամբողջի և այլն): Այլ կերպ ասած՝ տիրույթը կամ հասկացությունը գործածվում է որպես աղբյուր, և վերացական տիրույթ հասկացությունը, այս դեպքում՝ ժամանակը, ընկալվում է որպես թիրախ /Ivanová, 2018: 168/: Իսկ փոխանունության դեպքում մեկ տիրույթ է միայն ներգրավված, որն ավելի պարզ է և դյուրըմբռնելի /Velasco, 2001: 49, Lakoff, 1987: 77/:

Մեր հետազոտության շրջանակներում քննության ենք առնելու ժամանակի պատկերումը բրիտանական և հայկական հետևյալ հեքիաթներում՝ «Twenty years with the good people», «The sea-maiden», «The widow's son», «The three advices», «The tale of Conal Crovi», «Jamie Freel and the young lady», «Tops or butts?», «The green children», «The three advices which the king with the red soles gave to his son», «The lady of Llyan y fan Fach», «Whittington and His Cat», «The recovered bride», «Օսկի արտ», «Մոթայի հէքիաթը», «Ոսկէ ծուկը», «Բախտավոր տղա», «Ղըռ-աթ», «Գառնիկ ախպէր», «Դավիթ ջոիկ կը ոսնէ», «Քյաչալն ու քյոսան», «Տան դովաթը», «Ավճի Շաբուրի տղեն», «Դերձակի ախշիկ», «Ջան-փոլատ», «Ջարզանդ թագավորի աղջիկը», «Խիպիկի քոլոզ», «Ռանչպարի տղեն»: Երկու ժողովուրդ-

ների նշված հեքիաթների ընտրությունը պայմանավորված է համանման ժամանակային կառույցների հաճախադիպությամբ:

Ժամանակային տարրի քննությունը կատարվել է հետևյալ մեթոդական հենքի վրա՝ զուգադրական, վերլուծական, ճանաչողական, ոճագիտական:

Վերոնշյալ հեքիաթներում ժամանակի հայեցակարգավորումը դիտարկվում է ճանաչողական լեզվաբանության թիրախային կադապարների՝ փոխանունության և փոխաբերության լրյսի ներքո: Հեքիաթում փոխանունության կիրառության վերաբերյալ կան հակասական մոտեցումներ: Հետազոտողների մի մասը կարծում է, որ հրաշապատում հեքիաթի տեքստը դուրս է մղում փոխաբերությունը, այսինքն՝ տեղի է ունենում ապափոխաբերացում /Добжиньская, 1990: 476-490, Զիվանյան, 2008: 85, Բախտին, 2017: 205/: Սակայն հիմք ընդունելով Ջեյսոնի այն տեսակետը, որ հեքիաթի ժամանակը լինում է երկու տեսակի՝ մարդկային և զարմանահրաշ, կարող ենք պնդել, որ ապափոխաբերացումը առկա է հրաշապատում հեքիաթի զարմանահրաշ ժամանակային գոտում /Jason, 1977: 204-219/: Մինչդեռ իրական ժամանակային գոտում հանդիպում են փոխաբերություններ, որոնք այնքան շատ են կիրառվել առօրյա խոսույթում, որ արդեն դասվել են մարած (dead) փոխաբերությունների շարքին:

Սույն հետազոտության համար ընտրվել են ժողովրդական հեքիաթի մարդկային իրական ժամանակն արտահայտող պատկերացումները: Ճանաչողական լեզվաբանության ուսումնասիրության համար անգնահատելի արժեք են ներկայացնում ժողովրդական հեքիաթները, որտեղ ամփոփված են վաղնջական ժամանակներին առնչվող ժողովրդի մտածողության հնավանդ պատկերացումները /von Franz, 2017: 12, Zipes, 2002: 7/: Ավելին, Դանդեսը գտնում է, որ բանահյուսությունը ժողովրդի սեփական նկարագրությունն է իր մասին /Dundes, 2007: 55/: Հետևաբար հետազոտության համար ընտրված լեզվանյութը մեկ անգամ ևս կրնա գծի լեզվի և ճանաչողության միջև առկա սերտ փոխկապակցվածությունը և կընդլայնի ճանաչողական լեզվաբանության ձեռքբերումները:

Հոդվածում ներկայացված փոխաբերություններն ու փոխանունությունները մարդու ճանաչողության անբաժանելի մասն են կազմում և իրենց անմիջական արտացոլումն են գտնում գեղարվեստական ստեղծագործության նախատեքստային արժեք ունեցող ժողովրդական հեքիաթներում /Lovell-Smith, 2002: 197-214/:

1. Հասկացական փոխաբերություն

Ժամանակի մասին խոսելիս մարդը գերազանցապես հիմնվում է իր հենքային գիտելիքների վրա: Հասկացական համակարգում կուտակված

փորձից ելնելով՝ ժամանակին վերագրվում են այնպիսի բնութագրիչներ, որոնք բնորոշ են սուբյեկտին, առարկային, բնության երևույթներին: Ստորև կներկայագնենք ժամանակի ընկալում պարունակող փոխաբերության օրինակներ՝ բաժանված երեք խմբի: Բերված օրինակներում փոխաբերություն հանդիսացող արտահայտություններն արդեն ճուշվել և դարձել են առօրյա խոսքի բաղադրիչ տարրեր: Սակայն դրանց հիմքում ընկած է փոխաբերության երևույթ, ինչը հիմնավորում է ճանաչողական լեզվաբանության ներկայացուցիչների այն հիմնադրույթը, որ վերացական երևույթների մասին խոսելիս, այս դեպքում ժամանակի, ակամայից օգտագործվում է նյութական առարկաներին հատուկ բառապաշար:

1.1 Ժամանակը որպես շարժվող սուբյեկտ

Ժամանակի ընթացքը շատ հաճախ նույնականացվում է շարժման հետ: Բրիտանական և հայկական հեքիաթներում ժամանակի արտահայտումը կրում է հասկացական փոխաբերության բնույթ:

1. *Weeks, months and years came and went, but he never turned up /Ashliman, Twenty years with the good people, 1999-2022/.*
2. Everything happened as the sea-maiden said, and he himself was getting plenty of fish; but when *the end of the three years was nearing*, the old man was growing sorrowful, heavy hearted, while he failed each day as it came /Campbell, The sea-maiden, 1890: 74/.
3. Շատ ու քիչ՝ Աստված գիտե, մեկ վախտ ու ժամանակ որ անցավ, Մարա երկրի թոռճիքը մեկ օր, առավոտնեն մինչև իրիկուն թոռ քցելով հոգիքը դուրս գուքա, հըմը մեկ ձուկ էլ չեն կռնա բռնե: Իրիկվա դեմ՝ տուն դառնալու վախտը, թոռճու մեկը կըսե /ՀԺՀ 4, Ռանչպարի տղեն, 1963: 129-138/:
4. Տվի,— կըսե դև,— լուրի վաղ՝ ՔԸ՛լի ժամանակ: Ես կէրթամ օլորտիմ. քըզի պատ վիրանք:—Հան դե իմ դռան մոտ օսկոե ճոկան մե կա դրուկ, կը վերցուլս: *Ժամանակ օր կը մոտենա՝* իրեք հաղ բանձր կը թխկթխկցուս, ես դիմնամ՝ օր դու իմ կնիկն իս, ես՝ քոլ իրիկ /ՀԺՀ 10, Խիպիլկի քոլոզ, 1967: 24/:

Երկու ժողովուրդների հեքիաթներից բերված օրինակներում ժամանակին վերագրվում են շարժվելու ունակություն ունեցող սուբյեկտի հատկանիշներ: Շարժման իմաստն արտահայտվում է հետևյալ բայերով՝ *came, went, was nearing, կանցնի, կը մոտենա*: Այս բոլոր բայերը պատկանում են շարժում ցույց տվող բառերի խմբին, որոնք բնորոշ չեն վերացական գոյական *ժամանակին*: Վերը նշված փոխաբերություն պարունակող օրինակներում ժամանակը հայեցակարգվում է որպես շարժվող սուբ-

յեկտ, իսկ դիտորդը (observer)՝ չչարժվող: Ժամանակը այս օրինակներում կարծես թե տարբեր ուղղությամբ շարժվող սուբյեկտ է:

Երկու ժողովուրդների հեքիաթներից բերված օրինակները հիմնավորում են այն վարկածը, որ մարդն իր մտածական համակարգում նյութական առարկաներից կուտակած փորձը կիրառում է վերացական հասկացությունների մասին խոսելիս:

1.2 Ժամանակը որպես տարածություն

Ժամանակը և տարածությունը խիստ առնչակից հասկացություններ են: Ժամանակի մասին խոսելիս հատուկ բառամթերք սովորաբար չի գործածվում: Բառերի և արտահայտությունների շատ քիչ մասն է, որ իրապես ժամանակային են: Ինչպես նշում են Լակոֆը և Ջոնսոնը, մեր ժամանակային ընկալման մեծ մասը տարածության մեջ շարժման փոխաբերացված տարբերակն է /Lakoff, Johnson, 1999: 129/: Ավելին, ճանաչողական համակարգը միջլեզվական բնույթ է կրում /Evans, 2004: 14/: Այս տեսակետի ապացույցը այնպիսի արտահայտություններ են, որոնք հանդիպում ենք և՛ հեքիաթներում, և՛ առօրյա խոսքում (*the length of the day, short/long time, երկար/կարճ ժամանակ*): Սակայն հեքիաթին ավելի բնորոշ են փոխաբերություններ, որտեղ տարածական չափումն արտահայտվում է ժամանակային եզրույթներով:

1. So he went in, and on the morrow she said, "I have a sister who dwells on the road; it is *a walk of a year and a day*, but here are a pair of old brown shoes with holes in them, put them on and thou wilt be there in an instant; and when thou art there, turn their toes to the known, and their heels to the unknown, and they will come home; and so he did /Campbell II, The widow's son, 1890: 313/.
2. Now it happened, towards the end of their *day's journey*, when they were all tired with walking, that they came to a wood, through which there was a path that shortened the distance to the town they were going towards, by two miles /Ashliman, The Three Advices, 2013-2022/.
3. Էսման դինջ ու արխեին Ասլանը էլի էրկու օր ճամբա էկավ, մնացեր էր *մե օրվամ ճամբա* օր հասնիր /ՀԺՀ 4, Ջարգանդ թագավորի աղջիկը, 1963: 100/:
4. -Դե, գնացե՛ք, -ասեց թագավորը իրա նոքարներին, -*իրեք օրավար տեղ վարեք, կորեկ ցանեք, լավ փոցխեք, թող էս տղեն մին-մին հավաքի* /ՀԺՀ 2, Ջան-փոլատ, 1959: 71/:

Օրինակներում տարածությունը չի ստանում թվային բնութագրիչ: Փոխարենը տարածության չափման միավոր է ժամանակը՝ թվային միավորով: Հերոսն իր ճանաչողական համակարգում արդեն ունի պատկե-

րացում, թե որքան տարածք է նա հաղթահարում որոշակի ժամանակահատվածում և այս կուտակված փորձի համաձայն՝ տարածքի երկարության մասին խոսում է ժամանակային եզրույթով: Բրիտանական հեքիաթից բերված օրինակում հերոսը հրաշագործ կոշիկի օգնությամբ մի ակնթարթում հաղթահարում է մի տարվա և մեկ օրվա ոտքի ճանապարհը (a walk of a year and a day): Հաջորդ օրինակում ճանապարհորդության տևողությունը չափվում է օրով (day's journey): Հայկական օրինակում հերոսի անցնելիք ճանապարհի երկարությունը չափվում է մեկ օրով՝ *մե օրվամ ճամբա*: Գյուղատնտեսական աշխատանքի հրահանգ ստացած հերոսը այնքան տարածք պետք է վարեր ու ցաներ, որը կտներ երեք օր՝ *իրեք օրավար տեղ*:

Բրիտանական և հայկական ժողովրդական հեքիաթներից քաղված օրինակները ակներև են դարձնում ժամանակի և տարածության միաձույլ համակարգի էությունը:

1.3 Ժամանակը որպես օբյեկտ

Թե՛ բրիտանական, թե՛ հայկական ժողովրդական հեքիաթներում ժամանակ հասկացությունը երբեմն ստանում է նյութական, առարկայական բնութագրիչներ: Այս օրինակներում տեղի է ունենում վերացական հասկացության մասնակի նյութականացում:

1. The king said that he would give any reward to any man that would make out the place where ConalCrovi was taking his dwelling. The king's swift rider said, that if he *could get a day and a year* he would find out where he was. He *took thus a day and a year* seeking for him, but if he took it he saw no sight of ConalCrovi (Campbell, The tale of Conal Crovi, 1890: 130).

2. He *lost no time*, but drew his wife within the ring, within which none of the myriads round dared to enter (Ashliman, The recovered bride, 1999-2022).

3. Ասեց.- Ես Գարրիել հրեշտակն եմ, եկել եմ քո հոգին առնեմ:

Ասեց.- Ես մինուճար եմ. խազնա, դաֆինա տամ իմ ֆոգին մի՛ առնի:

Ասեց. - Թե որ ըղենց ա, ես քեզ *տաս օր ժամանակ կտամ*, քու օթախից մի նշանաբան պըտի տանեմ /ՀԺՀ 3, Դերձակի ախչիկ, 1962: 167/:

4. Տղեն տեսավ, որ ուրիշ ճար չըկա, էլի *իրեք օր ժամանակ ուզեց թագավորեն*, որ մտածե, տեսնի /ՀԺՀ 4, ավճի Շաբուիր տղեն, 1963: 3/:

Վերոնշյալ օրինակներում ժամանակը հայեցակարգվում է իբրև առարկա, որի սեփականատերը ժողովրդական հեքիաթներում թվում է, թե հիմնականում թագավորը կամ հրեշտակն է: Նմանօրինակ փոխաբերության կիրառությանը հավաստում է ճանաչողական լեզվաբանության այն դրույթը, որ ժամանակը մարդը համարում է արժեքավոր իր (valuable

commodity) /Lakoff, Johnson, 1980; Evans, 2004/: Առաջին օրինակում *get* և *take* բայերը, (*get* - ինչ-որ բան ստանալ, *take* - մի բան վերցնել) օգտագործվում են անորոշություն արտահայտող օր և տարի բառակապակցության հետ (*could get a day and a year, took a day and a year*) և ընկալվում է նյութական առարկա, որը հերոսը կարող է խնդրել և ստանալ թագավորից: Երկրորդ օրինակում նույնպես առկա է ժամանակի արժեքային և առարկայական բնույթը, որը հնարավոր է կորցնել (*lost no time*): Հայկականում՝ Գաբրիել հրեշտակը մարդու կյանքի օրերը վերահսկելու իրավունքով *դաս օր ժամանակ է տալիս* կյանքից հեռանալ չցանկացող հերոսին: Հաջորդ օրինակում՝ հերոսը երեք օր ժամանակ է խնդրում թագավորից և ստանում է: Բառային այս միավորների համատեղ կիրառությունը ժամանակին հաղորդում է սեփական օբյեկտի հատկանիշ:

Այսպիսով՝ տարբեր ժողովուրդների պատկանող այս երկու հեքիաթներում ժամանակի հասկացության հայեցակարգավորումը համարժեք է, երբեմն էլ նույնական: Այն արտապատկերվում է անհատի մտածական համակարգում ունեցած առարկաների, նրանց շարժման, տարածության մասին ունեցած մտապատկերների միջոցով: Անկախ ազգերի գրականության զարգացումից՝ ժամանակը շարունակում է հայեցակարգվել որպես շարժում ունեցող սուբյեկտ, տարածություն և առարկա, որն արտահայտում է շրջապատող միջավայրի, բնության նկատմամբ մարդկության ընկալումները: Իսկ ցանկացած ժողովուրդի գրականության նախահիմք հեքիաթում ժամանակի փոխաբերությունը ստացել է առավել վառ դրսևորում:

2. Հասկացական փոխանունություն

Փոխանունությունը ճանաչողական լեզվաբանության իմաստ արտահայտելու մեխանիզմներից մեկն է: Այն ենթադրում է մի տարրի կիրառումը մեկ ուրիշի փոխարեն: Սակայն փոխանունությունը ոչ թե պարզապես փոխարինում է մեկ ամբողջությունը մեկ այլով, այլ փոխկապակցում է դրանք՝ ձևավորելով նոր, բարդ իմաստ /Radden, Kövecses, 1999: 2/:

2.1 Ավանդական տոները որպես ժամանակ

Ժողովրդական հեքիաթներում հոգևոր տոները երբեմն օգտագործվում են օրացուցային ժամանակի փոխարեն:

1. So a year passed, and *Halloween came round again* /Ashliman, Jamie Freel and the young lady, 1999-2022/.
2. Հանեց ջեպիցը մի մանեթ փող բախշեց: - Ասեց.- Աղա՛, ես պըտի էթամ, քեզանից շնորհակալ եմ:

- Որդի՛,- ասեց,- Մի՛ էթա, կա՛ց, զատկից ետը գնա /ՀԺՀ 3, Տան դովաթը, 1962: 172/:

Բրիտանական «Jamie Freel and the Young Lady» հեքիաթի ամբողջ պատումում ժամանակը պատկերվում է *Halloween* ավանդական տոնի միջոցով: Այն հին կելտական հոգևոր տոնախմբություններից է, որը նշվում է հոկտեմբերի 31-ին: Այստեղ ասացողը խուսափում է թվային բնութագրիչով արտահայտել ժամանակը և այն արտահայտում է *Halloween* ծեսի միջոցով: Համաձայն ճանաչողական լեզվաբանության դրույթների՝ ենթադրվում է, որ լսողը իր մտածական պատկերում արդեն ունի հստակ գաղափար այս տոնի վերաբերյալ և *Halloween* ծեսը կընկալի իբրև հստակ ժամանակահատված, որն ընդգրկում է հոկտեմբեր ամսվա վերջը: «Տան Դովաթը» հայկական հեքիաթում տերը ծառային առաջարկում է չչտապել և գնալ *Ջարկից* հետո, որը հայկական եկեղեցու շարժական տոներից է և միշտ նշվել է գարնանը: Ե՛վ բրիտանական, և՛ հայկական հեքիաթներում ասացողները տարվա ժամանակահատվածը արտահայտում են տոներով: Քանի որ հեքիաթի տեքստը փոխանցվում է բերանացի և զուտ ասացողի հիշողությամբ, ժամանակի՝ թվային բնութագրիչներով արտահայտումը դառնում է ոչ կիրառելի:

2.2 Գյուղատնտեսական գործունեությունը որպես ժամանակահատված

Գյուղատնտեսական փուլերը հնագույն սյուժեներում հաճախ են արտացոլվել, քանի որ հասարակ գյուղացու համար կենսական կարևորություն ունեցող առօրյայի անբաժանելի մասն են կազմել, ինչն էլ պատկերվել է հեքիաթում իբրև ժամանակի հիմնական փոխանունություններ:

1. The time for the *reaping match* arrived /Folk-tales of the British Isles, Tops or butts?, 1987: 112/
2. They came in *harvest-time* out of the Wolf-pits; they both lost their green hue, and were baptised, and learned English /Hartland, The green children, 2018: 101/.
3. Տորենը շատ լավ եղավ, *հնձելու ժամանակը* հասավ /ՀԱԲ 16, Քյաչալն ու քյոսան, 1984: 86/:

Բերված օրինակներում՝ 1, 2, ժամանակի չափման միավոր դառնում է գյուղատնտեսական գործընթացները: *Harvest* գոյականը ինքնին ունի ժամանակային բնութագիր. այն ենթադրում է տարվա մի հատված, երբ դաշտերից բերք են հավաքում (համաձայն Cambridge Dictionary-ի), իսկ *reaping-ը* նշանակում է *բերքը հավաքել, քաղել*: Այն լրացնում է *match* գոյականին, որի առաջնային իմաստը մրցույթն է: Բայց *match*-ն այստեղ այս իմաստը չի կրում. այն հանդես է գալիս փոխանվանաբար: *Բերքահավաք* (*reaping*) և *մրցույթ* (*match*) բառերից կազմված բառակապակցությունը հանդես է

գալիս ժամանակային փոխանունություն, և ենթադրվում է, որ լսողի հենքային գիտելիքները նրան ուղղորդում են *աշուն*: Հայկական օրինակում հենքային գիտելիքները հիմք են դառնում, որ «հնձելու ժամանակ» փոխանունությունն ընկալվի իբրև հուլիս ամիս, քանզի Հայաստանում ցորենը հիմնականում այդ ժամանակ է հասունանում:

2.3 Կենցաղավարությունը որպես ժամանակահատված

Լինելով վաղնջական տեքստ՝ հեքիաթի ժանրին հատուկ է նաև ժամանակի պատկերումը կենցաղավարության պարզ երևույթների միջոցով: Պատումային ժանր՝ հեքիաթում, օրը բաժանվում է ըստ ուտելիքը ընդունելու հատվածների: Եվ քանի որ ժամացույցով ժամանակի չափման ներկայիս տարաբնույթ միջոցները կիրառելի չի եղել, կենցաղի կարևորագույն իրադարձությունները կիրառվել են իբրև ժամանակային ցուցիչներ, որոնք էլ իրենց հերթին դարձել են փոխանունություններ:

1. When he arrived, he found that they were *at dinner*, and several neighboring families with them in the great hall /Ashliman, The three advices which the king with the red soles gave to his son, 2013-2022/.

2. Շոգ օր կեղնի, մեկ կր լողկնան, մեկ գելնան պարկին վըր ավղին: *Ճաշի վախտ*՝ կանոթնան /ՀԺՀ 10, Դավիթ ջոհի կը ոսնե, 1967: 449/:

3. Ժամահարը *քերուայ ժամը տալու վախտին* գալիս ա թագաւորին կանչում /Նահասաարդեանց, Գառնիկ ախպէր, 1882: 20/:

Նշյալ օրինակներում՝ *at dinner*, *ճաշի վախտ*, *քերուայ ժամը տալու վախտին* արտահայտությունները ժամանակային փոխանունություններ են: Ե՛վ բրիտանական, և՛ հայկական հեքիաթներում հաճախ են հանդիպում ժամանակային փոխանունությունների օրինակներ՝ արտահայտված կերակուր ընդունելու ժամանակամիջոցով՝ 1, 2: Երրորդ օրինակում հոգևոր ծիսակարգը որպես ժամանակի ցուցիչ է: «Գառնիկ ախպէրը» հեքիաթում հերոսը թագավորի մոտ է գնում եկեղեցու գիշերվա զանգի հնչելու ժամանակահատվածում: Այստեղ ժամանակը հայեցակարգվում է զանգի հնչելու արարողակարգով: Առաքելական եկեղեցու կանոնակարգին համաձայն՝ երեկոյան զանգը հնչում է մայրամուտից առաջ: Արևը մայր է մտնում 5:00-7:00 ընկած ժամանակահատվածում, ուստի ենթադրվում է, որ հերոսը թագավորի մոտ գնում է հենց այդ ժամանակահատվածում:

Այս ենթախմբում ուշադրության են արժանի նաև այնպիսի օրինակներ, որտեղ ժամանակը հայեցակարգվում է սննդային խմբին պատկանող բառամթերքի կիրառությամբ: Ստորև դիտարկենք բրիտանական

հեքիաթից վերցված երկու դրվագ, որտեղ սնունդ արտահայտող բառերը փոխարինում են ժամանակային ընթացքին:

1. I myself was the first that met them; and by thy hand, oh, King of Eirinn, and by my hand, were it free, if I was not in a somewhat harder case, when *the steak was coming out of me*, than I am to-night under thy mercy, with a hope to get out /Campbell, The tale of Conal Crovi, 1890: 138/.

2. When the men who were above had filled themselves full of *meat and drink*, it was then that the king thought of sending word down for Conal Crovi to tell a tale /Campbell, The tale of Conal Crovi, 1890: 133/.

Հեքիաթի հերոսի համար թագավորի ողորմությանը սպասելու ժամանակահատվածը այդքան էլ դժվար չէ. նա իր կյանքում ունեցել է ավելի ծանր օրեր, որոնք փոխանվանաբար ներկայացվում են սննդային բառով (*the steak was coming out of me*): Այս արտահայտությունը գրեթե համարժեք է հայերեն հետևյալ դարձվածքին՝ *միսը բերանը տալ՝ չարչարել, խոշտանգել* (համաձայն *Հրաչյա Աճառյանի ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարանի*): Սակայն անգլերենում *the steak was coming out of me* արտահայտությունը դարձվածք չէ: Հաջորդ օրինակում *meat and drink* սննդային միավորները ժամանակի բնութագրիչներ են: Քորնել Քորվին նետել էին անասնագոմ: Այնտեղ նա սպասում էր թագավորի ողորմությանը: Քորվին անասնագոմում մնում է այնքան, մինչև թագավորը և նրա որդիները հազենում են մտով և խմիչքով (*had filled themselves full of meat and drink*): Միայն դրանից հետո են կանչում Քորվինին: Կարող ենք ենթադրել, որ Քորնել Քորվինին դուրս են կանչում երեկոյան, քանի որ միսը և խմիչքը ավելի հաճախ գործածվում են ընթրիքի ժամանակ:

Ի տարբերություն բրիտանականի՝ հայկական հեքիաթներում հաճախ ժամանակին անդրադառնալիս օգտագործվում է *հաց* բառը:

— Գելնիս էս սարի գլոխը, էնտեղ իրեք հատ ղովտ կան, մեկ էլ մե մերմ ունին: Հիմի էն ղովտերը քընած կեղնին, *հացի վախար* պըտի էղնի օր հ'ելնին հաց ուտեն: Դու կերթաս,— կըսե,— էդ ղովտերի քովը կրակ կը վառի, էդ կրակի վրա դրած է մե մենձ մայա պղինձ՝ էդ պղնձի մեշը օխտը հատ օջիսար կա լըցած, կեփեն օր էդ ղովտ տղեքը հ'ելնին ուտեն /ՀԺՀ 4, Դըռ-աթ, 1963: 54/:

Սարի գլխին ապրող դևերն արթնանում են միայն *հացի վախար* (ժամանակ): Հեքիաթում հստակ չի նշվում, թե որ ժամին են արթնանում, սակայն հասկացական փորձից ենթադրվում է, որ խոսքն առավոտվա, կեսօրվա և երեկոյի մասին է: Ուշադրության է արժանի *հաց* սննդային բառի կիրառությունը: Հայոց մշակույթում, հետևաբար և հայկական ժողովրդական հեքիաթներում հաճախադեպ է *հաց* բառի կիրառությունը որպես սնունդ ընդունելու ժամանակամիջոցի արտահայտություն (սրա մոտավոր համարժեքը անգլերենում *meals* բառն է), քանզի հայի համար

հացն ընկալվում է իբրև գոյության հիմք, և հայ իրականության մեջ ոչ մի ուտեստ առանց հացի չի մատուցվում: «Բախտավոր տղա» հայկական հեքիաթից բերված օրինակում՝ ժամանակն արտահայտվում է սննդային հիմք ունեցող դարձվածքով:

Երբոր էդ էրկու ընկերն հագրվան իրանց երկիրն էրթալու, աղշիկ առնող տղեն ըսավ,— Ախր մենք իրար հետ բեռներով *աղ ու հաց ենք կերել*, մեր էն մեկել ընկերին, աստված ինչըղ դաբուլ կենե, օր թողնենք ըստեղ խեղճ ու աղքատ, ու մենք ըսման փառքի հասած էրթանք մեր տները /ՀԺՀ 4, Բախտավոր տղա, 1963: 160/:

Փառքի հասած երկու ընկերները չեն ուզում թողնել թագավորից ոչինչ չստացած իրենց ընկերոջը: Նրանք անցյալին անդրադառնալով են կատարում *աղ ու հաց ենք կերել* դարձվածքով, որը նշանակում է սերտ բարեկամություն անել (Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բացատրական բառարան): Դարձվածքի իմաստը սննդային հիմքից որոշակիորեն հեռացած է, բայց խորքում նշմարվում են սննդային փոխանունությունը, որոնց միջոցով հեքիաթում անդրադարձ է կատարվում անցյալի մի ժամանակահատվածի, որը հագեցած է եղել բարեկամական հարաբերություններով:

2.4 Բնության երևույթները որպես ժամանակ

Առանձին հետաքրքրություն է ներկայացնում նաև ժամանակահատվածի պատկերումը բնության երևույթներով:

1. When *lateness came* (in the evening), and when he took (them) home they had not much milk, the place was so bare, and his meat and drink was but spare this night /Campbell, The sea-maiden, 1890: 76/.
2. The sheep and goat browsed on the steep sides of the Fan; the cows strayed amongst the rocks and boulders; *rain and sunshine came and passed away*. But all were unheeded by the youth, so impelled by love was he /Folk -tales of the British Isles, The lady of Llyan y fan Fach, 1987: 83/.
3. Էթում են էթում, շատն ու քիչն Աստօժ գիտյ՝մի մէշի դրադի *մութը վրա ա հասնում* /Նախասաարդեանց, Ոսկէ ձուկը, 1882: 30/:
4. Առաւօտը՝ դեռ *լիս ու մութը չքաժանուած*, էս մարդը վեր ա կենում տենում՝ Ֆորի միջիցը մի նոցի ձէն ա գալի /Նախասաարդեանց, Մոթալի հէքիաթը, 1882: 47/:

Բերված օրինակներում *lateness* գոյականը ժամանակային եզրույթ չէ, բայց ունի *օրվա ավարտ* նշանակությունը (համաձայն CD-ի), և ընթերցողի մոտ ձևավորում է *երեկոյի* պատկերացում: Նույն մեկնաբանությունը ունի նաև երրորդ օրինակի *մութը* բառը: Լինելով գիշերվա բնութագրիչներից՝ *մութ* բառը հայկական հեքիաթներում հաճախ կիրառվում է

փոխանվանաբար: Երկրորդ օրինակում բնության երևույթների հիշատակումը (*rain and sunshine came and passed away* - անձրևը և արևի շողալը) ապահովում է տարվա, ամիսների, երկար ժամանակահատվածի անցում: Ուշագրավ է նաև չորրորդ օրինակի՝ *իս ու մութը չբաժանուած* արտահայտությունը, որ տալիս է աղջամուղջի պատկերավոր նկարագիրը: Ներկայացված օրինակներում կա նաև փոխաբերության և փոխանունության համաժամանակյա կիրառություն: Բնության երևույթները (*lateness, rain and sunshine, մութ*) հանդես են գալիս օրվա, տարվա ժամանակի փոխարեն, և այդ ժամանակն էլ արտապատկերվում է որպես շարժվող սուբյեկտ (*came, came and passed, վրա ա հասնում, չբաժանուած*):

2.5 Թագավորությունը որպես ժամանակ

Ժողովրդական հեքիաթներում երբեմն թագավորի և նրա թագավորության ժամանակաշրջանի վկայակոչմամբ սկսվում է պատումի նկարագրությունը: Ունկնդիրը կամ ընթերցողը, իր հենքային գիտելիքներից ելնելով, հասկանում է, որ պատումը շատ հեռավոր անցյալի մասին է:

In the reign of the famous King Edward III there was a little boy called Dick Whittington, whose father and mother died when he was very young /English Fairy Tales, Whittington and His Cat, 1890: 167/.

Վերոնշյալ և՛ բրիտանական, և՛ հայկական հեքիաթների սկսվածքներում պատմական իրական կերպարների թագավորությունները ժամանակային փոխանունություններ են: Իրական պատմական կերպարի՝ Էդվարդ Երրորդի, հիշատակմամբ թվում է, թե պատումը իրական փաստերի շուրջ է հյուսվելու: Սակայն սա մի հետաքրքիր հնար է: Ասացողը, պատմական ժամանակը նշելով, ակնկալում է, որ ունկնդիրը կհավատա նկարագրվող իրադարձությունների ճշմարտացիությանը: Ավելին, այդ ազդեցությունն ուժեղացնելու համար հերոսը ներկայացվում է անձնանունով (Dick Whittington): Հիմնականում անձնանունների ընդգրկումը հեքիաթներում հենց այս միտումն ունի:

Հաջորդ օրինակում պատմական իրական կերպարի փոխարեն առասպելական հերոսի թագավորությունն է ժամանակային փոխանունություն:

When good King Arthur reigned, there lived near the Land's End of England, in the county of Cornwall, a farmer who had one only son called Jack (English Fairy Tales, Jack the Giant-Killer, 1890: 99).

Ասացողը հեքիաթը սկսում է հստակ ժամանակաշրջանով և շարունակում է որոշակի իրադարձությունների նկարագրումը: Եթե նախորդ օրինակը վերաբերում էր շատ հեռավոր իրական անցյալին, ապա այս օրինակում հենց Արթուր թագավորի (առասպելական թագավոր) անվան

կիրառությամբ ասացողը պատրաստում է անհրական իրադարձություններ ունկնդրելուն:

Հայկական հեքիաթներն առանձնանում են բրիտանականից դրանով, որ հայ ժողովրդական հեքիաթներում հազիվ թե հնարավոր է հանդիպել իրական պատմական կերպարների թագավորությունների կիրառությամբ ժամանակային փոխանունությունների: Հայկական ժողովրդական հեքիաթներում ներառված են հիմնականում մտացածին թագավորների կամ իշխանների անուններ:

Պռոշ թագավորի օրով էրկու գրկեց կապրեն /ՀԺՀ 10, Օսկի արտ, 1967: 235/:

Վերոնշյալ օրինակում *Պռոշ թագավորի օրով* արտահայտությունը ժամանակային փոխանունություն է: Սակայն հայ իրականության մեջ Պռոշ անունով թագավոր չի եղել, 13-րդ դարում Պռոշ անունով իշխան է եղել /Մկրտչյան, Սահակյան, 2011: 40/: Սա ևս մեկ այլ հնար է ասացողի կողմից: Նա կարծես թե փորձում է իրականության պատկեր ստեղծել, բայց միևնույն ժամանակ ոչ այդքան էլ ճշմարտացի տեղեկությունով ազատում է իրեն պատասխանատվությունից:

Այսպիսով, ճանաչողական լեզվաբանության դրույթներով ուսումնասիրելով բրիտանական և հայկական հեքիաթներում ժամանակի հայեցակարգավորումը, հանգում ենք այն եզրակացության, որ հեքիաթում ժամանակը գերազանցապես արտահայտվում է փոխաբերություններով և փոխանունություններով: Քանի որ հեքիաթում ամեն ինչ վերացական է և մտացածին, չկա հստակ անձնավորված կերպար, տեղ և ժամանակ, հետևաբար հեքիաթում ժամանակին անդրադարձ է կատարվում մեծ մասամբ ճանաչողական կաղապարներով: Ժամանակը արտապատկերվում է այնպիսի հատկանիշներով, որոնք բնորոշ են շարժվող սուբյեկտին, տարածությանը և առարկային: Ի տարբերություն փոխաբերության՝ հասկացական փոխանունությունն ավելի լայն տարածում ունի հեքիաթի ժանրում: Դրա լայն կիրառությունը հեքիաթի պատումը դարձնում է ավելի արտահայտիչ և պատկերավոր: Ժամանակի արտահայտումը ավանդական տոների, կենցաղավարության, գյուղատնտեսական գործունեության, բնության երևույթների, թագավորությունների, սննդային բառամթերքին պատկանող եզրույթներով բնավ խորթ չէ այս ժանրին: Այս միավորների կիրառությունն իբրև ժամանակի արտահայտման ցուցիչներ թերևս բացատրվում է նրանով, որ դրանք կազմել են հնօրյա հանրության կենցաղի անբաժանելի մասը և այս ամենի արտացոլումը տեսնում ենք հնագույն սյուժեներում:

ԾԱՆՈԹԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

*Հողվածում ներառված են օրինակներ, որոնք բերված են էլեկտրոնային շտեմարանից (էջերը առկա չեն): Շտեմարանի հավաքագրումը սկսել է ամերիկացի բանահավաք և գրող Դ. Աշլիմանը: Հավաքագրումը շարունակական բնույթ է կրում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Dundes, A. (2007). *The Meaning of Folklore*. Edited and Introduced by Simon J. Bronner. Utah: Utah State University Press Logan.
2. Evans, V. (2004). *The Structure of Time. Language, meaning and temporal cognition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
3. Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language*. US: Cambridge University Press.
4. Ivanová, M. (2018). Metaphor and metonymy in cognitive linguistic theory: On the basis of evidential adverbs and their semantic extensions. *World Literature Studies*, 10.
5. Jason, H. (1977). *Ethnopoetry. Form, content, function*. W. Germany: Linguistica Biblica Bonn.
6. Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
7. Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh; the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
8. Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
9. Lovell-Smith, R. (2002). Anti-housewives and ogres' housekeepers: the roles of bluebeard's female helper. *Folklore*, 113.
10. Radden, G., Kövecses, Z. (1999). *Towards a Theory of Metonymy*. Budapest: John Benjamins Publishing Company, DOI:10.1075/hcp.4.03rad.
11. Riordan, J. (1987). *Folk-Tales of the British Isles*. Moscow: Raduga.
12. Velasco, D. (2001). Metaphor, Metonymy, and Image-Schemas: An Analysis of Conceptual Interaction Patterns. *Journal of English Studies*, 3, 2001-2.
13. von Franz, M.-L. (2017). *The Interpretation of Fairy Tales*. Colorado: Shambhala.
14. Zipes, J. (2002). *Breaking the Magic Spell. The United States of America: The University Press of Kentucky*.
15. Добжиньская Т. (1990). Метафора в сказке. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс.

16. Кубрякова Е. (2004). Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Москва: Языки славянской культуры.
17. Բախտին, Մ. (2017). Ժամանակի և քրոնոտոպի ձևերը վեպում, Երևան, Անտարես:
18. Բեդիրյան, Պ. (2011). Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարան, Երևանի Պետական Համալսարանի Հրատարակչություն, Երևան:
19. Հայ ազգագրություն և բանահյուսություն, Հ. 16, (1984), Երևան, Հայկական ՍՍՀ հրատարակչություն:
20. Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, Հ. 10, (1967), Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.:
21. Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, Հ. 2, (1959), Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.:
22. Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, Հ. 3, (1962), Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.:
23. Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, Հ. 4, (1963), Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.:
24. Նախասարդեանց, Տ. (1882). Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, Վաղարշապատ, ՌՅԼԱ:
25. Զիվանյան, Ա. (2008). Հրաշապատում հեքիաթի պոետիկան. համեմատությունը հեքիաթի համատեքստում (հայկական հեքիաթի նյութի հիման վրա), բանասիրական գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսություն, Երևան:

ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

1. Ashliman, D. (1999-2022). Abducted by Aliens. <https://sites.pitt.edu/~dash/abduct.html> (Retrieved January 20, 2022).
2. Ashliman, D. (2013-2022). Folktales of Aarne-Thompson-Uther. <https://sites.pitt.edu/~dash/type0910b.html> (Retrieved January 15, 2022).
3. Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> (Retrieved April 20, 2022).
4. Campbell, J. (1890). Popular tales of the West Highlands, v. 1. <https://www.sacred-texts.com/neu/celt/pt1/index.htm> (Retrieved January 15, 2022).
5. Edward III King of England. In *Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Edward-III-king-of-England> (Retrieved April 25, 2022).

6. Halloween. In *Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Halloween> (Retrieved April 15, 2022).
7. Jacobs, J. (1890). English Fairy Tales, <https://www.sacred-texts.com/neu/eng/eft/eft32.htm> (Retrieved January 20, 2022).
8. Hartland, E. (2018). English fairy and other folk tales. Grey eBook, <https://www.globalgreybooks.com/english-fairy-and-other-folk-tales-ebook.html> (Retrieved January 15, 2022).
9. Ի՞նչ է ժամերգությունը, http://ter-hambarzum.net/%D5%AB%D5%9E%D5%B6%D5%B9-%D5%A7-%D5%AA%D5%A1%D5%B4%D5%A5%D6%80%D5%A3%D5%B8%D6%82%D5%A9%D5%B5%D5%B8%D6%82%D5%B6%D5%A8/?fbclid=IwAR2cNfykaGM3r27naqyHCu91HuBOF26_OLZljIjt5Q2NIBju9Z5vAPpaKzI (մուտք՝ ապրիլ 20, 2022):
10. Սուրբ Զատիկ, Հայաստանի հանրապետության շրջակա միջավայրի նախարարություն, <http://smn.am/%D5%BD%D5%B8%D6%82%D6%80%D5%A2-%D5%A6%D5%A1%D5%BF%D5%AB%D5%AF/> (մուտք՝ ապրիլ 22, 2022):

ԲԱՌԱՐԱՆՆԵՐ

Մկրտչյան Ն., Սահակյան Վ. (2011). Տեղանունների համառոտ բացատրական բառարան, Երևան, Անտարես:

Л. МАДАТЯН – Концептуализация времени в британских и армянских народных сказках: метафора и метонимия. – В статье представлена концептуализация времени посредством метонимии и метафоры в британских и армянских сказках. Сказка как образный и вымышленный текст содержит в себе некоторые аспекты бессознательного и образного воспроизведения и считается ценным материалом для научного исследования.

Исследование британских и армянских сказок показывает, что абстрактное понятие времени метафоризируется в качестве субъекта, пространства и объекта. Более того, в качестве метонимии в жанре народной сказки широко используются обряды, быт, сельскохозяйственная деятельность, природные явления, продукты питания и названия царств.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концептуальная метафора, концептуальная метонимия, концептуализация, когнитивные механизмы, народная сказка

L. MADATYAN – *Conceptualization of Time in British and Armenian Folk Tales: Metaphor and Metonymy.* – The paper deals with the conceptualization of time with metonymies and metaphors in British and Armenian folk tales. Folk tale text as an imaginative and fictitious phenomenon carries some vivid aspects of unconscious and is considered to be a valuable material for linguistic research.

The examples under analysis illustrate that in both British and Armenian folk tales the abstract concept of time is metaphorized as subject, space, and object. Moreover, the study shows that rituals, lifestyles, agricultural activities, natural phenomena, food products, and names of kingdoms are widely used as metonymies in the folk tale genre.

Key words: cognitive linguistics, conceptual metaphor, conceptual metonymy, conceptualization, cognitive mechanisms, folk tale

Received: 10.09.2022

Revised: 30.11.2022

Accepted: 12.12.2022

ՄԵԹՈԴԻԿԱ

DOI: <https://doi.org/10.46991/FLHE/2022.26.2.059>

Irina BURNAZYAN
Yerevan State University

INTEGRATING ELEMENTS OF AMERICAN CULTURE IN ESP CLASSES

The present paper reflects on the importance of cultural awareness in ESP classes and suggests incorporating some cultural elements of American studies into the course of teaching English. To explore the depth of the student's familiarity with the culture of the target language, a survey was conducted among the students of different departments at Yerevan State University. The paper also suggests introducing a series of classes on American culture, which will complement the core ESP class and give the learners an opportunity to enrich their knowledge of the culture of a country that has the largest English-speaking population.

Key words: *American culture, teaching, American studies, cultural awareness, ESP*

Over the past decades, the knowledge of the English language has been of paramount importance for all the spheres of our activities be it science, politics, or business. Though English is taught as a foreign language at schools and universities in non-English-speaking countries and there is an extensive number of teaching methods and techniques, both teachers and learners encounter difficulties in the course. The majority of learners does not apply the language outside a formal environment and seldom use it as a language of informal communication on daily basis. At the same time, most courses focus on teaching language rules and systems paying no or very little attention to the cultural specifics, which usually restricts and hinders a full perception of the language. Most teaching methods use various innovative techniques to promote listening, reading, writing, speaking, vocabulary, and grammar, as well as fluency and intelligibility. Even though at the end of the course students usually master to great extent all of the mentioned skills, they may

still experience difficulties in their communication with a native speaker or understanding an authentic piece of literary work. This may be caused by their lack of knowledge of the customs and values of the target culture. From this perspective, culture-based lessons will give students an opportunity to understand the prevalent social axioms and basic beliefs that guide the development of the target language.

ESP courses in their turn are planned to meet the specified needs of the learner within the frames of particular occupations, and thus, they target the language appropriate to those activities in lexis, discourse, and semantics /Stevens, 1988/. This means that students have limited opportunities to increase their knowledge in culture during an ESP class, and the introduction of cultural themes and related areas of studies in a form of supplementary material will benefit students and contribute to the overall increase of cultural awareness necessary to develop a good command of the language out of the occupational area.

In this respect, the integration of American studies can make a significant contribution to ESP classes, since they comprise a broad understanding of American history, structures, and institutions, represent the art and literature of diverse cultural groups, and can be applied as an effective technique to create a mental image of the target language to enhance the learning process. Besides, while studying American culture students get acquainted with concepts upon which lies American philosophy. Overall, being a complex interdisciplinary field of social sciences American studies focuses on the concept of the cultural aspect, and the incorporation of some elements of American studies in the general program of ESP and ESL classes will produce positive outcomes and help to hone English language skills.

It is commonly stated that while teaching a foreign language we also teach its culture and the acquisition of the former presupposes a mechanical acquisition of the latter. Numerous studies trace the relationship between language and culture. In the course of studying a foreign language, our cultural knowledge is often limited to standard information about the cultural aspects of the target language such as major celebrations, historical events, or forms of greetings. Even if the learners master the language and succeed in speaking the language like natives, they do not share with them the same communication value owing to the lack of cultural awareness. A full and in-depth understanding of the language can be reached if a wider scope of cultural aspects is viewed to provide a profound background of cultural knowledge, which goes beyond a standard perception of culture, and includes knowledge of arts and music, history, literature, politics, sports, and geography of the target language. As Ellis states, the effective use of language learning strategies and techniques results in better achievement of language fluency /Ellis, 1997/.

Durham and Kellner believe that in order to properly interpret and understand the culture, it needs to be situated within the social context of production and

reception in which the culture is consumed /Durham, Kellner, 2006/. Nevertheless, it is not always possible to provide an appropriate environment to practice the language in its natural environment. It is from this perspective that broader and all-encompassing knowledge of different aspects and topics on history, geography, literature, and arts, which are the constituent ingredients of the culture, should be studied and incorporated in the course of teaching a foreign language.

Obviously, American culture, known for being one of the most diverse ones and having the largest English-speaking population, has a decisive role in molding an image of the language itself. Though the United States is not the only country where English is spoken, most English language learners find it appealing to learn about American culture, partially owing to the media content and the exposure to such famous American companies as KFC and McDonald's or TV shows and TV series. At the same time, English language learners get an inaccurate or incomplete picture of the culture, mostly relying solely on the information they receive from the media. The stereotypes that have been shaped thanks to movies, shows, music, and celebrities by no means reveal the rich American culture the introduction of which can be both challenging and intriguing and can significantly contribute to the student's proficiency. It is also of crucial significance to draw attention to the fact that US culture is a part of American culture, as students often tend to view anything that is American as something exclusively and undeniably belonging to the USA. American culture is diverse and twisted and is often referred to as a "melting pot of different cultures" which makes the whole process of learning American culture even more adventurous and engaging.

Survey Results

The primary aim of the survey was to investigate to what extent the students are aware of American culture. The online questionnaire with cultural components was instrumental in collecting data and was administered among 80 undergraduate students at five departments of Yerevan State University, including the department of European Languages and Communication, where the students major in English, and the departments of International Relations, Political Science, Public Administration, and Oriental Studies where English is studied for specific purposes. The questionnaire was divided into two sections containing multiple-choice questions and open-ended questions. The questions addressed the history, culture, geography, politics, and sports of the USA. Overall, the questionnaire comprised 30 questions of which the first section included 25 short questions such as "What was the name of the Pilgrims' ship?", "What's the largest ancestry group in the US?", or "Lost Generation" refers to a group of ..." with two optional answers and 5 open-ended questions.

The answers to the first 25 questions of the survey fall into three categories. About 70% of the respondents chose the correct option to 15 questions, while only half of the participants knew the right answer to 7 questions. Finally, the majority of the respondents over 80% were unaware of the remaining 4 questions.

Most students failed to mention *when Thanksgiving is celebrated* or *what the most popular US sport is*. It is worth mentioning that almost all the participants irrespective of their department were well aware of what date *the 4th of July is* or *what the red and white stripes on the American flag symbolize*. The students of the department of International Relations, Political Science, and Public Administration gave the most accurate answers to questions related to political or historical events such as *the date of the Cuban Missile Crisis* or *who founded the Peace Corps*, due to their familiarity with the topics. Half of the respondents confused *Mount Rushmore* with a lake, demonstrating their lack of knowledge of US geography.

The following table illustrates the most frequent responses to 5 open-ended questions of the survey, the choice of which is probably influenced by abundant media content and sources about the US.

What US landmarks do you know?	<i>the Grand Canyon, the Golden Gate Bridge, Mount Rushmore, the Empire State Building, the Hollywood Sign, the Statue of Liberty</i>
What popular US holidays and celebrations can you mention?	<i>Halloween, the Day of Independence, Thanksgiving, Christmas</i>
What is the most popular American food?	<i>Burgers, Hamburgers, Fast Food, Donuts, Hot Dog</i>
What are basic American values?	<i>Freedom, Equality, Justice, Dollar, Democracy, Tolerance, Liberty, Big Opportunities</i>
What is the first image that comes to your mind when speaking about the USA?	<i>Good life, Money, Freedom, the Statue of Liberty, Donald Trump, Barack Obama, Rich Life, New York, Netflix</i>

Of particular interest is the answer “good asphalt” which one of the respondents probably associated with the image of the USA as a country with high-quality roads, which in its turn is subconsciously associated with a developed infrastructure, and, thus, with a strong economy.

Culture Teaching Activities in an ESP Class

Students may have various perspectives and background knowledge on different aspects of American culture and related areas in an ESP class. Teaching American culture means teaching literature, arts, music, sport, politics, history, geography, and much more. English learners, however, may lack familiarity with the content conveying information on U.S. governmental processes, political terms, historical concepts, events and figures, and geographical place names. One of the common problems students encounter is reading and pronouncing geographical and historical names and place names and events in the target language, which, in its turn, negatively contributes to the development of four language skills. Having insufficient knowledge in US geography, learners often get confused when they come across place names and doubt whether those are rivers, mountains, or other types of proper names. Languagewise, *Chicago* and *Michigan* are the two most frequently mispronounced locations. In addition, students have little or no knowledge about the types of climate, terrain, and flora and fauna of the US, as well as weather conditions, which may require special terminology. Thus, topics related to American history and geography may pose challenges not only for the student but also for the teacher in the language classroom. However, a well-thought set of strategies and techniques may be quite instrumental and ease the process of perception.

To develop basic knowledge of American culture activities encompassing additional materials in cultural areas will help to organize the class in a more resourceful and productive way bridging the cultural gap and giving the learners a better feel of the country, and thus a better understanding of how the language functions. As a part of complementary teaching, ample resources and materials such as fact-finding sheets, videos, group presentations, and interviews may be applied.

As the fields to be explored are diverse, so are the teaching activities. Irrespective of the field to be covered, the teacher should always bear in mind that the set of classes is of complementary character and has to decide on the duration of the activity, which can be up to a 20-minute class as a part of the main class. It is recommended that a thorough lesson plan be designed to have the supplementary material fit well into the lesson. US history and geography are full of facts and terms, and names, and memorizing them will require plenty of effort. The

following in-class activities can be helpful to get students acquainted with the most important and intriguing historical topics of the country, as well as geographical place names and climatic conditions and terms.

Activity 1: Matchmaking Race

Level: Pre-intermediate-Advanced

Duration: 5-10 minutes

Format: Group work

Preparation: None

Procedures: Provide students with names of historical figures, events and dates printed on pieces of paper. Ask the students to work in groups by finding and matching the right halves. The group that finishes first wins the race.

The same activity can be adjusted for covering the geography of the United States, when introducing states and their capitals, or climatic zones and weather conditions.

A short video clip on flora and fauna will demonstrate the diverse and rich US nature.

Activity 2: Let's Explore US Nature

Level: Pre-intermediate-Advanced

Duration: 5-10 minutes

Format: Group work

Preparation: None

Procedures: Watch the video on the US nature and ask students to write down as many words and terms as they manage to hear. Watch the video for the second time. Hand out the worksheets containing the terms and their definitions. Ask the students to work in groups of four to match the terms with their definitions. After the groups have completed the worksheets discuss the results.

The following activity can be instrumental in a class of Economics and Politics.

Activity 3: How Much Do You Know About US Politics and the Economy?

Level: All levels

Duration: 10-15 minutes

Format: Individual

Preparation: None

Procedures: Ask your students to write down any term, concept, phenomenon, or name related to the politics and/or economy of the United States. Time the activity respective to the language level of the students.

One of the students has to read out the notes while others compare and read out their own set of words if they are different. On the completion of the activity, the teacher addresses those names and terms that students want to learn more about.

Activity 4: Music Is Art and Art Is Who We Are

Level: Pre-intermediate-Advanced

Duration: 5-10 minutes

Format: Individual/Group work

Preparation: Prior to the class, ask your students to surf the net and find information on the most popular musical instruments and genres of music and art and present them during the class.

Procedures: Students may demonstrate pictures of the instruments and compare them with the national instruments of students. The best way to introduce music genres is to play some pieces.

As far as integrating US literature into the ESP classes, is concerned, any list should include “The Great Gatsby” by Fitzgerald since the novel helps to project a better perception of the American dream exposing students to its values and beliefs.

Activity 5: Reading Is a Treasure

Level: Pre-intermediate-Advanced

Duration: 20-25 minutes

Format: Individual/Group work/Pair work

Preparation: Preliminary reading.

Procedures: Ask your students to work in groups and summaries the novel in a form of a mind map to illustrate the development and main ideas. Next, ask the students to work in pairs individually and examine two opposite characters of the novel, the protagonist and the antagonist. Discuss the novel with the students and ask them to voice their opinion.

Ask the students what books of American literature they have read. At the end of the class, offer the class a list of novels and poems in American literature for further reading.

Finally, a class covering US places of interest in each state will give the learners an opportunity to learn more than the general and standardized information about the country and have a deeper perspective on what the US can offer them as tourists. The lesson is structured in an interactive mode where students act as guides introducing facts and stories about historical places and other US sights. Visual tools will make “the tour” more impressive.

Activity 6: Guided Tour

Level: Pre-intermediate-Advanced

Duration: 5-10 minutes

Format: Group work

Preparation: Assign US famous landmarks as a research project. The students then have to work in pairs and prepare information on the sights of two or three states depending on the number of students.

Procedures: Ask the students to create short videos showing the landmark. In turns, students working in pairs guide the rest of the group introducing them to the sights and interesting facts.

At the end of the cultural class to help students understand the academic vocabulary offer a list of further reading activities and watching documentaries to develop a better understanding of the material.

Recommendations and Conclusions

As English language proficiency is becoming critical in all spheres of our life, integrating cultural aspects with the language-learning process in class will facilitate the process of learning itself motivating the learners and at the same time will broaden their mindset and perspectives. A complete understanding and mastery of the language are only possible when the cultural context is present. A series of discussions and interviews with the students at Yerevan State University identify that most learners find studying culture an inseparable and mandatory part of learning the target language. Background knowledge of different fields and conceptualization of ideas, beliefs, and customs alleviates and at the same time fosters the process of mastering the language.

To raise the students' cultural awareness, we recommend applying a series of culture instruction classes on American culture as supplementary material that comprise the following fields:

- US History and Geography (include information on important dates, places, events, and figures)
- American Arts, Music, and Sport (include information on popular art forms, genres of music, and instruments; names of sports and facilities)
- American Literature (include information about famous poets and writers, and outstanding literary pieces)
- US Politics and Economics (include names of political parties, figures, and actors; terms in politics and economics; main US industries)

Knowing the history, economic and political structures, customs, and traditions of the target language country as well as customary manners of behaviour will help students master the language, avoid embarrassing situations, and feel more confident.

This research was funded through a Department of State Affairs Section grant, and the opinions, findings, and conclusions or recommendations expressed herein are those of the Author(s) and do not necessarily reflect those of the Department of State.

Սույն հետազոտությունը ֆինանսավորվել է ԱՄՆ պետքարտուղարության Հասարակության հետ կապերի գրասենյակի դրամաշնորհի շրջանակներում: Այս հոդվածում արտահայտված է հեղինակի դիրքորոշումը, որի համընկնումը ԱՄՆ պետքարտուղարության դիրքորոշման հետ պարտադիր չէ:

REFERENCES

1. Byram, M., Morgan, C. (1994). Teaching-and-Learning Language and Culture. Clevedon: Multilingual Matters.
2. Campbell, N., Kean, A. (1997). American Cultural Studies. An Introduction to American Culture. London.
3. Durham, M.G., Kellner, D.M. (2006). Media and Cultural Studies. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.
4. Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
5. Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
6. Ostendorf, B. (2002). Why is American Popular Culture So Popular? A View from Europe. *American Studies in Scandinavia*, v. 34, The University of Munich.
7. Peterson, E., Coltrane, B. (2003). Culture in Second Language Teaching, Digest. US: US Department of Education.
8. Stevens, P. (1988). The learner and teacher of ESP. *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. Hong Kong.

SOURCES OF DATA

1. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3208095/>
2. https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=psc_working_papers
3. <https://cit4vet.erasmus.site/module-1-the-concept-of-culture/5/>

Ի. ԲՈՒՌԱԶՅԱՆ – Անգլերենի դասավանդումը ամերիկյան մշակույթի փոփոխության ինտեգրման միջոցով «Անգլերենը հատուկ նպատակներով» դասընթացին. – Սույն հոդվածում անդրադարձ է կատարվում «Անգլերենը հատուկ նպատակներով» դասընթացի մշակութային իրազեկման

կարևորությանը և առաջարկվում է ընդգրկել ամերիկյան ուսումնասիրությունների՝ մասնավորապես մշակույթի ոլորտին առնչվող որոշ տարրեր՝ որպես դասավանդման հավելյալ նյութ: Աշխատանքում կատարված հետազոտությունը հիմնված է ԵՊՀ բակալավրիատի ուսանողների շրջանում հարցման արդյունքների վրա՝ առաջարկելով անցկացնել ամերիկյան մշակույթին նվիրված դասերի շարք, որը կլրացնի «Անգլերենը հատուկ նպատակներով» դասընթացը և հնարավորություն կտա մեր ուսանողներին հարստացնել գիտելիքը ամենամեծ անգլիախոս բնակչությամբ երկրի մշակույթի մասին:

Բանալի բառեր. ամերիկյան մշակույթ, ուսուցում, ամերիկագիտություն, մշակութային իրազեկում, անգլերենը հատուկ նպատակներով

И. БУРНАЗЯН – Обучение английскому языку посредством внедрения элементов американской культуры на уроках «Английский для специальных целей». – Настоящая статья рассматривает необходимость изучения культурологических аспектов на занятиях «Английского для специальных целей» и предлагает включить некоторые элементы американистики, а именно культурные аспекты с ее составными элементами, в курс обучения английскому в качестве дополнительного материала. С целью выяснения в какой степени студенты знакомы с культурой изучаемого языка, был проведен опрос среди студентов различных факультетов Ереванского государственного университета. В статье предлагается ввести серию уроков, освещающих американскую культуру, которые дополняют основной курс «Английский для специальных целей» и дадут учащимся возможность обогатить свои знания о культуре страны с самым большим англоязычным населением.

Ключевые слова: американская культура, преподавание, американистика, культурная осведомленность, английский язык для специальных целей

Received: 27.10.2022

Revised: 01.12.2022

Accepted: 12.12.2022

Susanna CHALABYAN

Kristina TORGOMYAN

Armenian State University of Economics

**IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING
IN TEACHING ENGLISH AT ARMENIAN STATE UNIVERSITY
OF ECONOMICS: FROM EXPERIMENT TO RESULTS**

The paper demonstrates the findings of the experimental study into the efficiency of blended learning when teaching English for Special Purposes to students applying miscellaneous online tools and platforms in the teaching process, as well as analyzes how best to apply these methods and techniques to achieve success and engage students in the lessons with more beneficial and interest-provoking activities.

The study was conducted among first-year students studying in their bachelor's degree program, during the first semester by previously testing their initial knowledge of English via a diagnostic test and later, after some lessons held, a set of formative assessments (tests) were carried out to discover how effective blended learning was and if they improved their knowledge after the installation of this learning modality.

The results showed that the knowledge improved and increased substantially in the experimental group where blended learning methods were applied, while the control group based on traditional teaching methods had comparatively little progress.

Key words: *blended learning, online tools, online platforms, efficiency, language skills, evaluation, mode of teaching*

Blended learning has been around since the 20th century, but gained popularity and significance all over the world after COVID-19 pandemic hit all countries including Armenia. Some educators prefer a traditional, face-to-face mode of instruction, some prefer completely online teaching modality, while others consider blended learning as the most beneficial and preferable mode of instruction especially in teaching foreign languages. Although these new media, online collaboration tools, learning management systems, and online platforms can create undesirable issues for many educators to embrace the current situation, yet dozens of lecturers were happy to shift to blended learning modality, immerse in the online and virtual reality to offer better-organized courses with multiple tools to their learners.

However, this seemed to be the greatest issue for many lecturers and teachers, who had some basic computer knowledge of online platforms and resources which

were not sufficient to conduct the teaching process, and the necessity to transform teaching materials from paper form into online resources and digitization of lectures was an initial shock for these professionals. They also had to familiarize themselves with video conferences or had to know Learning Management Systems, websites that could assist in the teaching process. They had to make their lectures more efficient, motivate themselves and their students in this new ‘normal’ reality, which was still foggy. Lecturers also desperately needed the motivation to organize their lessons as efficiently as they had been during traditional classroom teaching.

Traditional classroom practice used to dominate teaching at different educational institutions and would have stayed as such if COVID-19 had not changed the rules of the game. The pandemic posed new challenges and made educational institutions work under strict conditions and adopt contingent decisions that would benefit beneficiaries and would not deprive employees of their work routine. The solution came in the form of a completely online mode of teaching, which became a nightmare for many educators and educational institutions. Many educators had to struggle with low computer literacy and had to adapt to online teaching platforms to deliver their lessons. These new teaching techniques (remote teaching model) and media of online collaboration have led us to new issues and challenges to be embraced by educators and lecturers throughout the web and in the entire world. The issues include but are not limited to methodology choice, instructional continuity, behavioral issues, choice of educational materials etc. This shift to online teaching, the necessity to translate the teaching expertise into a new teaching modality, the forced immersion and resistance of some educators to use technological advances has their own effect on the ways the online learning in HEIs will develop /Torgomyan, 2020: 180/.

The online learning environments afford the opportunity to shift the role of instructors from “delivering” to “listening and supporting” /Doubler, Grisham, Paget, 2003/.

Instructors nowadays have to adapt their teaching materials for online education as they have faced the problems of digitization of textbooks, printed handouts, or tests. Siemens encourages teachers to consider what elements are required in any learning environment and what corollary tools exist online:

- Have a place for learner expression (blog/portfolio/emails).
- Have a place for content interaction (which LMSs/Learning Management Systems have) /Siemens, 2004/.

Later on, after 2020, the year that posed huge challenges and created uncertainties in the sphere of education, let alone the other sectors of any country’s functioning, university leadership, the academic staff, and students had to rise to this challenge by attending classes two weeks online and two weeks offline and apply all their knowledge and skills to overcome the new difficulties and not to be

hurt by this whirl about. In Armenia, some institutions (including ASUE) shifted to the blended form of learning after the pandemic hit the world.

Blended learning as a notion started its existence long before COVID-19 pandemic shook the foundations of everything around the world, but it revived its functioning and operations after the spread of the pandemic in different countries. Many scholars and scientists have contributed to giving the precise definition of blended learning but nothing has turned out to be a universal definition so far that will finally indicate its true essence due to the new teaching modality.

Here is one of the definitions born in the University of Calgary: “The integration of face-to-face and online learning to help enhance the classroom experience and extend learning through the innovative use of information and communications technology. Blended strategies enhance student engagement and learning through online activities to the course curriculum, and improve effectiveness and efficiencies by reducing lecture time” /University of Calgary, 2008: 6/. This definition demonstrates what is considered to be blended learning while extensively using communication technology, but which resources should be used to facilitate the work of the lecturers are not fully clarified, hence we further explored other definitions, and the next one that caught our attention was the following. The Sloan Consortium defines blended courses as “A course that blends online and face-to-face delivery: substantial proportion (30 to 79%) of the content is delivered online, typically uses online discussions, and typically has some face-to-face meetings, with the remaining portion of the course content delivered by face-to-face instruction or other non-web-based methods, such as paper textbooks” /Allen, Seaman, Garrett, 2007/.

These two definitions do not frame the notion of blended learning from the point of view of pedagogy, teaching modality and best practices, they are just statements about the facts of blended learning. We had to identify what we wanted to achieve during blended learning practices and highlight its real value for educators and the efficiency it can have for the language acquisition of the learners. We still went on researching other scientists’ ideas and found out what Dziuban, Hartman and Moskal in a research brief for EDUCAUSE entitled “Blended Learning” had noted: “Blended learning should be viewed as a pedagogical approach that combines the effectiveness and socialization opportunities of the classroom with the technologically enhanced active learning possibilities of the online environment, rather than a ratio of delivery modalities. In other words, blended learning should be approached not merely as a temporal construct, but rather as a fundamental redesign of the instructional model” /Dziuban, Hartman, Moskal, 2004: 3/.

We could even go further by mentioning that blended learning could break the constraints of learning space and time allowing learners to study at their workplace,

in the transport, on the way to and from somewhere and devote as much time as they find sufficient for this or that discipline or according to time available for studies. Thereby, self-paced learning could make the learning process more efficient than before.

We tried to gain some insights into the coinage of the term “blended learning”. The origin of the term “blended learning” is generally traced back to a 1999 press release by EPIC learning in Atlanta, Friesen pointed out that from the outset the term had been plagued by ambiguity and then concluded: “Blended learning, in other words, is almost any combination of technologies, pedagogies and even job tasks. It includes some of the oldest mechanical media (e.g. film) and theories of learning (e.g. behaviorism), as well as the newest” /Friesen, 2019/.

As we can see, scientists are still trying to find the best definition for this relatively new teaching and learning modality and we hope to contribute to its creation and popularization in the future.

Although there are many other definitions, we mainly concentrate on the above-mentioned ones as they describe this process more or less completely and thoroughly although there are many gaps to fill in later on.

To address the main objectives and goals of our current research, we applied the following techniques and analytical tools:

- Statistical analysis
- Online and offline research and experiment
- Mix of comparative and experimental analyses.

It was of utmost importance to analyze blended learning from its outset, to find the best combination of online and offline teaching modalities. The analysis revolved around the consecutive usage of online and offline modes of teaching, and how to apply them interchangeably while achieving better performance of learners in their everyday learning routine.

Being teachers and instructors, we always try to study the best practices existing in the world and adapt our teaching resources and methods for the benefit of our learners, as their success and progress are the result of mutual work, that of teachers and students.

While conducting the research, we came across some online platforms which offer not only great functionality and toolkit but also have internal statistical analysis tools that facilitate data collection on students’ performance in online settings or while doing homework or tasks online. They also enhance the functionality design of teaching tasks. It is invaluable in terms of assessment and learning outcomes.

We conducted a comparative analysis of online platforms and resources to find the best ones for our blended teaching experiment and offered them to the

experimental group of students and according to the obtained results, highlighted the best ones to be constantly used.

Finally, the experimental analysis helped us see the progress of the students during their studies. A diagnostic test was previously given to them, then during the term, they took three more tests and the results of the tests were demonstrated on the diagram thus showing which groups had made considerable progress during the term and which ones had no progress or little of it.

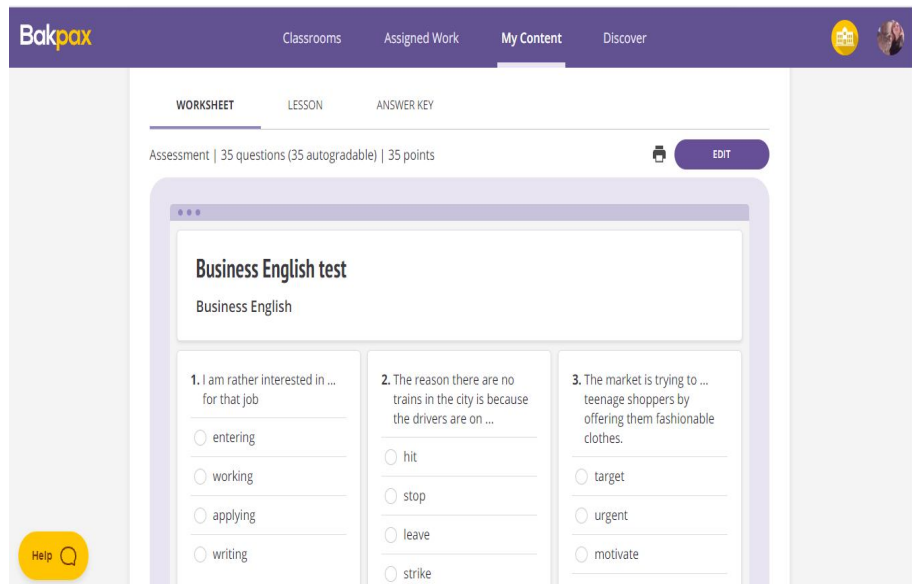
The focus of our research is on teaching English as a Foreign Language at the Armenian State University of Economics (ASUE). At the beginning of the lockdown, we had only an online mode of teaching and the whole process was organized by us rather efficiently and the results were very good because of the usage of various online tools and platforms. Later our university leadership transferred to the blended mode of learning which was not completely the one we have defined as blended learning because during this process our lecturers used online technologies and participated in online lessons, although, based on blended learning principles, they should have recorded their lectures and shared via online platforms. If we pay attention to the definition popularized by Clayton Christensen Institute that emphasizes an “element of student control over time, place, path and/or pace in the online portion of the blend as well as the importance of integrated instruction between the online and face-to-face modalities /Horn, Staker, 2014/, we applied another strategy where lecturers were always present during online and offline settings. We can argue about its efficiency or inefficiency, but this was the effect of the initial shock of the new reality and new ideology.

Afterwards, we decided to achieve better outcomes by applying both online and offline settings implementing the methods of blended learning.

We can state that this method opened a new teaching horizon and shifted the teaching paradigm from traditional to ultra-modern, online, blended, or any other mix of teaching.

We conducted an experiment to evaluate how best to use the blended mode (online resources and offline setting) to achieve the best results in teaching English for Special Purposes, but this strategy can be used in teaching any discipline or subject, although our main focus is English.

Let us introduce the groups of students who participated in the experiment. The first group majoring in ‘Actuarial and Financial Mathematics’ started their education in blended learning modality and the other group majoring in “Information Technology” studied English in the traditional classroom. The test which aimed at checking the knowledge of business vocabulary was identical in both groups and the results were nearly the same: there were up to a median of 43% correct answers.



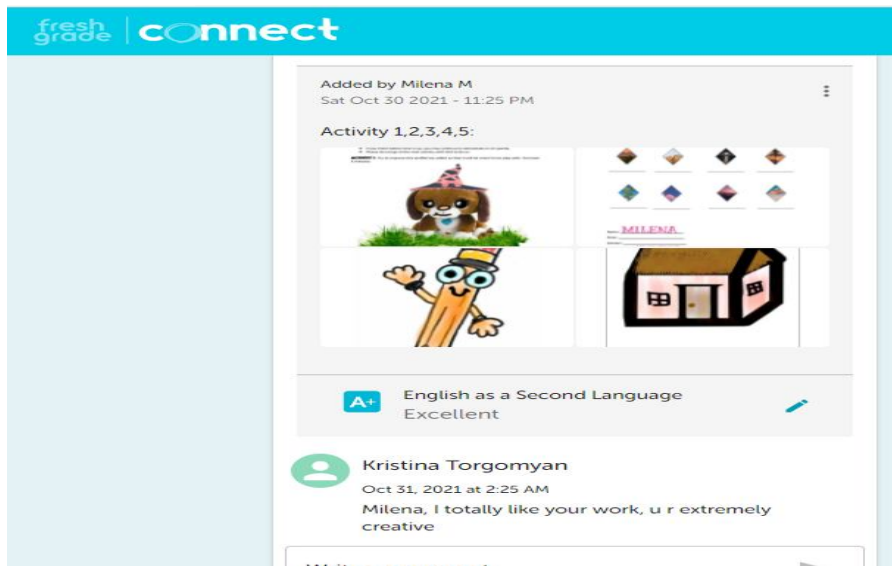
Picture 1 demonstrates a sample of the diagnostic test given to the experimental group, where the multiple choice format was used to check the business vocabulary of the students on www.bakpax.com, whereas the control group was provided with the same test but in the paper-based form.

We designed the test on www.bakpax.com and shared it with the students from the experimental group so that they could enter the website and complete the test meanwhile getting accustomed to using online resources. The given website enabled us to allocate some minutes to complete it. Based on the results of the diagnostic test which gave us a comprehensive understanding of the gaps existing in our students' knowledge of Business English the focus of teaching shifted to the words and expressions which should be activated during our classes. We did not grade this test but mostly assessed it according to the percentage of correct answers. In this case, students were not interested in cheating as they understood that this showed their current knowledge and the problem of cheating disappeared, and this worked well.

After comparing some very result-oriented websites, we distinguished some websites that offered different toolkits and divided them according to our needs and language skills necessary to develop speaking, listening, reading, and writing skills. We concentrated on the following platforms extensively used during the experiment. After every face-to-face lesson, we wanted to enhance their knowledge of the topic, so we registered our students on several websites, namely www.freshgrade.com, www.bakpax.com, www.nearpod.com as well as used some

boards for online discussions such as www.conceptboard.com and www.dotstorming.com and during online lessons we used online collaboration and competition tools like www.kahoot.com and www.quizziz.com.

We also considered it important for the students to have an online portfolio and understand their progress without asking us for their results or progress information all the time. For this reason, the website www.freshgrade.com offered the best solution where we could upload any assignment for our students, create classrooms for them and assign tasks for them to complete. The results of their work were visible to the lecturer who assessed them using the criteria previously defined for this or that task and the grade was visible to both the students and the lecturers. We could deliver the content, employ various approaches and methods, and keep the students under observation to gain better results. In this way, after each assignment, the students could see their progress and what was necessary to improve to get higher grades or identify weak points of their comprehensive knowledge to work later on. This also enabled us to focus on difficulties the students had faced in developing their language skills and direct the teaching process to fill in the knowledge gaps of the learners. The website allowed sending immediate feedback on the completed assignment so that the students could see the teacher’s comments and assessment and later improve all the weak points mentioned by the teacher.

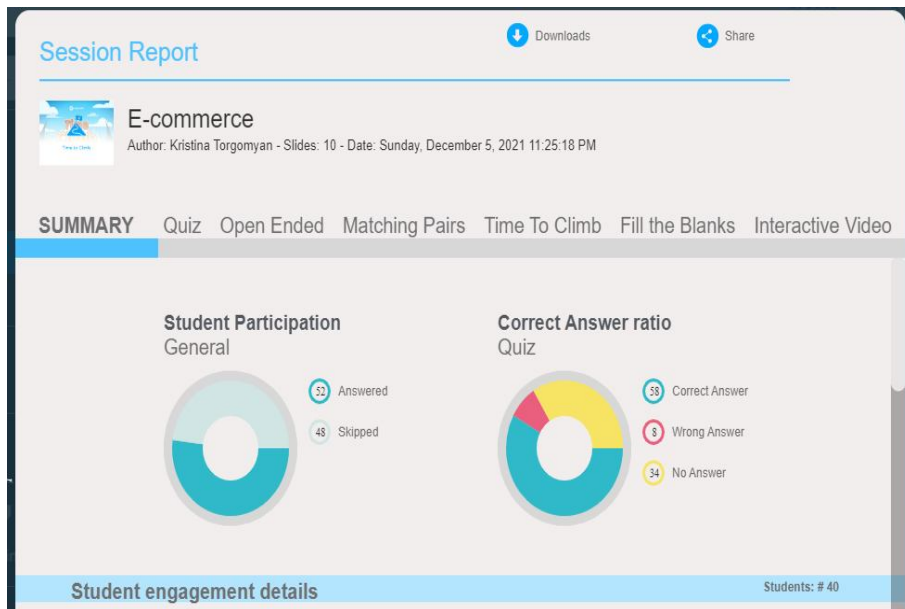


Picture 2: Image of the assignment completed by the student:
www.freshgrade.com

We assigned the students their homework by previously downloading the assignment and writing the instructions on how to complete the work and send it back to us via the same platform.

No matter how overloaded they were, students completed the assignments set with great enthusiasm, willingness and motivation. These factors greatly contributed to the positive attitude to the learning process and language acquisition. There are situations when students are shy to ask the lecturers to explain the unclear moments during offline lessons as they will be misjudged by their peers so these websites with the possibility to send and receive instant feedback will tremendously assist such students to acquire better knowledge and improve their skills, and the lecturers will have more opportunities to help and see the result of their industrious work.

The next online platform that is extremely interesting and efficient for blended learning is www.nearpod.com. The website allowed us to prepare complete lessons taking into account all the language skills to be improved by the students. The website also enabled us to prepare lessons embedded by tests and quizzes that were an effective option for us to check the overall understanding of the lesson. This was a real discovery for us to organize colorful, engaging, and motivating lessons and activities. The lecturer could create a complete lesson there, including all language skills and even more: activities could also include online dashboards with online collaboration, listening activities with different types of assignments, such as multiple choice, open question, true/false statements that made the listening not just listening, but listening for information, analysis, and understanding. This undoubtedly developed students' attention to what they listened to. Lecturers could also make assignments in the form of readings followed by activities such as quizzes, games, simulations, writing, paraphrasing, anything the lecturer considered appropriate to design. The whole lesson was the own work of the lecturers, any activity was authored by them and they could guide the lesson according to the needs of particular groups of students or even one student depending on his/her needs and level of motivation. We could write dozens of pages about this online platform, but we would like to share the link and visual representation would be more beneficial than hundreds of words written. The most useful tool on this website was that the lecturer could get the report on the performance of the groups of students, who participated in the lesson, either online during the lesson, or at home, at their own pace. This kept the lecturer on the pulse of students, and students were always immersed in English no matter the time of the day. This was a good solution for the lecturers who led their students to keep on the same wavelength during the whole year and not only during lessons at universities.



Picture 3 demonstrates the graphical representation of the report on the work of students on www.nearpod.com.

Here the students wrote their names and participated in the listening activity by choosing the right answer based on the listening video. So the lecturer could also monitor the success and progress of the students as well as their weak points.

We conducted our research during the first term of the 2021/2022 academic year, by previously diagnosing the level of English competency in two groups. After every two units of the textbook as well as online lessons organized for the experimental group, we tested the acquisition of the material to check their progress and in order to have more accurate results for both the experimental and control groups, we decided to conduct paper-based tests in the classroom during their lesson time. In this way, we tried to create equal conditions for both groups to objectively evaluate their progress. Overall, we conducted one diagnostic test and three progress tests and the results were somehow surprising as the group with blended learning (Actuarial and Financial Mathematics) demonstrated better knowledge and results during the tests. They increased their language competency from the lowest median of 34% (diagnostic test result) up to the highest 85% (final test result) which is the result of the mutual work of the lecturer and the students. The group with traditional classroom teaching (Information Technology specialty) increased their competence from median of 42% (diagnostic test result) up to 66% (final test result). We can highlight the fact that blended learning classroom

increased the median by 51%, whereas traditional classroom – only by 24%. Results speak louder than any definitions or expectations of educators. The percentage ratio was based on the correct answers given by the students.

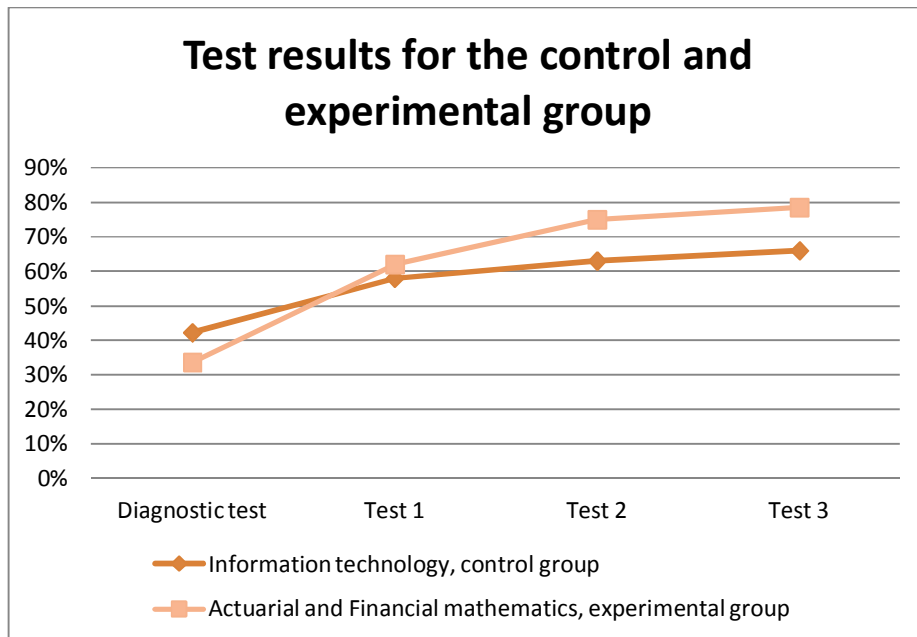
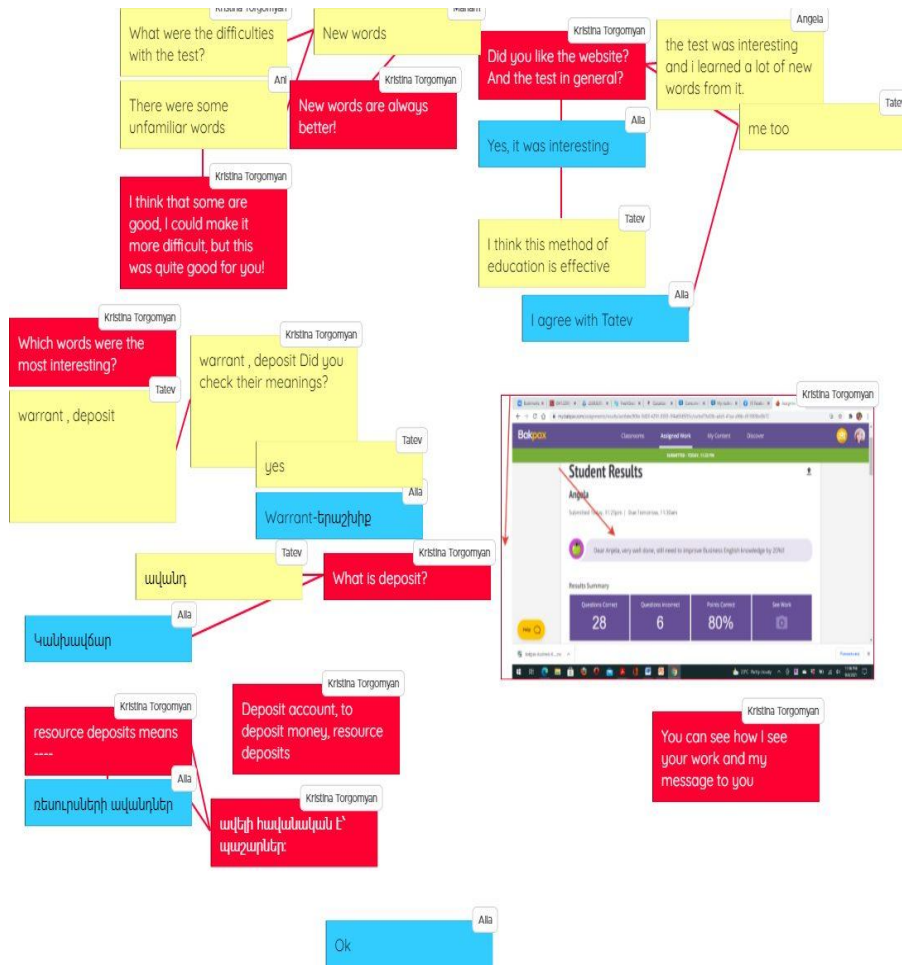


Diagram 1 – graphical representation of the test results and analysis of the groups participating in the experiment.

Concerning the other online platforms, namely www.dotstorming.com, and www.conceptboard.com, they are perfect online tools for online communication, exchange of ideas, peer chats, creativity developing skills and language skills enrichment. The groups usually get an invitation from the lecturer to join the board and start the discussion, and the topics chosen are based on the corresponding unit from the textbook already considered during the face-to-face lesson but with further developments and exchange of ideas and suggestions made by the lecturer to the students. We would also like to identify the possibility of www.conceptboard.com that also enabled us to embed a video from any website for the listening activities and to make discussions more lively and engaging. Students agreed or disagreed with the ideas presented in the video and shared with us. This tool is unavailable on www.dotstorming.com.



Picture 4: This is the illustration of the online collaboration and communication between the lecturer and the students from the experimental group on “Banking Industry” (Unit 8) /Harutyunyan, 2019: 82/ held online, via www.dotstorming.com.

Some people would doubt whether to use blended learning or not, however, according to the results of our research and experiment, we have identified the main points of the advantages of choosing this mode of teaching.

1. Although lecturers spend more time during this teaching modality, result-oriented lecturers can use it for their benefit. They will engage their students as the students will be completely immersed in the English atmosphere, not only because of the lecturer but the interest, fun and novelty that online platforms and resources

offer together with virtual reality and the possibility of using different gadgets that have become an inseparable part of modern generations.

2. All the websites we have introduced in the current analysis of the research and experiment are perfect for teaching goals and objectives and we should not pay much attention to one of its drawbacks – time devoted to online platforms and lesson developments – as the results can be promising, engaging and motivating. One more peculiarity is that in the course of online lesson development, lecturers also have fun and are fully engaged in the process. The challenge is double-sided and has an effect on both educators and students. This will involve every student in the learning process as they get interested in something new offered to them.

3. This watershed moment of the transfer to blended mode will become a trigger for better classroom management, on how to improve the quality of online and offline lessons, how to correctly allocate time for them, when to organize online instruction, and when – offline. This is completely the responsibility of lecturers. We can integrate IT organically into our teaching atmosphere and setting and cultivate students' English abilities.

Results of our research allow us to state that blended learning, if used efficiently, improves English language knowledge and acquisition even after the first semester at the university, with meeting just once a week. But the possibility to engage students in English atmosphere throughout the week reaps its results in the form of mutual work.

REFERENCES

1. Allen, I. E., Seaman, J., Garrett, R. (2007). Blending. *The Extent and Promise of Blended Education in the United States*, Sloan Consortium, (NJ1), (March, 2007). <https://eric.ed.gov/?id=ED529930> (retrieved November 08, 2022).
2. Doubler, S.J., Grisham, L., Paget, K.F. (2003). Emerging Faculty Role: Teaching for Deep Understanding Online (Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education). New Orleans, L.A.
3. Dziuban, C., Hartman, J., Moskal, P. (March, 2004). Blended Learning. *EDUCAUSE*, Center for Applied Research, v. 2004, Issue 7. <https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en> (retrieved October 28, 2022).
4. Friesen, N. Defining Blended Learning. Learning Spaces. https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf (Retrieved November 6, 2019).
5. Harutyunyan, L. A. (2019). Business English. Yerevan: Tntesaget.

6. Horn, M. B., Staker, H. (2014). Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco, CA: Jossey Bass.
7. Siemens, G. (2004). Learning Management Systems: The Wrong Place to Start Learning. https://edtechbooks.org/learning_management_systems/introduction (Retrieved November 10, 2022).
8. Torgomyan, K. (2020). Teaching English Online: Encountered Challenges and Solutions. *Messenger of ASUE*, 2020, Issue 3.
9. The University of Calgary. Teaching and Learning Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509636.pdf> (retrieved November 8, 2022).
10. www.bakpax.com
11. www.conceptboard.com
12. www.dotstorming.com
13. www.freshgrade.com
14. www.kahoot.com
15. www.nearpod.com
16. www.quizziz.com

Ս. ՉԱԼԱԲՅԱՆ, Բ. ԹՈՐԳՈՄՅԱՆ – Համակցված ուսուցման կիրառումը Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանում անգլերենի դասավանդման ընթացքում. էքսպերիմենտից դեպի արդյունքներ. – Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել անգլերենի դասավանդման ընթացքում ստացված փորձարարական հետազոտության տվյալները, ինչպես նաև համակցված ուսուցման մեթոդների կիրառման արդյունքում ուսուցման արդյունավետության բացահայտումը: Հոդվածում մանրակրկիտ ներկայացվում և քննարկվում են բազմաթիվ առցանց գործիքներ և հարթակներ, ինչպես նաև դրանց կիրառման եղանակները:

Հետազոտությունը իրականացվել է առաջին կուրսեցիների շրջանում, 2021-2022 ուսումնական տարվա առաջին կիսամյակում: Նախապես ստուգվել են անգլերենի նախնական գիտելիքները, իսկ մի քանի դաս հետո ձևավորող գնահատման (թեստեր) միջոցով փորձել ենք պարզել, թե որքան արդյունավետ է համակցված մեթոդի կիրառումը: Փորձարարական խմբի արդյունքները վկայում են այն մասին, որ լեզվի իմացության մակարդակը ավելի շատ է բարձրացել համակցված ուսուցման կիրառման դեպքում:

Բանալի բառեր. համակցված ուսուցում, առցանց գործիքներ, առցանց հարթակներ, արդյունավետություն, լեզվական հմտություններ, գնահատում, դասավանդման ձևաչափ

С. ЧАЛАБЯН, К. ТОРГОМЯН – *Применение смешанного обучения в процессе преподавания английского языка в Армянском государственном экономическом университете: от эксперимента к результатам.* – Цель статьи – представить данные, полученные в результате экспериментального исследования по применению и выявлению эффективности смешанного обучения в процессе преподавания английского языка для специальных целей посредством использования различных онлайн инструментов и платформ, которые детально проанализированы и представлены в статье.

Исследование было проведено среди первокурсников в течение первого семестра 2021/2022 учебного года. На диагностическом этапе были проверены входные знания и навыки учащихся, а после прохождения нескольких уроков, посредством формирующего оценивания (тестов) была выявлена эффективность применения смешанного обучения. Результаты экспериментальной группы свидетельствуют о том, что уровень знания языка был значительно выше при применении смешанного типа обучения, чем при обучении традиционным методом.

Ключевые слова: смешанное обучение, онлайн инструменты, онлайн платформы, эффективность, языковые навыки (виды речевой деятельности), оценка, формат обучения

Received: 03.11.2022

Revised: 05.12.2022

Accepted: 12.12.2022

Marina KARAPETYAN*Yerevan State University*

BUILDING THE CULTURE OF ACADEMIC INTEGRITY IN AN ESP CLASSROOM

The culture of academic integrity is not strongly developed in the Armenian educational context, which has a direct impact on the quality of education in the country. This paper raises some important questions concerning academic environment in Armenian schools and universities and the factors leading to academic dishonesty. It considers specific cases of cheating, plagiarism and facilitation in an ESP classroom (namely, Political English) and proposes steps to potentially counter the issue.

Key words: *academic integrity, academic dishonesty, plagiarism, EFL, ESP*

Being an educator has always been complex work as it involves not only teaching an academic subject to individuals of different age, background, ability and motivation, but also guiding them how to obtain and develop knowledge and skills. Additionally, in the view of recent information technology advancements it has become increasingly demanding to teach learners' ethics and help students assimilate the culture of academic honesty. It is especially true of school and university education in post-Soviet republics, where academic integrity has never been particularly highlighted by education authorities. In the meantime, although in Western countries the issue of cheating and plagiarism has been in the limelight for a long time, it has only been mitigated but not eradicated so far. Considerable research has been conducted on the nature, causes and prevention of academic dishonesty. In the real classroom, however, combating dishonesty seems easier said than done.

This paper aims to raise some important questions relating to academic environment in Armenia. Drawing from the first-hand experience, it considers some striking instances of academic dishonesty encountered in teaching English for Specific Purposes (namely, Political English) at the university level, as well as reflects on the underlying causes of this widespread phenomenon. The article also proposes skill- and task-based strategies that might reduce academic dishonesty in an EFL/ESP class and promote academic ethics on the whole.

Defining academic dishonesty

What is academic dishonesty? In general and simple terms, it refers to any dishonest act in academic settings. What particular acts it comprises may vary among educational institutions depending on their policies /<https://bit.ly/39Zwh8z/>. In this paper, I will focus on three of the five most commonly acknowledged types of academic dishonesty /Correa, 2011: 66/, namely, *cheating*, *plagiarism* and *facilitation*, which occur most frequently during my experience of teaching political English to university students.

Each of these types is a complex phenomenon per se. For example, *cheating* refers to secretly using reference sources (cheat sheets, textbooks, dictionaries, online translators, internet sites, text messages, other people) and technology (mobiles, apps, ear-phones) to aid at the exams and with class/home assignments. Whether any other dishonest acts committed for academic benefit should be considered cheating is a matter of individual approach. What I mean here is students making handy excuses for their unpreparedness, bargaining for an undeserved grade by stirring the examiner's pity. Dictionary definitions of 'cheat' and 'cheating' clarify this point. According to Oxford Learner's Dictionaries, the verb *to cheat* means "to trick someone or make them believe something that is not true" and "to act in a dishonest way in order to gain an advantage, especially in a game, a competition, an exam, etc." /<https://bit.ly/3yN1qV6/>. Cambridge Dictionary formulates it as "to behave in a dishonest way in order to get what you want" /<https://bit.ly/3yI2Z6x/>. Vocabulary.com defines *cheating* as "a deception for profit to yourself" /<https://bit.ly/3aGa3bS/>. Thus, *cheating* involves a wide range of dishonest acts and is rightly used as a synonym for *academic dishonesty* by many scholars /Correa, 2011: 66/.

The other two types are equally multifaceted. *Plagiarism* is generally defined as using another person's works and ideas as one's own, partially or completely, but it involves far more than just copying them. In fact, in its elaborate forms plagiarism also means paraphrasing the original or translating it into another language without referencing /Idem: 66-67/. Copying from other students, generally with their permission, can be viewed as plagiarizing as well.

Facilitation in its broad sense refers to helping to cheat. It can involve other people's voluntary help, such as sharing ideas and knowledge, prompting correct answers, producing a piece of written work for other people on a paid or unpaid basis, as well as teachers' involuntary agreement to admit the falsified tests and plagiarized papers.

From the above definitions it follows that *cheating* can also be viewed as a broader term involving both *plagiarism* and *facilitation*, despite the distinct difference between the three terms.

Prerequisites to cheating

Let us now consider some manifestations of academic dishonesty in primary and secondary education, as well as factors contributing to it. The primitive form of cheating at junior levels includes copying homework and test answers from a classmate, whispering/prompting the right answers to each other and using cheat sheets. Both the pupil ‘offering help’ (facilitator) and the one using it are considered to be cheating. In addition, parents sometimes do the homework for their children for the best of motives, or they may hire a private tutor who, instead of enhancing the kid’s knowledge in the subject he or she is struggling through, unscrupulously ‘dictates’ the ready-made homework to him/her. Moreover, some school teachers have recently adopted a ‘novel assignment’ for young learners – to write about popular heroes, scientists, actors, and so on from the internet (without instilling the ethic of using information resources correctly). All these instances testify that the culture of academic integrity is undeveloped and unpopular in this country. Some parents, let alone their children, cheat unconsciously not realizing what irreparable harm this can do; others cheat because ‘everybody else does’, it is a common phenomenon and no one gets penalized for it. In turn, tutors often promote, or facilitate, cheating because it takes less effort than to explain to lazy or hard-to-teach pupils.

Apart from ignorance, ‘unintentional’ cheating /Idem: 77/ in academic settings in Armenia may be the direct result of our cultural heritage. For instance, the tendency to plagiarize instead of creating authentic pieces of writing arises from suppression of individuality and discouragement of initiative in the Soviet period. In post-Soviet countries today “pressure and over control at educational institutions deprives the students of the necessary self-confidence” /Mekhakyan, 2018: 4/. Many teachers require at the exams that the theories should be presented exactly as they are formulated in the textbooks; any improvisation or deviation results in a lower grade. In many cases students are still discouraged from challenging conventional thinking.

Alternatively, the habit of prompting at the lessons, exchanging cheat sheets and sharing ideas during tests may originate from our collectivistic trait of helping each other. This characteristic is surprisingly blended with the individualistic desire to outdo each other – students strive to score high at the exams (as well as stand out in class) in order to qualify for a discounted tuition fee. This creates unhealthy competition, especially among mediocre students who fall short of the highest grades and, therefore, have to resort to exerting moral pressure on examiners or cheat otherwise.

Today, the availability of smart phones, various apps and the free Internet connection enable cheating at unprecedented levels. Schoolchildren and university

students alike not only duplicate test answers secretly exchanging text messages with their classmates but also copy ready-made model essays, project works and course papers from the Internet claiming the work as their own. Thence appear identical essays, comments, translations, summaries since the sources used happen to be the same. It is more than evident to the teacher or examiner that plagiarism has taken place. Still, no punitive or remedial measures are enacted.

Recent studies and surveys on academic dishonesty in Armenia, as well as in other post-Soviet republics /Milovanovitch et al., 2015; HERB, 2018/, have revealed a broad range of additional factors contributing to development of various forms of “educational corruption”. Among them are insufficient institutional control, dependence of university budget on the students’ fees, poor student and teacher motivation /Hovhannisyan, 2018: 8; Milovanovitch et al., 2015: 81-86, 100-102/, parental pressure on children for high marks /Milovanovitch et al., 2015: 13/, outdated study programmes and excessive loading /Idem: 91/. In this context, it is hardly feasible to eliminate academic dishonesty unless its primary contributing factors are eliminated first.

Peculiarities of cheating in an ESP classroom

In addition to the aforesaid prerequisites to violating academic integrity, cheating in a foreign language classroom is triggered by very specific conditions, such as the necessity to produce and receive ideas in a language other than the mother tongue. The requirements for English proficiency in Armenia are more stringent than ever, but increasingly more university entrants fall short of mastering the language at the required level.

At the Faculty of International Relations, Yerevan State University, and the Faculty of World Politics, Moscow State University Yerevan Branch, one of the major subjects taught is English for Specific Purposes, namely, English for Politics. This intermediate to upper-intermediate/low advanced course covers such activities as summarizing and commenting on professional reading passages, speech and essay writing, reporting on, discussing and analyzing political phenomena and events, designing leaflets and party manifestos, interpreting/translating/rendering sentences and news articles from Armenian/Russian into English and vice versa, listening/video-viewing and further discussion of topic-related content, reinforcing grammar and vocabulary, to name just a few. For effective learning and acquisition to take place through the aforesaid assignments, students need a good command of the language, creativity, time management skills and willingness to develop one’s knowledge and abilities through independent efforts. However, professional texts are preferably crammed, translation practice is done through online machine translators, presentations are completely read from the slides, model essays are

copied and pasted from the Internet or, at best, produced in the native language and then translated with the help of parents, siblings, tutors, who know the language well. As a result, most students can hardly develop a deep knowledge of political English. After all, most of these resources are readily available on the World Wide Web, and it is only natural for the students to be tempted to make use of them.

What are the unique contributors to these fraudulent acts in an ESP classroom? Here are the most frequent reasons I have encountered in my work: 1) poor background knowledge of general English on which to build professional lingo; 2) inadequate understanding of the subject matter; 3) insufficient grammar and vocabulary; 4) inability to express independent thoughts orally or put ideas on paper (mostly due to language difficulties); 5) existence of tempting online translators; 6) laziness and reluctance to demonstrate honest endeavour; 7) lack of time.

Sadly, the biggest challenge is that today too many students get admitted to universities without proper prior EFL preparation. Here is a typical subsequent scenario. In order to handle an ESP reading assignment, freshmen have to cope with a triple task – to comprehend the unfamiliar professional topic written in an insufficiently mastered language loaded with professional terms. Further, the reading passage is to be summarized and discussed in class (rather than learnt by rote without getting to the bottom of the topic). In turn, poor grammar and vocabulary (including professional terms and collocations) hinder the ability to talk or write independently on a professional issue. Few students choose to overcome this deficiency by making proper use of dictionaries; instead, the majority opts for handy online translators, which can do the whole work in seconds. In case of essay writing, at best, machine translation comes as an ‘honest’ alternative to plagiarizing sample essays from the internet. The uniqueness of such essays cannot even be checked by Antiplagiarism software. Armenian students frankly admit they have composed their work in Armenian first and then translated it through the google translator or with relatives’ help. They do believe they have produced their own piece of writing and there is no element of cheating.

How to tackle the issue?

Regrettably, some professors often turn a blind eye to students’ dishonesty thus becoming facilitators of acts of cheating and plagiarism themselves. Many of us warn our students that dishonesty will result in a failing grade but eventually we do not resort to that ‘tough’ measure. We may claim to use Antiplagiarism software to check the authenticity of students’ written works but then we find it more comforting to make no reckoning of their ‘little deceit’. We choose to bluff and our students realize this, which makes it practically impossible to combat the issue. In

the words of Hovhannisyan, “one of the main factors that make cheating and plagiarism possible is lack of control and detection means, as well as the atmosphere of impunity” /Hovhannisyan, 2018: 8/.

However, let us be realistic. In Armenia most (EFL/ESP) teachers, including myself, will refuse to assume the role of a ‘hangman’ single-handedly. Contrasted with their all-permissive colleagues, they will be at a disadvantage. Only education authorities or the administration of particular schools and universities are in power to introduce and enforce official policies and regulations on academic conduct, which will be observed by all professors and, subsequently, by students. It should be made clear that the use of any unauthorized aid and the seemingly innocent, kind, ‘motherly’, or even ‘philanthropic’ acts of facilitation constitute an offence and will be punished; otherwise, the cheating habits are certain to develop in the future into more serious ‘thefts’, such as stealing someone’s intellectual property for financial gains.

While this standard seems to be a long-term perspective in this country, ESP teachers have to adopt the tried-and-tested methods from Western practices as well as elaborate novel ways to deal with each particular case on an individual basis, considering the specificity of the Armenian culture. For example, depriving adult learners of their smart phones in the classroom day by day may sound like a violation of human rights to a Western student, but in Armenia this tough measure would most probably produce a remarkable effect.

Nonetheless, the Western academic experience shows that even harsh institutional punishment methods are not a panacea and do not work miracles. Giving one cheater a failing grade or dismissing him/her from school may deter other students from temptation to cheat; yet the problem will not be eliminated altogether. In view of the ignorance of Armenian students as to academic integrity, such measures will hardly teach them an important moral lesson. Therefore, the first and vital step on part of an EFL/ESP teacher should be to introduce and clarify to university freshmen the concept of academic dishonesty with its most manifest types and harmful impacts, raise the awareness of cheating and plagiarism not only as acts of stealing other people’s ideas but also as self-deception. Generating students’ motivation to avoid dishonest behaviour and maintain it throughout their studies and future career paths should be the teacher’s main goal.

One strategy to familiarize students with the concept of academic dishonesty that I have developed over the last few years is to give them a brief questionnaire or a quiz including questions about their preliminary idea of academic integrity, why they should be academically honest, how honest they were at school, etc. The multiple answer format of the questionnaire (including an independent answer choice) allows expanding the scope of answers beyond the suggested ones. Here are example questions to demonstrate the point:

What does academic dishonesty mean to you?

- a) *Lying to parents about your grades*
- b) *Copying homework from a course mate*
- c) *Having other people write your essay*
- d) *Asking your teacher for more detailed explanation about the subject*
- e) *Other:* _____

Why do you think you should be academically honest?

- a) *To get good knowledge*
- b) *To get high grades*
- c) *To impress your course mates and teachers*
- d) *To succeed in life*
- e) *Other:* _____

The questions and answers should be formulated in simple English for easy comprehension. In case some of the freshmen still experience difficulty understanding the language, a similar survey can be offered in Armenian/Russian. The goal at this point is to set the stage for productive (honest) work ahead rather than teach a foreign language. Then the students' answers are analyzed and discussed together, followed by a more detailed dialogue about academic ethics and integrity.

After the students have got some insights into the issue at question, it is time for the teacher to establish a general policy on cheating. The policy should detail the rules of fair competition and honest behaviour in the classroom and the assessment strategies in case of violations. At the freshmen level we can afford to be relatively mild, but not too tolerant, because, as my experience demonstrates, most students tend to take advantage of the teacher's high tolerance in the future. In other words, we should use soft or even smart power to have a lasting impact on our students' attitude to studies.

An interesting experiment which I tried last year was designing a policy in collaboration with senior students (who are relatively mature). The students, as the policy makers, appeared to submit to their own rules more willingly than in case the rules were imposed on them.

Admittedly, however, having an unofficial (a single teacher's) policy is not enough to foster an honest academic culture. Enthusiastic at first, later students start comparing their 'difficult' conditions with a 'more favourable' situation in other groups, combined with the increased workload and shortage of time, and their initial willingness to avoid cheating is replaced with the temptation to take a shortcut to their goals. Therefore, ESP teachers should also work out general as

well as skill- and assignment-based strategies to help improve students' morale and promote honest behaviour in class.

Some helpful general methods are as follows:

- Adapt the task to the learners' ability and interests. For instance, allow weak students to prepare a smaller portion of the task.
- Avoid reproaching or giving a failing grade to students who cheated (in case of freshmen). Instead, explain the problem and give them a chance to replay the scenario next time. They will have to redo the task until the desired outcome is reached without cheating.
- Encourage fair competition by avoiding grading on a daily basis. Students often cheat because high grades at finals will lower their tuition fee. Have them learn for the sake of learning, not for grades.
- Teach how to work with dictionaries. Whether printed or online, dictionaries can be of long-term benefit if used correctly.
- Create conditions for pair, team and group work but make sure the weak students do not 'free ride'.

An alternative approach to conventional pair work is to channel the learners' collectivist characteristic of helping each other in the right course by encouraging knowledgeable students to help their struggling fellows with out-of-class preparation rather than be their cheat pals in class. For example, in many Western countries, despite their individualist culture, talented students are engaged in peer tutoring, i.e. providing free academic help to fellow students. They get paid for their activity, so the students who need help cannot make an excuse about their inability to afford a tutor. While this approach can only be applied at an institutional level, I propose using another popular type of peer mediation. Grouping a strong and a weak student from the same class will enable the strong one not only to help a peer but also enhance his/her own knowledge and skills through teaching; in turn, the weak student will get a personalized aid and will not lose face before the teacher and other peers. The teacher can choose to award incentives for the strong students who effectively assume responsibility for their 'beneficiaries'. This is not about the pair work where each participant has their independent share of work to do, but about specific results that one can induce the other to achieve. A potential drawback of this method is that the 'tutors' might have to rob themselves of extra time, which could be invested in their own extracurricular development if they were freed from this duty; moreover, the weaker ones may turn out to be an unmanageable task for the former, and hence neither of them will be at advantage.

As for task- and skill-based methods, I recommend taking the following approaches.

- 1) To promote integrity in both speaking and writing assignments:
 - let students practise finishing sentences (both orally and in written form),
 - guide the talk/discussion and the essay with a list of key phrases and/or questions,
 - assess the initiative and originality without focusing on grammatical or vocabulary inaccuracies,
 - give students freedom to choose and create, encourage them to be different producing their own peculiar stories, observations, sharing their own experiences and fantasies.
- 2) To promote essay and comment writing:
 - initially teach the rules of essay/comment writing as well as the methods of avoiding plagiarism (referencing, quoting, paraphrasing),
 - temporarily reduce the task to drawing up a plan during the lesson. Save the plan for future reference. The students can finish writing at home, but they should follow the initial plan (at least broadly).
 - guide the writing with a gap completion task,
 - let students finish an essay rather than produce a whole new one,
 - try to specify the task to prevent copying from online sources,
 - let students express their ideas on the issue orally before writing. Take notes of each student's ideas. If the lesson is in the online format, it can be recorded so all the students' ideas will be documented. At this stage it is purposeful to discourage any change of ideas/plans when putting the essay on paper.
 - encourage joint writing in class (through process writing or peer work). In process writing, grammar mistakes can be corrected and explained as they occur. Provide no assessment, as the main goal is to boost the writers' self-confidence and determination to write on their own.
- 3) To promote effective talks, reports, presentations and speeches:
 - assign simple independent talks on the topics of genuine interest and encourage students to have their own say rather than borrow others' opinions /Karapetyan, 2020: 78/,
 - get all the students in the class to ask the speaker follow-up questions. Break the stereotype of harming their peers by eliciting additional answers from them. Explain that in this way they contribute to the advancement of their knowledge and skills.
- 4) To promote classroom discussion of a reading passage and prevent cramming:
 - let students ask each other questions on the passage and answer them in their own words,
 - encourage students to summarize the passage using their own words, instead of cutting 'unnecessary sentences' and learning the rest of the passage by

rote, as a result of which students develop a bad habit of repeating (stealing) the content from previously memorized texts. Initially, allow summarizing in written form; further require oral summaries.

5) To promote independent listening/video-viewing:

- listen in class to prevent reading from the audio scripts/subtitles,
- for listening as a home assignment, teach how to use audio scripts/subtitles

for the betterment of the listening skill,

- let students summarize the passage.

6) To promote independent translation or rendering:

- let paired students simulate interpreting to their partner,
- watch rather than read news stories in Armenian/Russian and render the content into English,

• in the sentence translation task, have students provide at least two variants of translation for each sentence,

• let students do translation/rendering tasks in class providing they have submitted their phones beforehand. Otherwise, the phones are literally at students' fingertips ready to help them out and show them 'to the best advantage'.

Needless to say, both general and specific methods will be optimal in small classes up to 15 students at most. To address these challenges by doing most activities in class and demonstrating individual approach to students is unviable in a larger classroom.

To sum up, it will be most expedient if primary and secondary schools take the responsibility for laying the foundations for academic honesty, which will assist students in their further studies in higher educational institutions. Otherwise, university freshmen and even sophomores do not realize which actions in the academic settings can be referred to as cheating, and getting them to display integrity at this level may become a daunting task. Admittedly, we cannot expect all our learners to eventually adopt an honest approach to studies, but we can at least target a few conscientious ones who do care about quality education and their own successful future.

REFERENCES

1. Correa, M. (August, 2011). Academic Dishonesty in the Second Language Classroom: Instructors' Perspectives. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, v. 1, Issue1. <https://bit.ly/3ns5iFQ> (Retrieved April 4, 2022).

2. Hovhannisyan, A. (2018). Teaching and Plagiarism in the Armenian Higher Education System: Why Not? *HERB Higher Education in Russia and Beyond*. Cheating and Plagiarism in Higher Education. № 3(17), Fall 2018. <https://bit.ly/3QVC3IU> (Retrieved May 16, 2022).
3. HERB Higher Education in Russia and Beyond (2018). Cheating and Plagiarism in Higher Education. № 3(17). <https://bit.ly/3QVC3IU> (Retrieved May 16, 2022).
4. Mekhakyanyan, R. (2018). Plagiarism: How It Works in the Armenian Academic Environment (Capstone presented to the Department of English & Communications in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Bachelor of Arts). Yerevan, May 24, 2018. <https://bit.ly/3ua35m3> (Retrieved May 29, 2022).
5. Milovanovitch, M., Ceneric, I., Avetisyan, M., Khavanska, T. (January 2015). Strengthening Integrity and Fighting Corruption in Education: Armenia. <https://bit.ly/3OLxzCP> (Retrieved June 29, 2022).
6. Karapetyan M. (2020). Teaching Public Speaking Skills Online to ESP Students // *Foreign Languages in Higher Education*, 2 (29), Yerevan.
7. Wikipedia. <https://bit.ly/39Zwh8z> (Retrieved April 4, 2022).
8. Oxford Learner's Dictionaries. <https://bit.ly/3yN1qV6> (Retrieved April 4, 2022).
9. Cambridge Dictionary. <https://bit.ly/3yI2Z6x> (Retrieved April 4, 2022).
10. Vocabulary.com. <https://bit.ly/3aGa3bS> (Retrieved April 4, 2022).

Մ. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ – Ակադեմիական ազնվության մշակույթի ձևավորումը «Անգլերենը հարուկ նպատակներով» դասավանդելու ընթացքում.
 – Ակադեմիական ազնվության մշակույթը հայկական դպրոցներում և բուհերում բավականաչափ զարգացած չէ, ինչն ուղղակիորեն ազդում է երկրի կրթության որակի վրա: Հողվածում դիտարկվում են հայկական կրթական ոլորտում առկա մշակույթին վերաբերող որոշ հիմնահարցեր և ակադեմիական անազնվությանը դրդող գործոններ: Ներկայացվում են անգլերենը հատուկ նպատակների համար դասընթացին հանդիպող ակադեմիական անազնվության որոշակի դեպքեր և դրանց հաղթահարման եղանակներ:

Բանալի բառեր. ակադեմիական ազնվություն, ակադեմիական անազնվություն, գրագողություն, անգլերենը որպես օտար լեզու, անգլերենը հատուկ նպատակների համար

М. КАРАПЕТЯН – *Формирование культуры академической добросовестности на уроках английского языка для специальных целей.* – Культура академической честности далеко не развита в армянских школах и вузах, что напрямую влияет на качество образования в стране. В данной статье рассматриваются некоторые важнейшие вопросы относительно культуры в образовательной сфере и факторы, ведущие к академической недобросовестности. В статье представлены конкретные случаи академической недобросовестности на уроках английского языка для специальных целей и предлагаются действия по ее предотвращению.

Ключевые слова: академическая добросовестность, академическая недобросовестность, плагиат, английский язык как иностранный, английский язык для специальных целей

Received: 20.07.2022

Revised: 30.11.2022

Accepted: 12.12.2022

Իշխան ԴԱԴՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան

**ՀԱՋՈՐԴԱԿԱՆ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԽՆԴԻՐՆԵՐՆ ՈՒ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ**

Սույն հոդվածը նվիրված է հաջորդական թարգմանության առանցքային խնդիրներին և դասավանդման մեթոդներին: Այն ուսումնասիրում է հաջորդական թարգմանության առանձնահատկությունները՝ քննության առնելով թարգմանաբանության ոլորտի փարբեր մասնագետների կողմից առաջադրված տեսություններն ու մոտեցումները: Փորձ է արվում վեր հանել մտավոր այն գործողությունները, որոնք տեղի են ունենում բանավոր թարգմանություն կատարելիս, ինչպես նաև մատնանշել այն խոչընդոտները որոնց թարգմանիչը բախվում է այդ բարդ գործընթացի ժամանակ: Քննության են առնվում հաջորդական թարգմանության դասավանդման մեթոդներն ու ռազմավարությունները, որոնք լայն կիրառում ունեն: Ներկայացվում են նաև մի շարք նոր մոտեցումներ և վարժություններ, որոնք կհեշտացնեն հաջորդական թարգմանիչի վերապատրաստման գործընթացը և վերջինիս կզինեն համապատասխան հմտություններով: Վարժություններն ընտրված են՝ ելնելով Դ. Ջիլի առաջադրած մոդելից, որը ներկայացնում է այն հիմնական գործողությունները, որոնց վրա թարգմանիչը ծախսում է իր մտավոր էներգիան:

Բանալի բառեր. հաջորդական թարգմանություն, մտավոր գործողություններ, մտավոր էներգիա, բանավոր թարգմանիչի վերապատրաստում, դասավանդման մեթոդներ

Բանավոր թարգմանիչի մասնագիտությունը, հիրավի, չափազանց գրավիչ է, սակայն ոլորտում լուրջ հաջողության հասնելու համար պահանջվում է տարիների անխոնջ աշխատանք, ինչպես նաև բնատուր լեզվական ձիրք: Ինչպես Հոֆմանն է նշում, հմուտ թարգմանիչ դառնալու համար կարող է պահանջվել վեցից տասը տարի: Վերջինիս համոզմամբ՝ փորձի ընթացքում բանավոր թարգմանիչը սկսում է առավել խորքային և սկզբունքային մոտեցում ցուցաբերել առկա խնդիրներին, և տարիների ընթացքում թարգմանելու գիտակցված ջանքը աստիճանաբար վերածվում է ինքնըստինքյան տեղի ունեցող գործընթացի /Hoffman, 1997: 198/:

Ինչպես սկսնակ, այնպես էլ փարձառու թարգմանիչները պետք է անընդհատ աշխատեն իրենց կարողությունների և հմտությունների զարգացման ուղղությամբ: Ըստ Էրիկսոնի՝ ոչ ոք մասնագիտական նվաճումներ միանգամից ձեռք չի բերում: Այն աստիճանաբար տեղի ունեցող գործընթաց է: Սպորտի բնագավառի ներկայացուցիչները իրենց մասնագիտական գործունեության զազաթնակետին հասնում են կյանքի երկրորդ տասնամյակի վերջերին, մինչդեռ արվեստի և գիտության ներկայացուցիչները՝ մեկ տասնամյակ ավելի ուշ: Նույնիսկ շնորհաշատ մարդիկ, ինչպես սպորտի, այնպես էլ գիտության և արվեստի բնագավառում, մասնագիտական կատարելության հասնում են առնվազն տասը տարի անդադար աշխատանքից հետո /Ericsson et al., 1993/:

Բանավոր թարգմանչի ուղին բարդ է և խոչընդոտներով լի: Նա ստիպված է աշխատել ժամանակային խիստ սահմանափակումների պայմաններում՝ լսողությամբ ընկալված տեքստը հասցեատիրոջը միանգամից փոխանցելու նպատակով՝ չաղավաղելով ստացված տեղեկության ընդհանուր իմաստը: Բանավոր թարգմանության հմտությունը ձևավորվում է համապատասխան վերապատրաստման ընթացքում, մինչդեռ այն հղկվում և կատարելագործվում է տարիների փորձի արդյունքում:

Որպեսզի սովորողի մեջ ձևավորվեն մասնագիտական հմտություններ, անհրաժեշտ է ստեղծել համապատասխան գործնական պայմաններ, որի դեպքում առաջընթացն ավելի շուտ նկատելի կլինի:

Տարբերակվում է բանավոր թարգմանության երկու հիմնական տեսակ՝ համընթաց և հաջորդական: Սույն հետազոտության առանցքում հաջորդական թարգմանության ուսումնասիրությունն է՝ միտված վեր հանելու այն խնդիրները, որոնց թարգմանիչը բախվում է հաջորդական թարգմանություն կատարելիս և մատնանշելու դրանց հաղթահարման մեթոդներն ու ռազմավարությունները:

Նախ և առաջ հասկանանք՝ ինչ է հաջորդական թարգմանությունը: Գոնսալեսը տալիս է հետևյալ սահմանումը. թարգմանիչը սպասում է մինչև բանախոսն աղբյուր լեզվով ասի իր խոսքը, որից հետո միայն այն վերարտադրվում է թիրախ լեզվով /Gonzalez et al., 1991: 379/:

Տարբերակվում է հաջորդական թարգմանության երկու տեսակ՝ կարճ և երկար: Կարճի դեպքում խոսքը ենթարկվում է մասնատումների. յուրաքանչյուր նախադասությունից հետո տրվում է դադար, որպեսզի թարգմանիչը թարգմանի այն: Երկարի դեպքում թարգմանվող նյութը կարող է ձգվել մեկ պարբերության մինչև խոսքն ամբողջությամբ: Բանավոր թարգմանության դեպքում կարևոր է թարգմանչի ներկայությունը, որը, ըստ Սելեսկովիչի, այն առանձնահատուկ գիծն է, որը տարբերակում է բանավոր թարգմանությունը գրավորից /Seleskovich, 1978a/:

Բանավոր թարգմանչի վերապատրաստման ժամանակ անհրաժեշտ է հավասարաչափ շեշտադրել ինչպես թարգմանության բուն գործընթացը, այնպես էլ դրանից բխող վերջնարդյունքը:

Թարգմանության գործընթաց ասելով՝ նկատի ունենք այն, ինչ տեղի է ունենում թարգմանչի գլխում, երբ նա լսում է խոսքը, վերլուծում այն և փորձում ասվածը մեկ լեզվից փոխանցել մեկ այլ լեզու: Վերջնարդյունքը թիրախ լեզվով վերարտադրված ավարտուն խոսքն է: Առաջինն անտեսանելի է, և գործնական պարապմունքների ընթացքում որևէ մեկ այլ անձ չի կարող վերահսկել այն: Միայն ինքը՝ թարգմանիչը, կարող է հետադարձ հայացք գցել հասկանալու համար, թե որոնք են այն բարդությունները, որոնց ինքը բախվել է մտավոր գործողությունները կատարելիս, և փորձել աստիճանաբար հաղթահարել դրանք: Ըստ Ջիլի՝ առաջնահերթ պետք է շեշտադրել թարգմանության ընթացքում տեղի ունեցող մտավոր գործողությունները և, ճիշտ մեթոդներ որդեգրելու միջոցով, շարունակաբար կատարելագործել դրանք: Վերջինիս համոզմամբ՝ այդ փուլում վերջնարդյունքի վրա կենտրոնանալ պետք չէ, փոխարենը պետք է սովորողին տալ անհրաժեշտ գործիքակազմ և հիմնարար գիտելիքներ թարգմանական գործընթացների վերաբերյալ. «Անհրաժեշտ է ոչ թե կենտրոնանալ բառերի և կառույցների վրա, այլ մատնանշել, թե ինչու է սովորողը կատարել այս կամ այն սխալը՝ ընգծելով անհրաժեշտ մարտավարությունների հետագա կիրառումը» /Gile, 1995: 10-11/:

Ջիլի համոզմամբ տարբեր մոտեցումներ ուսումնասիրելու արդյունքում է միայն հնարավոր ընտրել և մշակել թարգմանական արդյունավետ մեթոդներ:

Բանավոր թարգմանություն կատարելիս ուղեղը կատարում է մի շարք գործողություններ, որոնք պահանջում են մտավոր մեծ էներգիա, ինչը մարդու մոտ անսահմանափակ չէ: Դա է պատճառը, որ թարգմանության ինչ-որ մի փուլում այդ էներգիան սպառվում է՝ հանգեցնելով որակի անկման:

Ջիլն առաջադրում է մի մոդել (Effort Model)՝ որի համաձայն առանձնացվում է մտավոր երեք գործողություն կամ թարգմանչական ջանք.

1. լսելու և վերլուծելու համար գործադրվող ջանք, որի շնորհիվ թարգմանիչը կենտրոնացնում է իր ուշադրությունը՝ աղբյուր լեզվով հնչող խոսքն ընկալելու և վերլուծելու համար,
2. խոսքի վերարտադրմանն ուղղված ջանք, որպեսզի թարգմանիչը կարողանա ասվածը թիրախ լեզվով ներկայացնել լսարանին,
3. տեղեկությունը կարճատև հիշողության միջոցով մտապահելու ջանք, մինչ նյութի՝ ամբողջությամբ թիրախ լեզվով ներկայացնելը /Gile, 2001/:

Հաջորդական թարգմանության դեպքում թարգմանիչը հնարավորություն ունի ավելի մեծ ուշադրություն դարձնելու նյութին, քանի որ տեղեկությունը տրվում է ընդհատումներով: Համընթաց թարգմանության դեպքում տեղեկության հոսքն անդադար է, ուստի թարգմանիչը, օգտագործելով իր կարճատև հիշողությունը, այն մտովի ենթարկում է մշակման՝ միաժամանակ և՛ աղբյուր, և՛ թիրախ լեզուներով:

Համընթաց թարգմանություն կատարելիս թարգմանչի առաջնային խնդիրն է անել այնպես, որ խոսքը թիրախ լեզվով վերարտադրելիս աղբյուր լեզուն խոչընդոտ չհանդիսանա: Հաջորդական թարգմանության դեպքում այդպիսի խնդիր չկա, քանի որ թարգմանիչը կատարում է գրառումներ և այնուհետ խոսքը փոխանցում թիրախ լսարանին: Համընթաց թարգմանության դեպքում գրեթե անհաղթահարելի մարտահրավեր է բանախոսի չափազանց արագ խոսելը՝ հատկապես, երբ տրվում է տեխնիկական բառապաշարով հագեցած տեղեկություն: Այս դեպքում թարգմանիչը ստիպված է նույնչափ արագ թարգմանել, ինչի արդյունքում կտրուկ ընկնում է թարգմանության որակը: Հաջորդականի դեպքում թարգմանիչն ինքն է ընտրում, թե ինչ տեմպով վերարտադրի խոսքը: Հաջորդական թարգմանության առավելություններից մեկն այն է, որ թարգմանիչն ունի երկարատև հիշողությունը գործի դնելու ժամանակ, ինչը թույլ է տալիս առավել ճշգրիտ և մանրամասն վերարտադրել խոսքը: Թարգմանիչը նաև հնարավորություն ունի անդրադառնալ տեքստի բոլոր նրբություններին, որոնք հիմնականում բաց են թողնվում համընթաց թարգմանության դեպքում: Այդուհանդերձ, ինչպես համընթաց, այնպես էլ հաջորդական թարգմանության դեպքում թարգմանիչը պետք է ճշգրտորեն վերարտադրի աղբյուր տեքստի քերականական և բառային առանձնահատկությունները, ինչպես նաև՝ ոճն ու բովանդակությունը:

Հաջորդական թարգմանության ժամանակ մեկ այլ կարևոր անհրաժեշտություն է գրառումներ կատարելը: Իլգը և Լամբերդը կարևորում են այս գործընթացի դերը հաջորդական թարգմանության գործում /Ilg, Lambert, 1996/, մինչդեռ Սելեսկովիչը նշում է, որ գրառումներ կատարելը նշանակալից դեր չի խաղում և արդյունավետ չէ հաջորդական թարգմանություն իրականացնելիս: Նրա կարծիքով, եթե թարգմանիչը լիովին ըմբռնել է խոսքը, ապա ինքնաբերաբար կհիշի այն /Seleskovich, 1978a/: Ինչպես վերը նշվեց, հաջորդական թարգմանության դեպքում գործընթացը փոքր-ինչ ավելի դյուրին է դառնում խոսքը ձևակերպելու և վերարտադրելու բավարար ժամանակի շնորհիվ: Որոշ թարգմանիչների պնդմամբ՝ հաջորդականը համընթաց թարգմանությունից ավելի բարդ է, քանի որ պետք է անդադար ջանք գործադրել՝ տեղեկությունը մտապահելու համար: Բանավոր թարգմանության այս երկու տեսակների միջև զուգահեռներ տանելն այնքան էլ ճիշտ չէ, քանի որ ճանաչողական մա-

կարդակում տեղի ունեցող գործընթացները միանգամայն տարբեր են: Միանշանակ է այն պնդումը, որ հաջորդական թարգմանությունը ավելի ժամանակատար է, չնայած որ ավելի քիչ ջանք է պահանջում: Բացի այդ, հասցեատերը ժամանակ ունի մարսելու փոխանցված տեղեկությունը՝ մինչև թարգմանչի նոր տեղեկություն տրամադրելը: Վերադառնալով Ջիլի առաջադրած մոդելին՝ նշենք, որ լսելու ընթացքում թարգմանիչը ջանք է գործադրում, որպեսզի լիովին ընկալի ստացված տեղեկությունը: Սա մի գործընթաց է, որը ինքնըստինքյան տեղի չի ունենում: Օրինակ, եթե տեխնիկական բնույթի որևէ խնդիր ներկայացնելիս բանախոսի խոսքը արագ է, ապա թարգմանչի կողմից ավելի մեծ ջանք է գործադրվում՝ լսածն ընկալելու և վերլուծելու համար: Թեև այստեղ օգնության են հասնում գրառումները:

Յուրաքանչյուր թարգմանիչ պարտավոր է մշակել գրառումների իր համակարգը, այլապես օգնելու փոխարեն, գրառում կատարելը կշեղի թարգմանչի ուշադրությունը խոսքը լսելու և ընկալելու գործընթացից: Հաջորդական թարգմանության դեպքում միաժամանակ գործի են դրվում կարճատև և երկարատև հիշողությունները, ինչպես նաև մտավոր շատ այլ գործընթացներ: Ամեն անգամ տեղեկության նոր պատահիկ ստանալիս կարճատև և երկարատև հիշողությունները աշխատում են միանգամայն այլ մեխանիզմներով:

Ըստ Ջիլի՝ խոսքը թիրախ լեզու փոխանցելու փուլում թարգմանիչն այլևս ստիպված չէ իր մտավոր էներգիան հավասարաչափ բաշխել մի քանի գործողությունների՝ լսելու, վերլուծելու և գրառումներ կատարելու միջև /Gile, 2001: 2/: Այդ դեպքում թարգմանչի միակ խնդիրը մնում է սեփական գրառումները վերծանելը: Թարգմանիչները հաճախ հենվում են տեսողական հիշողության վրա և իրենց գրառումները կատարում այնպես, որ վերջիններս աղբյուր տեքստի առանցքային կետերն արտացոլեն ճիշտ հաջորդականությամբ:

Հաջորդական թարգմանություն կատարելու համար անհրաժեշտ ճանաչողական գործընթացների մասին հստակ պատկերացում ունենալու դեպքում դասավանդողը կկարողանա կենտրոնանալ կարճ ժամանակում մեծ արդյունքի հասնելուն ուղղված առաջադրանքների վրա: Առաջադրանքները պետք է ընտրվեն այնպես, որ դրանք համապատասխանեն սովորողի կարողություններին:

Պատճառները, որոնք կարող են հանգեցնել թարգմանական սխալների, բազմաթիվ են, և միայն սովորողի ուշադրությունն այդ սխալների վրա հրավիրելու, դրանք մանրամասն քննարկելու միջոցով կարելի է աստիճանաբար ձերբազատվել դրանցից:

Հաջորդական թարգմանության ընթացքում հանդիպող խոչընդոտները հիմնականում առնչվում են խոսքի ընկալմանը, ձևակերպմանը և

փոխանցմանը: Առաջնահերթ կերպով պետք է հասկանալ այդ խոչընդոտների առաջացման պատճառները, և թե դրանք ինչպես են անդրադարձել հաղորդակցության գործընթացի վրա. աղճատվել է արդյոք իմաստը, աղավաղվել է խոսքի լեզվաոճական երանգավորումը և այլն:

Խոսելու ընթացքում թույլ տրված սխալների մատնանշումը և մեկնությունը կարևոր դեր են կատարում լեզվի ուսուցման գործընթացում: Սխալները և հաղորդակցության վրա դրանց ունեցած ազդեցությունը հասկանալուց հետո անհրաժեշտ է կազմել հետագա փուլերում դրանցից ազատվելուն ուղղված գործողությունների պլան: Օրինակ, եթե սովորողը թարգմանության ընթացքում բանախոսի խոսքը լիարժեք չըմբռնելու պատճառով թույլ է տալիս լուրջ սխալներ, ապա անհրաժեշտ է ուսումնասիրել քննարկվող թեմային վերաբերող նյութեր:

Թարգմանության բուն գործընթացն անհրաժեշտ է վերածել մասերի՝ առավել տեսանելի դարձնելու այն բաղադրիչները, որոնց վրա պետք է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել: Այնուհետև կրկնողական վարժությունների միջոցով դրանք պետք է վերածել մեքենայաբար տեղի ունեցող գործողությունների: Օրինակ՝ բանավոր թարգմանելիս խոչընդոտ կարող է հանդիսանալ աղմուկը: Այդ դեպքում անհրաժեշտ է մշակել համապատասխան ռազմավարություն այդ խոչընդոտը վերացնելու համար:

Դասընթացի ժամանակ պետք է առաջին հերթին զարգացնել սովորողի լեզվական կարողությունները՝ շեշտադրելով և՛ աղբյուր, և՛ թիրախ լեզուները, որոնք կօգնեն հստակ ըմբռնել աղբյուր լեզվով փոխանցված տեղեկությունը: Այնուհետև աշխատել սովորողի՝ խոսքը լսարանին փոխանցելու կարողությունները զարգացնելու ուղղությամբ, որպեսզի վերջինս կարողանա ստացված տեղեկությունն անսխալ վերարտադրել թիրախ լեզվով՝ պահպանելով ոճական բոլոր առանձնահատկությունները: Անհրաժեշտ է նաև սովորողին զինել համապատասխան հմտություններով թարգմանելիս արդյունավետ մեթոդներ և ռազմավարություններ կիրառելու նպատակով:

Բանավոր թարգմանիչը պետք է ունենա լեզվական ճկունություն, միջմշակութային իրազեկություն և միջանձնային հմտություններ, որոնք էլ ավելի կհեշտացնեն հաղորդակցության գործընթացը /Roberts, 1995/:

Ինչպես Անջելելին է նշում, բանավոր թարգմանությունը պահանջում է լեզվական և սոցիալ-մշակութային հարուստ գիտելիքներ: Բանավոր թարգմանիչը պետք է կատարելապես տիրապետի խոսքն արագ և ճիշտ վերլուծելու հմտությանը և կարողանա միաժամանակ կատարել մտավոր տարաբնույթ գործողություններ, զինված լինի թեմայի վերաբերյալ խորը գիտելիքներով, ունենա հաղորդակցման հմտություններ, տիրապետի

հոետորական արվեստին, ինչպես նաև մասնագիտական էթիկայի կանոններին /Angelelli, 2006/:

Թեև բանավոր թարգմանչի առաջնային նպատակը պետք է լինի մտքի ճշգրիտ փոխանցումը, սակայն կարևոր է նաև, որ նա կարողանա թարգմանելիս արագ մտաբերել բառերի համարժեքները: Դե Գրուֆի կարծիքով՝ բառերի համարժեքները ակնթարթորեն մտաբերելու կարողությունը պետք է այնքան զարգացնել, որ այն դառնա մեքենայական գործընթաց: Դա կօգնի բարդ թարգմանությունների ընթացքում մտավոր մեծ էներգիա խնայել: Այդ դեպքում բանավոր թարգմանիչը հնարավորություն կունենա իր մտավոր ռեսուրսներն ուղղել այն գործընթացներին, որոնք չեն կարող մեքենայորեն կատարվել /DeGroot, 2000: 55/:

Բանավոր թարգմանիչը պետք է ունենա կատարյալ հիշողություն: Ըստ Աթքինսոնի և Շիֆրինի առաջարկած մոդելի՝ տարբերակվում են հիշողության հետևյալ տեսակները, որոնք բանավոր թարգմանության ժամանակ աշխատում են ներքոնշված հերթականությամբ.

ա) Զգայական հիշողություն. մարդու զգայարանները կարողանում են մեկ ակնթարթում շրջապատող աշխարհի նկատմամբ տեղեկություն կուտակել: Հիշողության մեջ դրանք մնում են գույների և պատկերների տեսքով՝ չունենալով հստակ նշանակություն:

բ) Կարճատև հիշողություն. այստեղ ստացված տեղեկությունը ենթարկվում է մշակման, որի արդյունքում երկարատև հիշողության շնորհիվ մեր լսածին և տեսածին իմաստ է հաղորդվում: Կարճատև հիշողության մեջ տեղեկությունը պահպանվում է 15-ից 30 վայրկյան:

գ) Երկարատև հիշողություն. վերջինիս տարրությունն անսահմանափակ է, և ցանկացած տեղեկություն կարող է պահպանվել անժամկետ /Atkinson, Shiffrin, 1968/:

Բանավոր թարգմանության դեպքում չափազանց կարևոր է զարգացնել կարճատև հիշողությունը: Կարճատև հիշողությունը չզարգացնելու դեպքում կարող են ի հայտ գալ բազմաթիվ բացթողումներ՝ լրացումներից և միջանկյալ նախադասություններից մինչև ամբողջական մտքեր: Լավ հիշողության բացակայությունը հանգեցնում է մոտավոր թարգմանության. թարգմանիչը հիշում է բանախոսի հիմնական միտքը, սակայն չի հիշում կարևոր մանրամասներ: Այդ դեպքում թարգմանչին օգնության են հասնում գրառումները:

Հաջորդական թարգմանություն կատարելիս, որպես կանոն, գրի են առնվում հատուկ անունները և տարբեթվերը, քանի որ տեղեկատվության հոսքի մեջ գրեթե անհնար է հիշել դրանք: Առանձնահատուկ ուշադրություն պետք է դարձնել տեխնիկական բնույթի բառերին ու տերմիններին, որոնք նշանակալից դեր են կատարում խոսքը ճշգրիտ թարգմանելու գործում:

Պետք է նշել, որ գրառումներ կատարելը մեխանիկական աշխատանք չէ: Գրառումներ կատարելիս թարգմանիչը ստիպված է վերծանել խոսքը, որպեսզի գրառումները լինեն հնարավորինս սեղմ, հստակ արտացոլեն մտքերի հերթականությունը և խթանեն թարգմանչի հիշողությունը: Երկար շարադրանքների դեպքում թարգմանիչը չի կարողանա ուշադրությամբ հետևել բանախոսի մտքին:

Բանավոր թարգմանության դասավանդման տասնյակ տարիների փորձի ընթացքում մշակվել են բազում մեթոդներ և ռազմավարություններ: Սակայն տեխնոլոգիական ոլորտի սրընթաց զարգացման պարագայում անհրաժեշտություն է առաջանում վերանայել և լրամշակել գոյություն ունեցող մեթոդական գործիքակազմը և գործածել արդի մեթոդներ և մոտեցումներ, ինչպես նաև ընտրել ժամանակին համահունչ թեմաներ և լեզվանյութ:

Ստորև սեղմ ներկայացված են ինչպես լայնորեն կիրառվող, այնպես էլ դասավանդման սեփական փորձի ընթացքում մշակված մեթոդներն ու մոտեցումները: Վերջիններիս կիրառման առանձնահատկություններն առավել ցայտուն դարձնելու համար առաջադրվել են նաև մի շարք վարժություններ, որոնք, անհրաժեշտության դեպքում, կարելի է ենթարկել որոշակի փոփոխությունների՝ համապատասխանեցնելու լսարանի լեզվական կարիքներին:

Նշենք, որ տեքստում քննարկվող մեթոդների ընտրության համար հիմք է հանդիսացել Ջիլի առաջադրած մոդելը, որը ներկայացնում է այն հիմնական գործողությունները, որոնց վրա թարգմանիչը ծախսում է իր մտավոր էներգիան:

Ինչպես արդեն նշել ենք, բանավոր թարգմանություն կատարելու համար անհրաժեշտ է նախ և առաջ զարգացնել սովորողի լեզվական հմտությունները: Ուստի նախընտրելի է սկսել այնպիսի նյութերից, որոնք համեմատաբար հեշտ են և դյուրըմբռնելի, այսինքն՝ ծանրաբեռնված չեն անձանոթ բառապաշարով և քերականական բարդ կառույցներով:

Ունկնդրման գործընթացը պետք է առավելագույնս ակտիվ լինի: Սովորողը պետք է ուշադրություն դարձնի խոսքի ընթացքում կիրառվող յուրաքանչյուր բառին՝ հասկանալու, թե ինչպես է այն հնչում մյուս բառերի հետ համադրությամբ: Օրինակ՝ հաճախ բառերն արագ արտասանելու արդյունքում լեզվակիրները միաձուլում են հնչյունները (how's it going? - howsagoın): Պետք է մշակվեն այնպիսի վարժություններ, որոնք հնարավորություն կտան ծանոթանալու տվյալ օտար լեզվի հնչողությանը: Սովորողի ուշադրությունը պետք է հրավիրել խոսքի ձայնային ելևէջավորման ու շեշտավորման վրա: Լսողական վարժություններ կատարելիս պետք է ժամանակային սեղմ սահմանափակումներ չդնել: Եթե սովորողը միանգամից չի ընկալում նյութը, ապա պետք է հնարավորություն տալ այն լսե-

լու երկրորդ, երրորդ և ավելի անգամներ: Կարևոր է, որ դասավանդողը վստահության մթնոլորտ ձևավորի, որպեսզի սովորողը լսածը սխալ ըմբռնելու կամ առհասարակ չըմբռնելու դեպքում չկաշկանդվի բարձրաձայնելու այն:

Հարկավոր է նաև բարձրաձայն կրկնել լսածը: Նախապես տեքստը պետք է տրոհել կարճ նախադասությունների և յուրաքանչյուր նախադասությունից հետո դադար տալ, որպեսզի սովորողը բարձրաձայն կրկնի այն: Եթե ի հայտ են գալիս այնպիսի բառեր, որոնք անձանոթ են սովորողին, և որոնց պատճառով վերջինս դժվարանում է ըմբռնել միտքը, ապա պետք է միանգամից միջամտել և հուշել դրանց նշանակությունը, այլ հարկավոր է համբերատար սպասել մինչև դարձյալ մի քանի անգամ լսելուց հետո նա բառերի իմաստն ընկալի համատեքստում: Բարձրաձայն կրկնելիս սովորողը կարող է կատարել արտասանական մի շարք սխալներ, որոնք պետք է ուղղվեն դասավանդողի կողմից, իսկ անհրաժեշտության դեպքում պետք է բացատրություն տրվի արտասանական այլ նրբությունների վերաբերյալ: Նյութը նախադասություն առ նախադասություն կրկնելուց հետո, անհրաժեշտ է տրամադրել խոսքի տեքստային տարբերակը, որպեսզի սովորողը լսելուց զատ նաև հետևի դրան: Դա էլ ավելի կամրապնդի արտասանական առանձնահատկությունների մասին վերջինիս գիտելիքները և անձանոթ բառապաշարը: Առանձնակի կարևորություն ունի սովորողին ոգևորելը: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում ցանկալի է հնչեցնել գովեստի խոսքեր: Դա կօգնի վճռական տրամադրվածությամբ հաղթահարել հետագա փուլերը: Չափազանց կարևոր է նաև թարգմանչի վերլուծական մտքի առկայությունը: Ուստի դասընթացի առանցքային կետերից մեկը պետք է լինի սովորողի մեջ նյութը ճիշտ վերլուծելու կարողությունը զարգացնելը:

Գոյություն ունեն բազմաթիվ մեթոդներ, որոնց միջոցով հնարավոր է սովորողին ստիպել վերլուծական մոտեցում ցուցաբերել նյութի վերաբերյալ: Օրինակ՝ կարելի է ընտրել 15-20 բոլոր տևողությամբ որևէ տեսանյութ և այն բաժանել մի քանի ավարտուն մասերի՝ յուրաքանչյուրը հինգ բոլոր տևողությամբ: Առաջին հատվածը լսելուց հետո առանձնացվում են մի քանի միտք, որոնք առանցքային են տվյալ դեպքում: Այնուհետև սովորողը փորձում է իր բառերով ամփոփ ներկայացնել ընտրված պատահիկը: Վարժությունը ստիպում է առավելագույնս կենտրոնանալ նյութի վրա և մտովի նախանշել այն, ինչը սեղմ կներկայացնի նյութի բովանդակությունը:

Գիլիսն առաջարկում է մի վարժություն, որն օգնում է զարգացնել սովորողի վերլուծական միտքը, ինչպես նաև խրախուսում թարգմանելուց առաջ հնարավորինս ծանոթանալ թեմային՝ դրա վերաբերյալ բազմաբնույթ նյութեր ուսումնասիրելու միջոցով: Վարժությունը կարելի է կա-

տարել ինչպես մայրենի, այնպես էլ օտար լեզվով: Օգտվելով լրատվական տարբեր աղբյուրներից՝ դասավանդողը նախապես առանձնացնում է մի քանի հոդվածների վերնագրեր: Նախապատվությունը տրվում է այնպիսի վերնագրերին, որոնք կգրավեն սովորողի ուշադրությունը, ինչպես նաև ամփոփ ներկայացնեն նյութի բովանդակությունը: Օրինակ՝

Highlights from Jan. 6 Hearing on Trump's Actions during Attack on the Capitol

MSNBC

Սովորողը վերնագիրը բաժանում է բաղադրիչների և փորձում հասկանալ, թե բովանդակային առումով ինչ կապ կա դրանց միջև, ինչպես նաև ներկայացվող դեպքերի վերաբերյալ տեղեկություն է հավաքում:

Ո՞վ է Դոնալդ Թրամփը:

Դոնալդ Թրամփը Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների 45-րդ նախագահն է՝ Հանրապետական կուսակցության ներկայացուցիչ, որը, 2020 թվականի նախագահական ընտրություններում պարտվելով, իր լիազորությունները փոխանցեց Դեմոկրատական կուսակցության ներկայացուցիչ Զո Բայդենին:

Ի՞նչ հարձակման մասին է խոսքը:

Նախագահական ընտրություններում պարտություն կրելուց հետո Դոնալդ Թրամփը, չընդունելով ընտրության արդյունքները և պնդելով, որ Զո Բայդենը հաղթանակ է փարել մի շարք նահանգների ընտրատեղամասերում զանգվածային մեքենայությունների շնորհիվ, իր աջակիցներին կոչ է անում Սպիտակ տան մոտ հունվարի 6-ին կազմակերպել հանրահավաք, որպեսզի խափանեն ընտրությունների արդյունքների վավերացման գործընթացը: Արդյունքում 2021 թ.-ի հունվարի 6-ին Թրամփի կողմնակիցները ներխուժում են ԱՄՆ կոնգրեսի նիստերի գումարման շենք՝ Կապիտոլիում:

Ի՞նչ դատական լուսմների մասին է խոսքը:

2021 թ.-ի հունիսի 30-ին ԱՄՆ Ներկայացուցիչների պալատի որոշմամբ ստեղծվում է հատուկ հանձնաժողով՝ Կապիտոլիումի վրա հարձակման վերաբերյալ հետաքննություն անցկացնելու նպատակով: Որոշվում է անցկացնել վեց բաց լուսմ՝ հանրայնորեն ներկայացնելու նախկին նախագահ Թրամփի հակապետական, հակաժողովրդավարական, հանցավոր գործունեությունը:

Ցանկալի է հնարավորինս շատ տեղեկություն հավաքել նյութի վերաբերյալ, ինչը ոչ միայն կօգնի թարգմանական գործընթացին, այլև

կընդլայնի սովորողի մտահորիզոնը և նրան կզինի զանազան ոլորտների վերաբերյալ խորը գիտելիքներով:

Մեկ այլ վարժանք, որը նպաստում է վերլուծական մտքի զարգացմանը, մտավոր քարտեզն է: Այն հնարավորություն է տալիս տեղեկությունը տեսողաբար կազմակերպել այնպես, որ բովանդակությունը կազմող մտքերի միջև գոյություն ունեցող իմաստային կապը հստակ տեսանելի դառնա: Մտավոր քարտեզը պատկերվում է դատարկ էջի վրա: Մեջտեղում գծային կլորի մեջ ներկայացվում է կենտրոնական գաղափարը, իսկ դրանից բխող առանցքային մյուս գաղափարները միանում են կենտրոնին: Վերջիններս էլ, իրենց հերթին ճյուղավորվելով, տրամադրում են մանրամասներ: Կարևոր է պահպանել դրանց հերթագայությունն ըստ կարևորության:

Գոյություն ունեն բազմաթիվ այլ վարժություններ, որոնց միջոցով կարելի է սովորողի մեջ զարգացնել վերլուծական միտք:

Սովորողին է տրամադրվում խառը դասավորություն ունեցող պարբերություններից բաղկացած տեքստ: Դրանք ընթերցելուց հետո նա պետք է պարբերությունները դասավորի ճիշտ հաջորդականությամբ: Նույն վարժությունը կարելի է կատարել մեկ այլ ձևով: Սակայն այս դեպքում ոչ թե խախտված է պարբերությունների հաջորդականությունը, այլ տեքստն առհասարակ բաժանված չէ մասերի: Սովորողն ինքը պետք է տեքստն ընթերցելուց հետո տրոհի այն այնպես, որ ստացվեն մյուսին տրամաբանորեն հերթագայող պարբերություններ:

Ներկայացվող նյութը հեշտորեն մտապահելու և վերլուծության ենթարկելու համար անհրաժեշտ է կենտրոնանալ ոչ թե բառերի, այլ՝ դրանց իմաստի վրա: Արդյունքում երևակայության տիրույթում կձևավորվեն որոշակի պատկերներ. գործընթաց, որը կարող ենք պայմանականորեն անվանել մտապատկերում (վիզուալիզացիա): Այս դեպքում, սովորողը ոչ թե փորձում է բառացի վերարտադրել բանախոսի խոսքը, այլ ներկայացնում է այն պատկերները, որ այդ բառերը ձևավորել են իր երևակայության մեջ:

Մտապատկերման միջոցով վերլուծական միտքը զարգացնելու համար կարելի է մշակել զանազան վարժանքներ: Նախնական փուլում նախընտրելի է սկսել այնպիսի նյութից, որի վերաբերյալ սովորողը որոշակի պատկերացում ունի: Օրինակ՝ կարելի է ներկայացնել համառոտ տեղեկություն Տիտանիկի խորտակման մասին և բարձրաձայն ընթերցել այն.

[...] four days into its maiden voyage in 1912, the Titanic struck an iceberg, and less than three hours later it sank. The drama of the eyewitness accounts and the great loss of life helped make it one of the most well-known tragedies in modern history. After the 1985 discovery of its wreckage, interest in the Titanic

only increased, and its enduring appeal was evident with the huge success of James Cameron's 1997 film about the doomed ocean liner (Tikkanen, 2022 in Britannica).

Այնուհետև սովորողը ներկայացնում է, թե ինչ պատկերներ առաջացան Տիտանիկի խորտակման մասին նյութը լսելիս: Ներկայացնենք հնարավոր տարբերակ.

«Պատմությունը լսելիս յուրքանջյուր բառ որոշակի պատկերներ առաջացրեց գլխումս: Մտովի պատկերացրի, թե մարդիկ ինչ ոգևորությամբ են սպասում այդ հսկայական նավով ծովային ճամփորդության մեկնելուն: Սակայն ճամփորդության կեսին խանդավառությունը, զվարճանքն ու վայելքը փոխարինվում են տրագիկ, սարսափի և անելանելիության սոսկալի զգացումով, երբ անձայրաժիր օվկիանոսի մեջտեղում նավը հարվածում է վիթխարի սառցաբեկորին: Պատկերացրի, թե ինչպես են մարդիկ խուճապի մատնված փորձում փրկության ելք գտնել, մինչդեռ նավը սկսում է դանդաղ խորտակվել: Ջրի սառնությունը մտնելով ոսկորներդ՝ այլևս թույլ չի տալիս դիմադրել, և մնում է մի բան. համակերպվել մահվան հետ...»:

Նախքան տեքստն ընթերցելը՝ կարելի է սովորողին ծանոթացնել բառապաշարին, որպեսզի այն չխանգարի նյութի ամբողջությամբ ընկալմանը: Եթե նրա նկարագրածը չի համապատասխանում տեքստին, և սովորողը սկսում է շեղվել ներկայացված նյութի բուն բովանդակությունից, ապա անհրաժեշտ է միջամտել և որոշակի ուղղություն, հուշումներ տալ, որպեսզի նա կարողանան վերհիշել լսածը: Արդյունավետ է նաև, երբ սովորողը լսածը ներկայացնում է զձային պատկերների կամ նախապես մշակված նշանների տեսքով: Այն բանից հետո, երբ վերջինս հստակ տիրապետում է մտապատկերման տեխնիկային, կարելի է յուրաքանչյուր դասի վերջին տասը - տասնհինգ րոպեն նվիրել դրան:

Հաջորդական թարգմանության դասընթացի կարևոր բաղադրիչներ են կարճատև հիշողությունը զարգացնող վարժությունները: Նախապես մշակված հատուկ վարժությունների միջոցով անհրաժեշտ է ամրացնել սովորողի կարճատև հիշողությունը, որպեսզի նա կարողանա աղբյուր լեզվով մատուցված տեղեկությունը մտապահել և առանց զգալի շեղումների և բացթողումների այն ներկայացնել թիրախ լսարանին:

Մատուցվող տեղեկությունը հիշողության մեջ պահվում է երեք հիմնական՝ լսողական, տեսողական և իմաստային մակարդակներում /Rennert, 2008: 209/: Բանավոր թարգմանություն կատարելիս դա տեղի է ունենում մասնավորապես լսողական և իմաստային մակարդակում: Սա-

կայն երբեմն իրենց ելույթի ժամանակ բանախոսներն օգտագործում են տեսողական նյութեր՝ իրենց ասելիքը լսարանին առավել ընկալելի դարձնելու համար: Ուստի բանավոր թարգմանելիս կարևոր է ոչ միայն կատարել գրառումներ, այլև ձեռքի տակ ունենալ բանախոսի կողմից օգտագործվող տեսողական նյութերը:

Ելնելով վերը նշվածից՝ դասընթացի ժամանակ անհրաժեշտ է հատուկ ուշադրություն դարձնել լսողական և իմաստային մակարդակում տեղեկության կուտակման և հիշողության մեջ դրա պահպանման վրա: Դասավանդողը կարող է ընտրել 100-ից 150 բառ պարունակող միջին բարդության տեքստ և բարձր ընթերցել այն: Այնուհետև սովորողն առանց գրառումներ կատարելու փորձում է աղբյուր լեզվով մանրամասն վերարտադրել այն: Քանի որ այդ դեպքում կարևորվում են նաև մանրամասները, անհրաժեշտ է նախապես տեղեկացնել այդ մասին:

Բանախոսի խոսքը վերարտադրելիս կարելի է կիրառել հետևյալ մեթոդներից որևէ մեկը՝ խմբավորում, ընդհանրացում, համեմատություն, նկարագրություն /Naseri, 2017/:

Որպես նյութ՝ այս դեպքում նպատակահարմար է օգտագործել քաղաքական բնույթի հարցազրույցներ, որտեղ խոսքն ավելի բնական է, և գրուցակիցը նախապես չի պատրաստվել հարցերին: Առաջին մեթոդի դեպքում սովորողը նշում է բանախոսի կողմից մատնանշված առանցքային կետերը, այնուհետև փորձում վերջինիս մտքերը խմբավորել ըստ այդ կետերի: Ընդհանրացման դեպքում յուրաքանչյուր խնդրի վերաբերյալ կատարվում են ընդհանուր եզրակացություններ, իսկ համեմատության դեպքում՝ ուշադրություն է դարձվում ներկայացված փաստերի և իրադարձությունների միջև ընդհանրությունների և տարբերությունների վրա: Նկարագրության մեթոդի նպատակն է մանրամասն ներկայացնել խոսքի ժամանակ նշվող իրադարձությունները, մարդկանց, խնդիրներն ու դրանց լուծումները: Այս մեթոդների կիրառման նպատակն է մարզել սովորողի ուղեղն ու հիշողությունն այնպես, որ նա կարողանա ակնթարթորեն տարբերակել ոչ միայն առանցքային կետերը, այլև բոլոր մանրամասները, ինչպես նաև դրանց միջև գոյություն ունեցող տրամաբանական կապը:

Մեկ այլ վարժության դեպքում, որը օգնում է միաժամանակ զարգացնելու լսելու և մտապահելու հմտությունները, սովորողը լսում է թիրախ լեզվով ներկայացվող խոսքը և փորձում այն վերարտադրել այնպես, որ բնօրինակ տեքստից զգալի որևէ շեղում չլինի: Վարժությունը էլ ավելի բարդացնելու համար կարելի է ընտրել ոլորտային տեքստեր, քանի որ դրանք առանձնանում են տերմինների առատությամբ և յուրօրինակ ոճով: Ունկնդրելուց հետո դասավանդողը պահանջում է հստակ ներկայացնել այնպիսի մանրամասներ, ինչպիսիք են հատուկ անունները, տա-

րեթվերը, տեղանունները, ինչպես նաև խոսքը վերարտադրել՝ պահպանելով բոլոր տերմինները:

Պետք է նշել, որ թարգմանչի վերապատրաստման գործընթացը նաև միտված է սովորողի այնպիսի հմտությունների տիրապետմանը, որոնք թույլ կտան հնարավորինս քիչ ծանրաբեռնել հիշողությունը:

Դրան հասնելու ամենաարդյունավետ մեթոդներից մեկը տեղեկատվության մասնատումը/ սեգմենտացիան է: Այս մեթոդը հատկապես արդյունավետ է այն դեպքում, երբ աղբյուր և թիրախ լեզուները շարահյուսորեն չափազանց տարբեր են իրարից կամ, երբ ներկայացվող նյութը հստակ չէ և չունի տրամաբանական հերթագայություն:

Թարգմանելու գործընթացում տեղեկությունը կարճատև հիշողության մեջ պահելու մեկ այլ օգտավետ մեթոդ է կանխատեսումը, որի դեպքում յուրաքանչյուր նախադասության կեսից դադար է տրվում, որպեսզի սովորողը, գործի դնելով իր՝ նյութի վերաբերյալ ֆոնային գիտելիքները, փորձի կանխատեսել նախադասության մյուս հատվածը: Այս մեթոդը կիրառելի է բացառապես վերապատրաստման ժամանակ, քանի որ բուն թարգմանական գործունեության ընթացքում կիրառելու դեպքում այն կարող է ուշադրությունը շեղել և հանգեցնել ձախողման:

Ինչպես վերը նշեցինք, նյութը մտապահելու վրա ծախսած մտավոր էներգիան նվազագույնի հասցնելու համար օգնության են հասնում գրառումները: Ըստ Ֆոմինի՝ գրառումներ կատարելու գործընթացը հիմնված է խոսքի իմաստային վերլուծության, հապավումների, համառոտագրությունների, նշանների և գրառումների ուղղահայաց դասավորության սկզբունքի վրա /Фомин, 2006: 5/: Նշենք, որ գրառումների ուղղահայաց և անկյունագծային դասավորության սկզբունքն առաջին անգամ առաջ է քաշել Ռոզանը 1956 թ.-ին /Roza, 1956/:

Մինյար-Բելորուչևն առաջարկում է մի քանի մեթոդ՝ գրառումներ կատարելու գործընթացն արդյունավետ դարձնելու նպատակով: Առաջին մեթոդի համաձայն՝ խոսքը պետք է ենթարկել իմաստաբանական վերլուծության և փորձել բանախոսի մտքերն արտահայտել հակիրճ՝ առանց երկրորդական բնույթի մանրամասների: Երկրորդը համառոտագրության մեթոդն է, որի դեպքում, բառերը գրի են առնվում ոչ թե լրիվ, այլ համառոտ ձևով՝ կրճատելով դրանց որոշ մասը: Մյուս մեթոդը գրառումների ուղղահայաց դասավորությունն է, որի դեպքում մտքերը գրի են առնվում ուղղահայաց, որպեսզի դրանք ավելի քիչ տարածք զբաղեցնեն և առավել ընթեռնելի լինեն թարգմանչի համար: Հաջորդ մեթոդը նշանների առատ կիրառումն է: Անհրաժեշտ է օգտվել այնպիսի նշաններից, որոնք ներկայացնում են ոչ թե մեկ բառ, այլ բառերի մի ամբողջ խումբ /Миньяр-Белоручев, 2005/: Բանավոր թարգմանելիս թերևս ամենից դժվարը անձնանունները, տեղանունները, կազմակերպությունների անվանումներն

ու տարբերվելը հիշելն է: Ուստի անհրաժեշտ է նախ և առաջ գրի առնել դրանք: Թարգմանչի գրառումները խիստ անհատական են. տարբեր թարգմանիչներ միևնույն նշանը տարբեր իմաստով են կիրառում, սակայն մի շարք թվաբանական նշաններ ու երկրաչափական պատկերներ կիրառվում են միևնույն նշանակությամբ: Նախընտրելի է գրառումները կատարել թիրախ լեզվով և որքան հնարավոր է՝ քիչ, այլապես դա կշեղի թարգմանչի ուշադրությունը և կխանգարի լսելու և ընկալելու գործընթացը:

Վերապատրաստման ընթացքում խորհուրդ է տրվում կարևորել թիրախ լեզվով խոսքը վերարտադրելու հմտությունների զարգացումը, օրինակ՝ կարելի է խոսքը բաժանել նախադասությունների, որպեսզի դրանք հատ առ հատ լսելուց հետո սովորողը աղբյուր լեզվով վերաձևակերպի դրանք: Այսինքն՝ այստեղ գործ ենք ունենում ներլեզվական թարգմանության հետ: Այնուհետև նույն նախադասությունները կարելի է թարգմանել թիրախ լեզվով՝ ներկայացնելով դրանց մի քանի տարբերակներ: Պետք է հատուկ ուշադրություն դարձնել աղբյուր լեզվի շարահյուսական յուրահատկությունների վրա, քանի որ երբեմն թիրախ լեզվով վերարտադրելիս տեղի է ունենում բառացի թարգմանություն, հատկապես այն դեպքում, երբ երկու լեզուների շարահյուսական կառույցները արմատապես տարբերվում են միմյանցից:

Ամփոփելով՝ նշենք, որ վերը ներկայացվածը միայն մասամբ է արտացոլում տասնամյակների ընթացքում ոլորտում ձևավորած դասավանդման մեթոդների բազմազանությունը: Դասընթացը մշակելիս յուրաքանչյուր դասավանդող ինքն է ընտրում այն մեթոդներն ու ռազմավարությունները, որոնք կհամապատասխանեն բանավոր թարգմանչի բարդ ուղին ընտրած անձանց կարողություններին՝ լուծելով նրանց առջև դրված խնդիրները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Angelelli, C. (2006). Designing Curriculum for Healthcare Interpreter Education: A Principles Approach. C. Roy (ed.) *New Approaches to Interpreter Education*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
2. Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. (1968). Chapter: Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes. Spence K. W., Spence J. T. *The Psychology of Learning and Motivation*, v. 2. New York: Academic Press.
3. DeGroot, A. A. (2000). Complex-Skill Approach to Translation and Interpreting. S. Tirkkonen-Condit, R. Jaaskelainen (eds.) *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

4. Ericsson, K., Krampe, R., Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100.
5. Gile, D. (1995) Basic Concepts and Models for Intermediate and Translator Training. Philadelphia, PA: John Benjamins.
6. Gile, D. (2001). The Role of Consecutive in Interpreter Training: A Cognitive Overview. *Communicate!* Issue 14.
7. Gillies, A. Analysis Exercises for Consecutive Interpreting. <https://www.youtube.com/watch?v=mSqw3e1ddM0>.
8. González, R., Vásquez, V., Mikkelsen, H. (1991). Fundamentals of Court Interpretation: Theory, Policy and Practice. Durham, NC: Carolina Academic Press.
9. Hoffman, R. (1997). The Cognitive Psychology of Expertise and the Domain of Interpreting. *Interpreting*, 2 (1/2).
10. Ilg, G., Lambert, S. (1996). Teaching Consecutive Interpreting. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 1 (1).
11. Naseri, M. N. (2017). The Importance of Memory and Notetaking in the Process of Interpreting. https://www.researchgate.net/publication/346680753_The_Importance_of_Memory_and_Notetaking_in_the_Process_of_Interpreting.
12. Rennert, S. (2008). Visual Input in Simultaneous Interpreting. *Meta: Translators' Journal*.
13. Roberts, R. (1995). Student Competencies in Interpreting: Defining, Teaching and Evaluating. E. A. Winston (ed.) *Mapping Our Course: A Collaborative Venture. Proceedings of the Tenth National Convention of the Conference of Interpreter Trainers*. Charlotte, NC: Conference of Interpreter Trainers.
14. Rozan, J. F. (1956). La prise de note en interprétation consecutive. The Classical “Minimalist” Approach to Note-taking in Consecutive. Geneva: George.
15. Seleskovitch, D. (1978). Language and Cognition. D. Gerver, H. W. Sinaiko (eds.) *Language Interpretation and Communication*. New York, NY: Plenum Press, 1978a.
16. Seleskovitch, D. (2002). Language and Memory: A Study of Note-Taking in Consecutive Interpreting. F. Pochhacker, M. Shlesinger (eds.) *The Interpreting Studies Reader*. London: Routledge, 2002.
17. Tikkanen, A. Titanic (Alternate titles: “Millionaire’s Special”, “RMS Titanic”, “Royal Mail Ship Titanic”). In *Britannica*, last updated: Aug 17, 2022. <https://www.britannica.com/topic/Titanic>.
18. Миньяр-Белоручев, Р. К. (2005). Записи в последовательном переводе. Издательский дом “Проспект-АП”.
19. Фомин, С. К. (2006). Последовательный перевод. (Английский язык) Книга студента. Москва: АСТ: Восток-Запад.

И. ДАДЯН – Основные проблемы и методы преподавания последовательного перевода. – В статье рассматриваются особенности последовательного перевода, исследуя теории и подходы, предложенные целым рядом специалистов в этой области. Делается попытка наиболее полно выявить основные умственные действия, которые происходят в процессе устного перевода, а также указать на те препятствия, с которыми сталкивается переводчик в этом сложном процессе. Рассматриваются широко используемые методы и стратегии преподавания последовательного перевода. Представлен целый ряд новых подходов и упражнений, который значительно облегчит подготовку переводчика соответствующего профиля и тем самым вооружит его необходимыми навыками. Выбор упражнений осуществлен на основе предложенной Д. Джилом модели, описывающей те основные действия, на которые переводчик тратит свою умственную энергию.

Ключевые слова. последовательный перевод, умственные действия, умственная энергия, подготовка устных переводчиков, методы преподавания

I. DADYAN – Key Problems and Teaching Methods of Consecutive Interpreting. – The paper studies the peculiarities of consecutive interpreting in view of the theories and methods put forth by various translation scholars. It attempts to shed light on the mental operations that take place while interpreting and highlights the obstacles and challenges that interpreters face during that complex process. The paper also examines the common methods and strategies applied to interpreter training and proposes new ones alongside some exercises that can be used to provide learners with adequate training and required degree of skill. The choice of exercises is based on the Effort Model, proposed by D. Gile, which points to the main processes on which interpreters spend most of their mental energy.

Key words: consecutive interpreting, mental operations, mental energy, interpreter training, teaching methods

Received: 19.10.2022

Revised: 30.11.2022

Accepted: 12.12.2022

Диана ДАВТЯН

Российско-армянский (Славянский) университет

О НЕКОТОРЫХ ЧЕРТАХ ПОЭТИКИ Э. ХЕМИНГУЭЯ НА ОБРАЗЦАХ ЕГО ВОЕННОЙ ПРОЗЫ

Творческое наследие признанного классика американской литературы первой половины XX века Эрнеста Хемингуэя, его личный опыт, непосредственно связанный с двумя мировыми войнами и в дальнейшем сублимированный в его художественно-автобиографических текстах, сохраняет актуальность и в наши дни как своей тематикой, так и методами литературного воплощения. В центре внимания настоящей статьи находятся отдельные положения и наблюдения относительно художественной формы, стиля и навыков писательского мастерства Хемингуэя, отраженных в его военной прозе.

Ключевые слова: *Хемингуэй, архитектура прозы, нарративные модели и метанарратив травматической памяти, «алгебра» повествовательной структуры*

Каким бы простым ни казался писательский стиль Хемингуэя на первый взгляд, эта кажущаяся простота на различных этапах характеризуется удивительной сложностью. Когда Хемингуэй говорит, что «проза — это архитектура, а не устройство декоративных интерьеров», что «эпоха барокко позади» и что «труднее всего создать архитектуру» (Хемингуэй, 2020: 96), он подразумевает в том числе и очень тщательный процесс подбора лексических единиц и их строгого синтаксического расположения в тексте. Эрнест Хемингуэй известен своей точностью: его цель – выстроить четко выверенный и компактный текст. Одна из самых известных формул Хемингуэя «писать то, что ты знаешь» – призыв к точности повествования. Исследователь творчества Хемингуэя Карлос Бейкер объясняет значение подбора точных лексических единиц следующим образом: «Хемингуэй всегда писал медленно, тщательно

редактировал текст, <...> опуская, переставляя слова, экспериментируя с синтаксисом, чтобы понять, можно ли предложение сделать короче, а под конец выбрасывал все слова, которые считал лишними» /Baker, 1959: 71-72; пер. наш – Д.Д./.

В известном интервью Джорджу Плимptonу Хемингуэй поведал о своем писательском распорядке дня: «утро начинается с редактуры всего того, что уже написано, в течение дня писал до того момента, когда уже знал, что будет дальше, т.е. с чего начинать на следующий день» /Plimpton, 1963: 122–124; пер. наш – Д.Д./.

Экономия слов, рубленные фразы, достижение максимальной простоты стиля – вот на что направлены творческие усилия писателя и чем обусловлена необходимость, по его же замечанию, «правильно подобрать слова». Писатель всегда старается избегать расцвечивающих и, в то же время, отяжеляющих текст слов и, при альтернативной возможности, выбирает то слово, которое используется чаще и которое понятнее – это и есть архитектура, а не декорация. По замечанию критика Терренса Дуди, прославленная простота стиля Хемингуэя преследует две цели, а именно, быть максимально понятным разноуровневому читателю и «наивным способом поддержать контакт с миром» /Doody, 1998: 105; пер. наш – Д.Д./, а также воздействовать на читателя, манипулируя его сознанием. Однако намеренное избегание избыточности текста, словесных гирлянд и сложных речевых поворотов, то есть тех особенностей уникального авторского почерка Хемингуэя, которые стали его «визитной карточкой» в широком литературном поле первой половины XX века, воспринимались порой как выхолащивание эмоций, переживаний, чувств, без обращения к которым художественный текст трансформируется в сухую и пресную документалистику. Отдавая предпочтение точности, «телеграфичности» письма, Хемингуэй, в свою очередь, высоко ставит вариативные возможности художественной прозы воссоздавать чувства и переживания, использует ее суггестивные методы воздействия на читателя, «пытается передать ощущение реальной жизни» /Doody, 1998: 106; пер. наш – Д.Д./ во всем ее, в том числе, чувственном, многообразии, и делает он это на пределе максимальной концентрации смысла при минимальном количестве слов.

Опасение Хемингуэя, что даже незначительное изменение может поставить под угрозу все то, к чему он стремился, отражено в письме, адресованном Горацию Ливерайту, издателю его сборника рассказов «В наше время»: «Рассказы написаны так точно и четко, что одно неуместное слово может вывести из строя всю схему повествования» (Baker, 1959: 154; пер. наш – Д.Д.). Многообразная литература о творчестве Хемингуэя богата, в частности, наблюдениями по «архитектуре» его текстов, принципам и элементам его поэтики, особенностям его индивидуального писательского

стиля, почерка. К ряду таких наблюдений и особенностей привлекается внимание настоящей статьей.

Социальные и политические потрясения первой половины двадцатого века, следующие друг за другом травматические события Первой, а далее - Второй мировой войны, определяют этот период. Как реакция на крушение в результате мировых войн действующего жизненного порядка некоторые устойчивые представления о субъективной и объективной идентичности (пол, класс и т. д.) теряют прежнюю стабильность в реальной жизни, а, следовательно, и в культуре, и в художественной литературе. Данный период в жизни писателя представляет собой неустанные поиски путей и возможностей сделать жизнь сносной перед лицом невыносимых, а зачастую и немислимых событий времени, а именно – травм войны. Хемингуэвский нарратив вбирает в себя культурную память, становится своего рода метанарративом травматической памяти двух пережитых и прочувствованных писателем мировых войн. Так, в романе «Прощай, оружие!» затрагивается состояние современной жизни, в которое вовлечен главный герой, пытающийся разобраться в последствиях военной травмы. Герой романа Фредерик Генри – противник попыток выдавать те или иные «действия» на полях войны за некие славные, священные символы патриотизма. Вот как Генри думает о том, что он сам видел и пережил во время войны: «ничего священного я не видел, и то, что считалось славным, не заслуживало славы, и жертвы очень напоминали чикагские боины, только мясо здесь просто закапывали в землю» (Хемингуэй, 2020: 178). Экстремальность военной травмы и последующая попытка нормализовать это невыносимое состояние, запечатленные в нарративе романа «Прощай, оружие!», иллюстрируют реакцию на предшествующие нарративные конструкции травматических событий современности.

Через повествовательную структуру Хемингуэй дает нам ощутить роль травмы в формировании сознания отдельно взятой личности, персонажа в дискурсе переживаемого им исторического отрезка времени. В его произведениях сама история как бы переживает травму и пытается интегрировать травматический опыт войны перед лицом конечной угрозы исчезновения. Пол Фассел в книге «Великая война и современная память» утверждает, что Первая мировая война «отделяется от своего привычного места в историческом дискурсе и установленной причинно-следственной связи, чтобы стать Великой в ином смысле, а именно, всеохватывающей, всепроникающей, становясь определяющим условием в формировании сознания человека XX столетия» /Fussel, 1977: 321; пер. наш – Д.Д/. Точно так же наблюдение Фредерика Генри в романе «Прощай, оружие!» отражает этот разрыв в логике причинно-следственной связи. Более того, последовательность Хемингуэя, включающая травму, отраженную в романе «Прощай,

оружие!», отсылает к восприятию современного посттравматического сознания.

Приобретенный биографический опыт, травматические переживания, с которыми Хемингуэй сталкивается во время Первой и Второй мировых войн, складываются, сублимируются и способствуют формированию его эстетического, художественного видения, характера и принципов его поэтики. Однако этот биографический опыт представляет собой не уравнение, а исчисление опыта, на основе которого он создает нарративы, связанные с травмой.

Переживание травмы, как и чтение художественной литературы, ставит человека на грань между известным и неизвестным. В «Зеленых холмах Африки» Хемингуэй ссылается на «Севастопольские рассказы» Толстого: «Книга эта очень молодая, в ней есть прекрасное описание боя, когда французы идут на штурм бастионов, и я задумался о Толстом и о том огромном преимуществе, которое дает писателю военный опыт. Война одна из самых важных тем, и притом такая, когда труднее всего писать правдиво, и писатели, не выдавшие войны, из зависти стараются убедить и себя и других, что тема эта незначительная, или противоестественная, или нездоровая, тогда как на самом деле им просто не пришлось испытать того, чего ничем нельзя возместить». (Хемингуэй, 2018: 42). Это высказывание подчеркивает важность и влияние войны и поствоенной травмы на эволюцию структуры и стиля повествования Хемингуэя, прослеживаемую, в частности, при изучении его произведений военной тематики. На протяжении всей своей писательской деятельности Хемингуэй подчеркивал важность того, что писатель должен быть свидетелем войны и пережить ее, и чередование травм в военных романах Хемингуэя, несомненно, представляет собой жизненно важный момент в его развитии как писателя, как «архитектора» и мастера эффективного художественного слова. Как считают исследователи творчества писателя, новое «исчисление» субъективности и объективности, проявляющееся в структуре повествования через главного героя (что было отмечено нами выше в связи с романом «Прощай оружие»), открывает новые возможности для изучения формы и содержания произведений Хемингуэя.

С этой точки зрения заслуживает внимания созданный спустя тридцать лет после романа «Прощай, оружие!» менее известный роман «За рекой, в тени деревьев» (1959), при обращении к которому становится видно, как военный и, в частности, травматический опыт писателя способствует созданию им текста, который заметно отличается, хотя и имеет сходство с другими его текстами, как эволюция в осмыслении психологической травмы влияет на стиль и структуру повествования.

Другой особенностью художественной концепции хемингуэвской прозы является наличие хиастических моделей, создающих своеобразное кодирование текста и выступающих одним из элементов хемингуэвского принципа айсберга.

В двух статьях, опубликованных в *North Dakota Quarterly* два года подряд (1997, 1998) Макс Нэнни анализирует то, что он называет «хиастическими моделями» повторения, и их повествовательные функции: «Многokратные повторения у Хемингуэя, как лексические, так и семантические, появляются в произвольном порядке. При внимательном рассмотрении эти повторы создают зеркальную симметричность, в которой сочетания слов или фраз повторяются снова, но уже в обратном порядке. Если использовать соответствующий термин, текстуальная организация его прозы часто следует хиастическому расположению, то есть упорядочению лексических и/или семантических хиазмов, на уровне словесных или нарративных элементов» /Nanny, 1997: 157; пер. наш – Д.Д./.

Если попытаться проанализировать некоторые хиастические образцы повторения в произведениях писателя, то они, на наш взгляд, являются хорошим примером того, как, несмотря на использование, по-видимому, очень простых языковых моделей, в тексте образуется «архитектурная сложность», которой должен подчиняться переводчик, стремящийся полноценно передать смысл оригинала.

По наблюдениям Нэнни, существует своего рода параллель между синтаксисом с использованием хиастической модели на субнарративном уровне синтаксиса и тенденцией использовать подобную схему на уровне повествования: «Хиастическое построение Хемингуэя на субнарративном уровне синтаксиса можно рассматривать как своего рода *mise en abyme*, повторяющееся симметричное кадрирование или «встраивание» сцен в уровень повествования: 1[2[3:3]2]1» /Nanny, 1997: 158; пер. наш – Д.Д./.

При рассмотрении вышеуказанного способа построения романа на повествовательном уровне работа переводящего на другой язык в принципе не усложняется. Лишь очень редко и по очень значительным причинам переводчику приходится менять исходный строй повествования. В большинстве случаев решения переводчика принимаются в поднарративном уровне. Соответственно, важнее обратить внимание на те случаи, которые, по мнению Нэнни, составляют другой метод, соотносятся с хемингуэвским принципом айсберга, потому что они на самом деле «квазипоэтические» структуры, «скрытые под обманчивой словесной поверхностью его кажущейся примитивной реалистической прозы» /Nanny, 1997: 158; пер. наш – Д.Д./.

Проводя ряд наблюдений по текстам, исследователь различает следующие функции, которые он иллюстрирует отрывками из рассказов Эрнеста

Хемингуэя: 1) возвратно-поступательное движение, 2) противопоставление, симметрия и равновесие, 3) обрамление, 4) центрирование. Рассмотрим пример хиастической модели из романа «Фиеста»:

«Я учил ее следить за быком, а не за лошастью, когда бык кидается на пикадоров, учил следить за тем, как пикадор вонзает острие копья, чтобы она поняла, в чем тут суть, чтобы она видела в бое быков последовательное действие, ведущее к предначертанной развязке, а не только нагромождение бессмысленных ужасов. Я показал ей, как Ромеро своим плащом уводит быка от упавшей лошади и как он останавливает его плащом и поворачивает его плавно и размеренно, никогда не обессиливая быка. Она видела, как Ромеро избегал резких движений и берег своих быков для последнего удара, стараясь не дергать и не обесилить их, а только слегка утомить. Она видела, как близко к быку работает Ромеро, и я показал ей все трюки, к которым прибегают другие матадоры, чтобы казалось, что они работают близко к быку» (Хемингуэй, 2018: 109).

Здесь хиастическое повторение симметричной схемы образно отражает последовательность движений тореадора: сначала он уводит быка, затем останавливает его и, наконец, поворачивает, – а также сбалансированность, совершенство его профессиональных навыков, герой-нарратор же предстает блестящим теоретиком боя быков: «Ромеро показывал мастерство старой школы: четкость движений при максимальном риске, умение готовить быка к последнему удару, подчинять его своей воле, давая почувствовать, что сам он недостижим» (Хемингуэй, 2018: 215). Текст передает «величие» Педро Ромеро с помощью различных приемов, одним из которых является хиастическое структурирование определенных лексико-семантических элементов. Этот хиазм в основном построен на семантических повторах, но в нем присутствуют и лексические повторы. Сцена начинается с вонзания острия копья матадором и заканчивается недостижимостью матадора. В первой половине хиазма Ромеро – «мастер в искусстве», тогда как вероника во второй половине описывается в терминах переплетения человека и быка, что отражается в прямом или косвенном поочередном повторении обоих терминов, с местоимением или метонимически: «Ромеро так близко пропускал мимо себя быка, что человек, и бык, и плащ, описывающий полный круг перед мордой быка, сливались в одно резко очерченное целое» (Хемингуэй, 2018: 282). Мы видим зеркальное отражение слов (он [человек] -бык-человек-бык-плащ [человек] бык), графически представляющих «одно целое», которое Хемингуэй на самом деле выгравировал словами. Амбивалентное метонимическое значение слова «плащ» подкрепляется олицетворением, когда Хемингуэй делает этот термин метафорическим подлежащим глагола «поворот», буквальным подлежащим, которого несколькими строками выше

был Ромеро; очевидно, плащ может поворачиваться только тогда, когда поворачивается матадор. Можно выделить и другие хиастические структуры, которые перекрываются центральным хиазмом прохода. Расположение слов еще раз усиливает значение баланса и силы в том, как Ромеро обращается со своим быком: «Он увел его мягко и плавно, потом остановился и, стоя прямо против быка, протянул ему плащ. Хвост быка взвился, бык кинулся, и Ромеро, плотно сдвинув ноги, сделал веронику. Влажный, тяжелый от песка плащ расправился, словно надувшийся парус, и Ромеро сделал полный оборот под самой мордой быка. Теперь они снова стояли друг против друга» (Хемингуэй, 2018: 282).

Это всего лишь пример того, насколько незаметной и, в то же время, сложной может быть архитектура повествования Хемингуэя и каких эффектов она может достичь. Переводчик, который не знает о существовании и важности таких хиастических моделей, как показанная выше, скорее всего, не сможет воспроизвести их в той мере, в какой это позволяет язык перевода. Он, по всей вероятности, будет стараться избегать повторений, которые могут показаться ему излишними. Тем более необходимо отметить, с каким пониманием важности каждой детали в архитектуре письма Хемингуэя, с какой семантической и синтаксической отзывчивостью, адекватностью передается в русском переводе речевой строй этого произведения как вообще, так и в этом отдельном, требующем очень чуткого, бережного отзыва эпизоде.

В романе же «За рекой, в тени деревьев», например, повествование ведется с точки зрения объективного нарратора, текст отражает все стороны опыта и полностью передает эмоции персонажа читателю, для достижения чего используется развивающаяся методология точности. В интервью 1950 года с Харви Брейт Хемингуэй замечает относительно сложности своей новой повествовательной структуры, что он проходит инициационный путь, применяя к художественной прозе законы арифметики и геометрии /См.: Briet, 1999: 274; пер. наш – Д.Д. /Тем самым Хемингуэй не отрекается от своих предыдущих текстов, повествовательных структур или от своих предыдущих главных героев. Он просто имеет в виду некую эволюцию в структуре, в строе художественного языка, создаваемого им произведения литературы. Можно сделать вывод, что повествовательный эффект происходящего изменения ориентирован на возрастание субъективности и экспрессионизма, о чем свидетельствуют вышеприведенные его слова. Повествовательная структура и стиль романа «За рекой, в тени деревьев» отличаются от предшествующих повествовательных структур Хемингуэя. Исчисление - это исследование изменения пространства и времени. Позиция Хемингуэя, представленная в его заявлении о том, что он «сейчас находится в расчетах» /Briet, 1999: 274/, отражается различными трактовками пространства и времени в его

повествовательных структурах; для создания повествовательной структуры в тексте все явственнее используются впечатления.

В период между 1920-1935 годами нарративная «геометрия» Хемингуэя связана с его представлением объектов в пространстве. Например, в сборнике «Пятая колонна и первые 49 рассказов» повествование структурировано по отношению к объектам, воспринимаемым в пространстве. В повествовании фиксируются объективные формы опыта. Более того, «геометрия» как повествовательная структура появляется в ранних импрессионистских работах Хемингуэя как средство для отражения истории, а не для ее пересказа. В его «геометрии» повествование фокусируется на впечатлениях персонажей от предметов. В некотором смысле структура повествования разворачивается как впечатления от воспринимаемых объектов. В романе «По ком звонит колокол» впечатления иногда скорее иллюстрируют, а не рассказывают историю Роберта Джордана. Воспринимаемые им виды, звуки и объекты показывают и представляют элементы повествования. Мимолетное впечатление от воспринимаемых форм, предметов кажется значительнее, чем желание каталогизировать их в специфичности.

В более поздних текстах Хемингуэя, созданных в период между 1935-1950 годами, повествовательная структура развивается, все более ориентируясь на исследование влияния времени. Повествовательная «алгебра» Хемингуэя в произведениях его идет параллельно с переживанием событий и времени. В «Иметь и не иметь» повествование меняет перспективы и перестраивает традиционные представления о времени и месте. Объекты и предметы переживаются в дислоцированной структуре со скачками и перемещениями, происходящими внутри структуры повествования. «Алгебра» как повествовательная структура, конечно же, осталась и в более поздних текстах Хемингуэя. В них Хемингуэй передает внутренние впечатления и настроения, не концентрируясь исключительно на представлении внешних объектов и переживаний. Экспрессионистский тон алгебраической структуры позволяет представить объективный внешний мир через впечатления персонажей повествования. Например, в романе «По ком звонит колокол» повествование Хемингуэя передает внутренние впечатления Роберта Джордана, когда он лежит рядом с Мари: «Роберт Джордан лежал рядом с девушкой и следил за временем по часам на руке. Время шло медленно, почти незаметно, потому что часы были маленькие и он не мог разглядеть секундную стрелку. Но, взглядываясь в минутную, он обнаружил, что если очень сосредоточиться, то почти можно уловить, как она движется» (Хемингуэй; 2020: 196). В этом эпизоде структура повествования представляет мир Джордана таким, каким он кажется ему – не только в определенное время, но и на все времена. Его впечатления отображают его внутренний ход мысли,

пережитое напряжение с использованием свободного косвенного стиля повествования. Повествовательная структура этого произведения под влиянием алгебры трансформирует традиционное понимание времени и пространства.

Эрнест Хемингуэй вступил в литературу и прошел весь свой творческий путь с установкой на художественное освоение опыта и материала собственной жизни, им самим виденного, пережитого, испытанного и с установкой на выработку собственного, новаторского писательского стиля. Этим обусловлены как значительное место, которое заняла в его творчестве тема войны и травм, ею наносимых человеку и человечеству, так и поиски им новых специфических художественных средств отражения жизни, действительности с ее тенденциями и событиями. Созданное Хемингуэем литературное наследие сохраняет сегодня всю свою актуальность, привлекает интерес читателей во всем мире и, конечно же, разнопланово изучается с точки зрения и содержания его произведений, их формы, стиля, а также и особенностей писательского мастерства в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Baker, C. (1959). Ernest Hemingway: Selected Letters 1917-1961. New York: Scribner's. <https://ia801507.us.archive.org/1/items/in.ernet.dli.2015.182139/2015.182139.Ernest-Hemingway-Selected-Letters.pdf> (Retrieved November 2022).
2. Briet, H. (1999). Talk With Mr. Hemingway. The New York Times Book Review, Sept. 17, 1950. Reprinted in Robert Trogdon, Ernest Hemingway: A Literary Reference. New York: Carroll and Graf Publishers.
3. Doody, T. (1998). Hemingway's Style and Jake's Narration in Hemingway: Seven Decades of Criticism, Linda Wagner-Martin (ed.). East Lansing: Michigan State UP.
4. Fussell, P. (1977). The Great War and Modern Memory. New York, London: Oxford University Press.
5. Nanny, M. (1997). Hemingway's Architecture of Prose: Chiastic Patterns and Their Narrative Functions. *North Dakota Quarterly*, 64.3.
6. Plimpton, G. (1963). An Interview with Ernest Hemingway. H. Bloom (ed.) *Ernest Hemingway*. New York: Chelsea House, 1985.
7. Хемингуэй, Э. (2020). По ком звонит колокол. М.: АСТ.
8. Хемингуэй, Э. (2020). Смерть после полудня. М.: АСТ.
9. Хемингуэй, Э. (2020). Прощай, оружие! М.: АСТ.
10. Хемингуэй, Э. (2018). За рекой в тени деревьев. М.: АСТ.
11. Хемингуэй, Э. (2018). Фиеста. И восходит солнце. М.: АСТ.

Դ. ԴԱՎԹՅԱՆ – Հեմինգուեյի պոեզիայի որոշ առանձնահատկությունների մասին (պատերազմական արձակի օրինակների դիտարկումով). – XX դարի առաջին կեսի ամերիկյան գրականության ճանաչված դասական էռնեստ Հեմինգուեյի ստեղծագործական ժառանգությունը իր անձնական փորձի հետ անմիջականորեն կապված երկու համաշխարհային պատերազմներով, հետագայում արտացոլված գեղարվեստա-ինքնակենսագրական տեքստերում, պահպանում է իր արդիականությունը նաև մեր օրերում՝ ինչպես իր թեմայով, այնպես էլ գրական մարմնավորման մեթոդներով: Հոդվածը ներկայացնում է առանձին դրույթներ և դիտարկումներ Հեմինգուեյի ռազմական արձակում արտացոլված գեղարվեստական ձևերի, ոճի, գրելու հմտությունների առանձնահատկությունների վերաբերյալ:

Բանալի բաներ. Հեմինգուեյ, արձակի ճարտարապետությունը, պատմողական մոդելներ և վնասված հիշողության մետանարատիվ, պատմողական կառուցվածքի «հանրահաշիվ»

D. DAVTYAN – *On Some Features of Hemingway's Poetics with Reference to His Military Prose.* – Ernest Hemingway's creative legacy, which is directly bound up with his personal experience and was later reflected in his autobiographical fiction, remains relevant even nowadays both in terms of its themes and the methods of literary embodiment. This paper focuses on individual provisions and observations regarding the art forms, style, and language in Hemingway's war prose.

Key words: Hemingway, the architecture of prose, narrative models and metanarrative trauma in memory, “algebra” of narrative structure

Received: 30.09.2022

Revised: 01.11.2022

Accepted: 16.12.2022

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
INFORMATION ON THE CONTRIBUTORS
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. ԲՈՒՌՆԱԶՅԱՆ Իրինա – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
BURNAZYAN Irina – PhD, YSU Chair of English Language № 2, Associate Professor
БУРНАЗЯН Ирина – к.ф.н., доцент кафедры английского языка №2 ЕГУ
Էլ. փոստ՝ burnazyan.irina@ysu.am
2. ԴԱԴՅԱՆ Իշխան – ք.գ.թ., ԵՊՀ թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի ասիստենտ
DADYAN Ishkhan – PhD, YSU Chair of Translation Studies, Assistant Professor
ДАДЯН Ишхан – к.ф.н., ассистент кафедры теории и практики перевода ЕГУ
Էլ. փոստ՝ ishkhan.dadyan@ysu.am
3. ԴԱՎԹՅԱՆ Դիանա – ՀՌՀ Համաշխարհային գրականության և մշակութային ամբիոնի հայցորդ
DAVTYAN Diana – RAU Chair of World Literature and Culture, PhD Student
ДАВТЯН Диана – соискатель кафедры мировой литературы и культуры РАУ
Էլ. փոստ՝ dina-davtyan@mail.ru
4. ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ Սյուզաննա – ՀՌՀ լեզվի տեսության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի ավագ դասախոս
TADEVOSYAN Syuzanna – RAU Chair of Language Theory and Intercultural Communication, Senior Lecturer
ТАДЕВОСЯН Сюзанна – старший преподаватель кафедры теории языка и межкультурной коммуникации РАУ
Էլ. փոստ՝ tadevosyansyuzanna@gmail.com
5. ԹՎՄԱՍՅԱՆ Նունե – ՀՌՀ լեզվի տեսության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի դոցենտ
TOVMASYAN Nune – RAU Chair of Language Theory and Intercultural Communication, Associate Professor
ТОВМАСЯН Нуне – доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации РАУ
Էլ. փոստ՝ tovmassiann@gmail.com
6. ԹՈՐԳՈՄՅԱՆ Քրիստինա – ՀՊՏՀ լեզուների ամբիոնի ասիստենտ
TORGOMYAN Kristina – ASUE Chair of Languages, Assistant Professor
ТОРГОМЯН Кристина – ассистент кафедры языков АГЭУ
Էլ. փոստ՝ kristitorgomyan@gmail.com
7. ԽԱՐԱԶՅԱՆ Հեղինե – ԲՊՀ անգլերենի հաղորդակցման և թարգմանության ամբիոնի դասախոս
KHARAZYAN Hekhine – BSU Chair of English Communication and Translation, Lecturer
ХАРАЗЯН Егине – преподаватель кафедры английской коммуникации и перевода ГУ им. В. Брюсова
Էլ. փոստ՝ heghinekharazyan@gmail.com

8. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Մարինա – ԵՊՀ Անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
 KARAPETYAN Marina – YSU Chair of English Language № 2, Associate Professor
 КАРАПЕТЯН Марина – доцент кафедры английского языка №2 ЕГУ
 Էլ. փոստ՝ marrkarapetyan@ysu.am
9. ՂԱԶԱՐՅԱՆ Ռուզան – ք.գ.թ., դոցենտ, ԵՊՀ թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի վարիչ
 GHAZARYAN Ruzan – PhD, Associate Professor, Head of YSU Chair of Translation Studies
 КАЗАРЯН Рузан – к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой теории и практики перевода ЕГУ
 Էլ. փոստ՝ ghazaryanruzan@ysu.am
10. ՄԱԴԱԹՅԱՆ Լուսինե – ՀՌՀ լեզվի տեսության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի դասախոս
 MADATYAN Lusine – RAU Chair of Language Theory and Intercultural Communication, Lecturer
 МАДАТЯН Лусине – преподаватель кафедры теории языка и межкультурной коммуникации РАУ
 Էլ. փոստ՝ madatyanlusine@yandex.ru
11. ՇԱԼՈՒՆՑ Նարե – ԵՊՀ անգլիական բանասիրության ամբիոնի մագիստրանտ
 SHALUNTS Nare – YSU Chair of English Philology, MA Student
 ШАЛУНЦ Наре – магистрант кафедры английской филологии ЕГУ
 Էլ. փոստ՝ nare.shalunts@ysu.am
12. ՉԱԼԱԲՅԱՆ Սուսաննա – ք.գ.թ., ՀՊՏՀ լեզուների ամբիոնի դոցենտ
 CHALABYAN Susanna – PhD, ASUE Chair of Languages, Associate Professor
 ЧАЛАБЯН Сусанна – к.ф.н., доцент кафедры языков АГЭУ
 Էլ. փոստ՝ s.chalabyan@gmail.com

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

CONTENTS

СОДЕРЖАНИЕ

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ / Linguistics / Лингвистика

TOVMASYAN N., GHAZARYAN R. On Some Issues of News Media Texts Translation.....	3
ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ Ն., ՂԱԶԱՐՅԱՆ Ռ. Լրատվական մեդիա տեքստերի թարգմանության խնդիրների շուրջ	
ТОВМАСЯН Н., КАЗАРЯН Р. О некоторых проблемах перевода медиатекстов	
SHALUNTS N. Political Discourse: At the Crossroads of Language and Politics.....	12
ՇԱԼՈՒՆՏ Ն. Քաղաքական խոսույթ. լեզվի և քաղաքականության խաչմերուկում	
ШАЛУНЦ Н. Политический дискурс: на перекрестке языка и политики	
ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ Ս. Ալեթիկ եղանակավորման ներկա դրսևորումները ֆրանսիական լրագրողական խոսույթում.....	23
ТАДЕВОСЯН С. Имплицитные манифестации алетической модальности во французском журналистическом дискурсе	
ТАДЕВОСЯН S. Implicit Manifestations of Alethic Modality in French Journalistic Discourse	
ԽԱՐԱԶՅԱՆ Հ. Հայալեզու առողջապահական սոցիալական գովազդների լեզվագործարանական առանձնահատկությունները.....	30
ХАРАЗЯН Е. Лингвопрагматические особенности здравоохранительных социальных реклам на армянском языке	
KHARAZYAN H. Linguopragmatic Aspects of Armenian Health PSAs	
ՄԱԴԱԹՅԱՆ Լ. Ժամանակի հայեցակարգավորումը բրիտանական և հայկական հեքիաթներում. փոխաբերություն և փոխանունություն.....	42
МАДАТЯН Л. Концептуализация времени в британских и армянских народных сказках: метафора и метонимия	
MADATYAN L. Conceptualization of Time in British and Armenian Folk Tales: Metaphor and Metonymy	

ՄԵԹՈԴԻԿԱ / Methodology / Методика

BURNAZYAN I. Integrating Elements of American Culture in ESP Classes.....	59
ԲՈՒՌՆԱԶՅԱՆ Ի. Անգլերենի դասավանդումը ամերիկյան մշակույթի տարրերի ինտեգրման միջոցով «Անգլերենը հատուկ նպատակներով» դասընթացին	
БУРНАЗЯН И. Обучение английскому языку посредством внедрения элементов американской культуры на уроках «Английский для специальных целей»	

CHALABYAN S., TORGOMYAN K. Implementation of Blended Learning in Teaching English at Armenian State University of Economics: from Experiment to Results.....	69
ՉԱԼԱԲՅԱՆ Ս., ԹՈՐԳՈՄՅԱՆ Կ. Համակցված ուսուցման կիրառումը Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանում անգլերենի դասավանդման ընթացքում. էքսպերիմենտից դեպի արդյունքներ	
ЧАЛАБЯН С., ТОРГОМЯН К. Применение смешанного обучения в процессе преподавания английского языка в Армянском государственном экономическом университете: от эксперимента к результатам	
KARAPETYAN M. Building the Culture of Academic Integrity in an ESP Classroom.....	83
ԿԱՐՊԵՏՅԱՆ Մ. Ակադեմիական ազնվության մշակույթի ձևավորումը «Անգլերենը հատուկ նպատակներով» դասավանդելու ընթացքում	
КАРАПЕТЯН М. Формирование культуры академической добросовестности на уроках английского языка для специальных целей	
ԴԱԴՅԱՆ Ի. Հաջորդական թարգմանության առանցքային խնդիրներն ու դասավանդման մեթոդները.....	95
ДАДЯН И. Основные проблемы и методы преподавания последовательного перевода	
DADYAN I. Key Problems and Teaching Methods of Consecutive Interpreting	

ԳՐԱՎՈՐՈՒՄԻ ԹՅՈՒՆ / Литературоведение / Literary Criticism

ДАВТЯН Д. О некоторых чертах поэтики Э. Хемингуэя на образцах его военной прозы.....	112
ԴԱՎԹՅԱՆ Դ. Հեմինգուեյի պոեզիայի որոշ առանձնահատկությունների մասին (պատերազմական արձակի օրինակների դիտարկումով)	
DAVTYAN D. On Some Features of Hemingway's Poetics with Reference to His Military Prose	
Տեղեկություններ հեղինակների մասին	122
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 համակարգչային շարվածքով (Microsoft Word 97-2003 ծրագրով, հայերենը՝ GHEA Grapalat (Unicode), անգլերենը և ռուսերենը՝ Times New Roman տառատեսակներով): Հոդվածը ներկայացվում է էլեկտրոնային տարբերակով journals.ysu.am կայքի միջոցով: Հոդվածը պետք է ունենա հայերեն, ռուսերեն և անգլերեն ամփոփագրեր՝ 150 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), շեղատառ (Italic) բուհի կամ գիտահետազոտական կենտրոնի անվանումը, գլխատառերով, թավ (Bold) հոդվածի վերնագիրը:

Հոդվածում օգտագործված գրականության հղումները տրվում են փակագծերում, նշվում են հեղինակի ազգանունը, տպագրման տարեթիվը և համապատասխան էջերը, օրինակ՝ /Payne, 2000: 168-170/: Գրականության ցանկը տրվում է հոդվածի վերջում՝ այբբենական կարգով:

Հեղինակը պատասխանատվություն է կրում իր ներկայացրած տեղեկությունների համար: Հրապարակվող նյութերը գրախոսվում են տվյալ ոլորտի առաջատար մասնագետների կողմից և երաշխավորվելու դեպքում ընդունվում են տպագրության խմբագրական խորհրդի 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. Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Oxford: Oxford University Press.
2. Langacker, R.W. (1987). Foundations of cognitive grammar. *Theoretical prerequisites*, v. 1. Stanford: Stanford University Press.
3. Гинзбург, Р. С. (1972). О взаимосвязи лингвистического и экстралингвистического в лексике. *Иностранные языки в школе*, № 5.
4. Brin, D. (2011), Contrary Brin. <http://davidbrin.wordpress.com/2011/04/08/> (Retrieved July 8, 2015).

Խմբագրության հասցեն. Երևան 0025, Ալ. Մանուկյան 1

Address: Yerevan, 0025, 1 Alex Manoogian

Адрес редакции: Ереван, ул. Ал. Манукяна 1

Էլ. փոստ՝ englishdep2@ysu.am, հեռ. (060) 710 549

Հանձնվել է տպագրության 20.12.2022թ.

Թուղթը՝ օֆսետը: Չափսը՝ 84x1001/16