

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Սեդա ԳԱԲՐԻԵԼՅԱՆ
Լուսինե ԲԱԳՈՒՄՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ՔԵՆԵԹ ԳՐԵՀԵՄԻ «ՔԱՄԻՆ ՈՒՌԻՆԵՐԻ ՄԵՋ» ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ՇՐՋԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ (ԻՆՎԵՐՍԻԱՆ) ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՀԱՅԵՐԵՆ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐԸ

Շրջադասության հետևանքով իր տեղը փոխած բառն ավելի է շեշտվում՝ նպաստելով խոսքի հուզականությանը: Ոճական այս հնարանքը՝ որոշիչ-որոշյալի, ենթակա-ստորոգյալի, լրացումների յուրահատուկ շրջումները մեծ վարպետությամբ է կիրառել Ք. Գրեհեմն իր «Քամին ուռիների մեջ» հայտնի վեպում, որոնք ստեղծագործությանը տալիս են ոճական տարբեր երանգավորումներ: Հայերեն տարբերակում, սակայն, փոքր-ինչ դժվար է պահպանել այս ոճական հնարանքի բնագրային հուզականությունն ու ուժգնությունը՝ հաշվի առնելով հայերենի ոչ կայուն շարադասությունը:

Քանալի քառեր. շարադասություն, շրջադասություն, ոճագիտություն, ետադրություն, նախադրություն, ենթակա, ստորոգյալ, ստորոգելի, հանգույց, որոշիչ, որոշյալ, հատկացուցիչ, հատկացյալ, խնդիր, պարագա

Շարադասությունը առանցքային դեր է կատարում յուրաքանչյուր լեզվի քերականության մեջ, և անկարելի է ոճաբանական վերլուծություն կատարելիս չանդրադառնալ շարադասության խնդրին: Շատ լեզվաբաններ են ուշադրություն դարձրել շարադասությանն ու դրան առնչվող խնդիրներին: Ինչպես նշում է Լ. Եզեկյանը, յուրաքանչյուր լեզու իր զարգացման տվյալ փուլում ունի նախադասության անդամների դասավորության սահմանված որոշակի սկզբունքներ և որոշակի ընդունված կարգ, որը, սակայն, այս կամ այն պատճառով, ոճական որոշակի նպատակադրմամբ և՛ բանավոր, և՛ գրավոր խոսքում կարող է խախտվել կամ փոփոխվել: Նշված փոփոխությունները կամ նախադասության շարադասության այս եղանակը հիմնականում կատարվում են խոսքի պատկերավորման, արտահայտչական նպատակով և կոչվում են շրջադասություն (ինվերսիա) /Եզեկյան, 2003: 366-367/:

Շրջադասության հետևանքով իր տեղը փոխած բառն ավելի է շեշտվում, ընդգծվում՝ դրանով իսկ ավելի նպաստելով խոսքի հուզականությանը:

Հայերենում և անգլերենում նախադասությունների շարադասությունը տարբեր է, այն է՝ հայերենում նախադասության շարադասությունը կայուն է,

նախադասության անդամների տեղերը կարելի է փոփոխել առանց որոշակի իմաստային փոփոխության, մինչդեռ անգլերենում շարադասությունն ավելի կայուն է, այն է՝ ենթակա, ստորոգյալ, ապա լրացումներ: Հետևաբար հայերենում ենթակայի և խնդրի տեղերը փոխելիս իմաստային աղճատման չենք հանգի, այնուամենայնիվ, անգլերենում նմանատիպ փոփոխություններն անկարելի են, եթե դա չի կատարվում շրջադասության (ինվերսիայի) շրջանակներում:

Շրջուն շարադասությամբ մեծ մասամբ կարող են հանդես գալ ենթական և ստորոգյալը, որոշիչն ու որոշյալը, հատկացուցիչն ու հատկացյալը:

Ետադաս որոշիչը ամենից հաճախ հանդիպող տարբերակն է, որի դեպքում որոշիչ-որոշյալներն ավելի ուժեղ տրամաբանական և հուզական շեշտ են ստանում:

At last, over the rim of the waiting earth the moon lifted with slow majesty till it swung clear of the horizon and rode off, free of mornings; and once more they began to see surfaces-meadows wide-spread, and quiet gardens, and the river itself from bank to bank, all softly disclosed, all washed clean of mystery and terror, all radiant again as by day, but with a difference that was tremendous. (p. 173-174)

Վերջապես սպասողական երկրի վրա լուսինն իր դանդաղ վեհաշուք լույսով գծագրվեց, մինչև որ առանձնացավ-առաջացավ: Նրանք մեկ անգամ ևս տեսան լայնատարած մակերեսներ, զմրուխտ մարգագետիններ, խաղաղ պարտեզներ ու այգիներ, իսկ գետն ինքնին ավետափ, մեղմ անդորրով բացվեց, ի հայտ եկավ խորհրդավոր գիշերվա սարսափից մաքրված-լվացված, ցոլացող-պսպղացող օրվա լույսի ներքո, միայն այն տարբերությամբ, որ հիմա հսկայածավալ էր: (էջ 140)

Բերված օրինակում ընդգծված ետադաս որոշիչը ոչ միայն նպաստում է խոսքի հուզականությանը, այլև ավելի է ընդգծում բովանդակությունը, տվյալ դեպքում մարգագետինների (meadows) լայնածավալությունը (wide-spread): Ի տարբերություն այս որոշիչ-որոշյալի՝ հաջորդիվ ունենք ևս մեկ օրինակ (quiet gardens), որտեղ, ունենալով սահմանված շարադասություն, նվազում է խոսքի հուզականությունը: Նույն օրինակի հայերեն թարգմանության տարբերակում կարելի է նկատել ոչ շրջուն շարադասություն, որոշիչն ու որոշյալը դրված են ավանդական քերականությամբ նախատեսված հերթականությամբ՝ լայնատարած մակերեսներ, զմրուխտ մարգագետիններ՝ ընդ որում կատարելով հավելում և ավելացնելով զմրուխտ բառը: Այլ կերպ՝ հայերեն օրինակը չի ներկայացնում բնօրինակի հուզականությունը: Բնագրի իմաստային հուզականությունը պահպանելու առումով ավելի նպատակահարմար կլիներ թարգմանել այս կերպ՝

Նրանք մեկ անգամ ևս տեսան հարթավայրեր-մարգագետիններ լայնատարած, խաղաղ պարտեզներ ու այգիներ...

Զննարկենք որոշիչ-որոշյալի շրջուն շարադասության մեկ այլ օրինակ:

Pausing there a moment and looking back, they saw the whole mass of the Wild Wood, dense, menacing, compact, grimly set in vast white surroundings; simultaneously they turned and made swiftly for home, for firelight and the familiar things it played on, for the voice, sounding cheerily outside their window, of the river that they knew and trusted in all its moods, that never made them afraid with any amazement. (p. 123)

Մի պահ կանգ առան, հետ նայեցին ու տեսան ողջ Վայրի Վայրն ամբողջությամբ մեջ անծայրածիր, խիտ, թավուտ, սպառնալից, տարածված ճերմակ ծածկոցով, և անմիջապես արագ շարժվեցին տուն, դեպի տուն, քանի որ ծանոթ, հարազատ առարկաների վրա վետվետում էր բուխարու լույսը, իսկ գետը քչքչում էր պատուհանից դուրս ուրախ-գվարթ, գոհ ու երջանիկ, որ իրեն սիրում են ու վստահում ամեն եղանակին, գետը, իրենց գետը, որ երբեք իրենց չէր հիասթափեցնի: (էջ 88)

Վերը բերված օրինակում հեղինակն օգտագործում է հետադաս որոշիչներ (dense, menacing, compact, grimly set in vast white surroundings), որոնք այս դեպքում թարգմանիչը հաջողությամբ պահպանել է (անծայրածիր, խիտ, թավուտ, սպառնալից, տարածված ճերմակ ծածկոցով)՝ դնելով որոշիչը որոշյալից հետո՝ այդպիսով է՛լ ավելի ընդգծելով Վայրի Վայրին բնորոշ հատկանիշները՝ ընդարձակությունը, ճերմակությունը, խտությունը: Այնուամենայնիվ, այստեղ առկա է որոշակի շեղում բնագրից, քանի որ թարգմանիչն իր հայեցողությամբ որոշակիորեն փոփոխություն է կատարել որոշիչների բնագրային հերթականության մեջ: Բնագրում որոշիչները դասավորված են հետևյալ հերթականությամբ՝ *խիտ, սպառնալից, թավուտ, տարածված անծայրածիր, ճերմակ ծածկոցով*, որով հեղինակը որոշակի տրամաբանական ուժգնություն է հաղորդում նկարագրությանը՝ սկսելով խտությունից և ավարտելով ընդարձակությամբ (ընդ որում, անգլերենում օգտագործված է «vast-ընդարձակ» բառը, որը հայերենում դարձել է անծայրածիր. իմաստի ընդլայնում է տեղի ունեցել), մինչդեռ հայերեն տարբերակում այդ տրամաբանական և հուզական հնչերանգը ավելի թույլ է արտահայտված:

Շարադասության փոփոխության հաճախ հանդիպող մյուս տեսակը ենթակա-ստորոգյալի ոչ կանոնավոր դասավորությունն է, այս դեպքում՝ ստորոգելիի նախադրությունը. այն է՝ երբ ստորոգելին դրվում է ենթակայից առաջ:

By the time he came down again luncheon was on the table, and very glad Toad was to see it, for he had been through some trying experiences and had taken much hard exercise since the excellent breakfast provided for him by the gipsy. (p.267)

Երբ նորից ցած եկավ, նախաճաշը սեղանի վրա պատրաստ իրեն էր սպասում: Դողդղը շատ ուրախագավ՝ տեսնելով այն, քանզի առավոտից ի վեր, երբ զնչուն իրեն համով-հոտով, շքեղ նախաճաշ էր հրամցրել, նրա

գլխով շատ փորձանք էր եկել-անցել, շատ փորձությունների էր դիմացել:
(էջ 228)

Անգլերեն տարբերակում կանոնավոր շարադասությունը պետք է լիներ «Toad was very glad to see...», սակայն այստեղ «glad» ստորոգելին իր «very» լրացման հետ (չափ ու քանակի պարագա) դրված է ենթակայից առաջ, իսկ հանգույցը «was»-ը ենթակայից հետո: Բառերի այս ոչ սովորական, շրջուն շարադասության շնորհիվ հաճախ ստեղծվում է տրամաբանական շեշտի ոճական երանգավորում, որին հարկավոր է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել: Այստեղ հեղինակը միտում ունի ներկայացնելու Դոդոշի հոգեվիճակը: Քանի որ նա շատ զգայուն կերպար է, հեղինակը փորձում է այս հնարանքի միջոցով ընդգծել նրա ուրախությունը, և այդ նպատակով նա օգտագործել է շրջուն շարադասություն՝ ենթակայից առաջ դնելով նրան բնութագրող բառը: Հայերեն տարբերակում անգլերենի բաղադրյալ անվանական ստորոգյալը թարգմանվել է որպես պարզ ստորոգյալ (անցյալ կատարյալ ժամանակաձևով)՝ «Դոդոշը շատ ուրախացավ՝ տեսնելով այն...» կորցնելով ոճական երանգավորումը: Հայերեն տարբերակում առավել նախընտրելի կլիներ այս հատվածը թարգմանել «Շատ էր ուրախ Դոդոշը՝ տեսնելով այն...», քանի որ այլ տարբերակներում (Շատ ուրախ էր Դոդոշը՝ տեսնելով այն..., Ուրախ էր շատ Դոդոշը՝ տեսնելով այն...) հայերեն շարադասությունը գուրկ է ոճական հնչեղանգից: Ծիշտ է, այս տարբերակում Դոդոշին բնորոշ հոգեվիճակի դրսևորման միայն չափն է դրված ենթակայից առաջ, սակայն հայերեն տարբերակում նրա ուրախությունն առավել ակնհայտ է դառնում:

Ենթակա-ստորոգելիի շրջուն շարադասության հետևյալ օրինակները նույնպես արժանի են քննության:

Such a rich chapter it had been, when one came to look back on it all! (p. 85)

Ի՜նչ հետաքրքիր օրեր, ի՜նչ հարուստ բազմազան-զարմանազան պատկերներ և հիշողություններ, երբ հետ ես նայում: (էջ 53)

Այս օրինակը հատկապես հետաքրքրական է թարգմանության տեսանկյունից: Նախ փորձենք հասկանալ բնագիր տարբերակը: Այստեղ մենք կրկին ունենք ենթակա-ստորոգելի անկանոն շարադասություն, որտեղ ստորոգելին իր լրացումներով դրված է ենթակայից առաջ: Դասական քերականության շարադասությամբ այն կլիներ «It had been such a rich chapter»: Հայերեն տարբերակում թարգմանիչը պարզեցման և բացատրության մեթոդով է փորձել ներկայացնել թարգմանությունը: Իհարկե, մենք ունենք բավականին գեղեցիկ, բայց միևնույն ժամանակ ոճական տեսանկյունից ոչ համարժեք թարգմանություն: Դրան առավել համարժեք հայերեն թարգմանություն կլիներ՝ «Ինչպիսի հարուստ էջեր էին. հիշողությունների գիրկն ես ընկնում, երբ հետ ես նայում»:

Այստեղ հարկ է քննել մեկ այլ վերլուծական տարբերակ: Երբեմն թարգմանական տարբերակում թարգմանիչն ստիպված է լինում կամ ցանկանում է

փոխարինել մի ոճական հնարը մեկ այլ ոճական հնարով՝ միաժամանակ պահպանելով բնագրի ամբողջական իմաստը: Այսպիսով, այս դեպքում ձևի փոփոխությունը չի ազդում բովանդակության վրա: Այստեղ, օրինակ, թարգմանիչը հետաքրքիր լուծում է գտել այդ տեսանկյունից՝ բացականչական նախադասության միջոցով արտահայտելով այն, ինչ հեղինակն արտահայտել է շրջուն շարադասության միջոցով: Այսպես, քանի որ հայերենի շարադասությունն այդ հնարավորությունները չի տալիս, այսինքն՝ հայերենում շրջունությունը թույլ է արտահայտված, կարելի է կիրառել լրացուցիչ միջոցներ՝ ահա դրանցից մեկն էլ օգտագործված է բերված օրինակում:

Then the whistling began.

Very faint and shrill it was; and far behind him, when first he heard it; but somehow it made him hurry forward. (p. 89)

Հետո սուլոց լսվեց: Շատ թույլ, բայց զիլ սուլոց. Հենց իր հետևում, հենց սկզբից, բայց և այնպես շտապ-շտապ շարունակեց ճամփան: (էջ 56)

Այս օրինակում ևս ունենք ստորոգելիի նախադրություն: Անգլերեն տարբերակում «faint and shrill» համասեռ ստորոգելիները դրված են ենթակայից առաջ իրենց «very» լրացման հետ (չափ ու քանակի պարագա), մինչդեռ ոճական երանգավորում չունենալու տարբերակում այն պետք է լիներ՝ «It was very faint and shrill»: Հայերեն տարբերակում թարգմանիչը կատարել է նախադասության մեջ պաշտոնների տեղաշարժ, այն է՝ անգլերեն տարբերակում ածականով արտահայտված ստորոգելիական վերադիրները հայերեն տարբերակում դարձել են նույն ածականով արտահայտված որոշիչներ՝ կրկին կորցնելով համապատասխան ոճական հնչերանգը: Այս նախադասության ավելի համարժեք թարգմանությունը կլիներ՝ «Հետո սուլոց լսվեց: Թույլ էր շատ, բայց զիլ...»: Եվս մեկ դիտարկում այս օրինակի հետ կապված: Անգլերենում մենք ունենք բարդ համադասական-ստորադասական նախադասություն՝ բազմաշաղկապությամբ կապված, մինչդեռ նույն հայերեն նախադասությունը թարգմանիչը բաժանել է երեք նախադասության՝ անշաղկապությամբ կապված: Նախադասության դիտարկվող հատվածն անգլերենում երկանդամ նախադասություն է, իսկ հայերենում՝ միանդամ:

‘O, terrible bad, sir, terrible deep the snow is,’ said the hedgehog, ‘and he said as how he was going to be particular busy this morning, and on no account was he to be disturbed.’ (p. 113)

-Սարսափելի է, սարսափելի, պարո՛ն: Չյունը հասնում է մինչև ծնկները, բողբոջեց ողնին: – Դուք այսօր այստեղ մնացեք, դուրս գալ չեք կարող: (էջ 78)

Այս նախադասության մեջ վերստին ունենք ստորոգելիների ոչ կանոնավոր դասավորվածություն, «terrible bad և terrible deep» ստորոգելիները դրված են «snow» ենթակայից առաջ՝ այդպիսով խիստ ուժգնացնելով ձյան սարսափելի վատ և սարսափելի առատ լինելու իմաստը, սակայն հայերեն

տարբերակում նախադասության կառուցվածքը փոխված է, և այստեղ սարսափելի բառը չի վերաբերում ձյանը, այլ իրավիճակին, որն ստեղծվել է դրա հետևանքով: Իսկ ձյան առատ լինելու իմաստն արտահայտված է հետևյալ կերպ՝ «Ձյունը հասնում է մինչև ծկները»: Ինչ խոսք, թարմանիչը թեև տարբեր ոճական հնչերանգով, բայց յուրահատուկ լուծում է գտել իրավիճակին, սակայն այստեղ հարկ է կատարել մի դիտարկում. բնագրի «terrible deep the snow is» նշանակում է սարսափելի առատ ձյուն է, որն ունի շատ անհատական ընկալում: Այսպես, այստեղ հեղինակն ընթերցողին է թողել ձյան առատության չափը պատկերացնելու աստիճանը (մեկի ընկալմամբ՝ հնարավոր է առատ ձյունը ծնկներն հասնող ձյունն է, մեկ ուրիշի համար՝ իրեն ծածկող ձյունը և այլն), սակայն թարգմանության մեջ այն սահմանափակ է (Ձյունը հասնում է մինչև ծկները): Թարգմանական ընթերցողի պատկերացումն այս դեպքում սահմանափակված է ձյան՝ ծնկներից լինելով:

Over went the boat, and he found himself struggling in the river. (p. 58)

Նավակը շուռ եկավ, ու Խյուրդը հայտնվեց գետում՝ կռիվ տալով ջրի հետ: (էջ 26)

Ենթակա-ստորոգյալի շրջադասության մեկ այլ օրինակ է այս նախադասությունը, որտեղ մենք ունենք պարզ ստորոգյալ, և անգլերեն տարբերակում այն դրված է ենթակայից առաջ, իսկ նավակի շուռ գալու իմաստը էլ ավելի է ընգծվում «go over» դարձվածքային բայի «over» ետադրությունը դնելով բայից առաջ: Հայերեն տարբերակում ունենք կանոնավոր նախադասություն, որտեղ շեշտված չէ նախադասության որևէ անդամ: Ոճական քիչ թե շատ (քիչ թե շատ, քանի որ հայերեն նախադասության ինչքան էլ փորձենք ոճական երանգավորում տալու նպատակով շարադասության փոփոխություններ կատարել, այնուամենայնիվ, այն սովորական է հնչում՝ հաշվի առնելով հայերենի ոչ կայուն շարադասությունը) ընդգծված նախադասություն ունենալու համար ավելի հնչեղ կլիներ հետևյալ տարբերակը՝ «Շուռ եկավ նավակը», քանի որ շուռ գալ-ը, նախադասության սկիզբ բերելով, մենք կարող էինք ապահովել նախադասության այդ անդամի շեշտվածությունը:

Տրամաբանական շեշտի ճկուն կիրառության և ուժգնության հասնելու մեկ այլ տարբերակ է տարբեր լրացումների միտումնավոր նախդրությունը, այս դեպքում՝ պարագաների նախդրությունը, այն է՝ պարագան նախադասության սկզբում դնելը՝ հեռացնելով նախադասության այն անդամից, որին այն վերաբերում է:

Slowly, but with no doubt or hesitation whatever, and in something of a solemn expectancy, the two animals passed through the broken tumultuous water and moored their boat at the flowery margin of the island. (p.177)

Դանդաղ, առանց շտապելու կամ հապաղելու, հանդիսավոր ակնկալիքների դեմ հանդիման Խյուրդն ու Ջրամուկը անցան աղմկարար, փրփրա-

դեզ ջրերի միջով ու խարխիս գցեցին կղզյակի ծաղկավետ ափին: (էջ 144)

Ինչպես հայտնի է, պարագան ածականի և մակբայի նման նկարագրում է նախադասության որևէ անդամին կամ անդամներին և նախորդում կամ հաջորդում է տվյալ անդամին կամ անդամներին: Սակայն մեր օրինակում պարագան և բառը, որին այն վերաբերում է, բավականին հեռու են իրարից: Այսպիսով, տվյալ նախադասության մեջ ստորոգյալի լրացումը՝ ձևի պարագան, ստորոգյալից հեռու է գտնվում՝ փոխելով պարագայի կանոնավոր գործածությունը և ստեղծելով համապատասխան ոճական հնչերանգ:

Very thoughtless of him, I call it. (p.99)

Այ քեզ անփութություն, կասեի: (էջ 66)

Վերոնշյալ օրինակում մենք ունենք խնդրի նախդրություն: Սովորաբար և՛ անգլերեն, և՛ հայերեն տարբերակներում խնդիրները դրվում են այն բառից հետո, որին լրացնում են, սակայն այս պարագայում երկու տարբերակներում էլ խնդիրը դրվել է նախադասության սկզբում՝ դրան հաղորդելով ոճական շեշտված արտահայտչականություն:

Ոճական այս հնարանը՝ որոշիչ-որոշյալի, ենթակա-ստորոգյալի, լրացումների յուրահատուկ շրջումները մեծ վարպետությամբ է կիրառել Ք. Գրեհեմն իր «Քամին ուռիների մեջ» հայտնի վեպում, որոնք ստեղծագործությանը ոճական տարբեր երանգավորումներ են տալիս: Ինչ վերաբերում է հայերեն տարբերակին, փոքր-ինչ դժվար է պահպանել այս ոճական հնարի իրական՝ բնագրային հուզականությունն ու ուժգնությունը՝ հաշվի առնելով հայերեն լեզվի ոչ կայուն շարահատությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գրեհեմ Ք. Քամին ուռիների մեջ, Երևան, 2012:
2. Եզեկյան Լ. Ոճագիտություն, Երևան, 2003:
3. Պողոսյան Պ.Մ. Խոսքի մշակույթի և ոճագիտության հիմունքները, խոսքի տեսություն, գիրք երկրորդ, Երևան, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, 1991:
4. Grahame K. The Wind in the Willows. Moscow: Progress Publishers, 1981.
5. Рубайло А. Художественные средства языка. М., 1961.

Ս. ГАБРИЕЛЯН, Լ. БАГУМЯН – *Стилистическая инверсия в произведении Кеннета Грэма «Ветер в ивах» и проблема ее перевода на армянский язык.* – Слово, изменившее свое место вследствие стилистической инверсии, больше акцентируется, способствуя эмоциональности речи. Кеннет Грэм с большим мастерством использовал этот стилистический прием, (определение – определяемое, подлежащее – сказуемое, своеобразные дополнительные обороты)

в своем знаменитом романе «Ветер в ивах», который и придает произведению разнообразные стилистические оттенки. Однако в армянском переводе, довольно трудно сохранить текстуальный вариант эмоциональности и силу этого стилистического метода, учитывая не фиксированный порядок слов армянского языка.

Ключевые слова: порядок слов, стилистическая инверсия, стилистика, предлог, подлежащее, сказуемое, предикатив, завязка, ссылка, определение, определяемое, дополнение, обстоятельство

S. GABRIELIAN, L. BAGUMYAN – *Stylistic Inversion in Kenneth Grahame’s “The Wind in the Willows” and the Problem of Its Translation.* – The word having changed its place due to stylistic inversion is emphasized more so intensifying the speech emotionality. Kenneth Grahame made use of this stylistic device (with inversions of attribute-adjunct, subject-predicate, different modifiers) in “The Wind in the Willows” creating stylistic colouring. However, it’s a bit difficult to preserve the original emotionality and vigour of this device in the translation taking into consideration the Armenian non-fixed word order.

Key words: word order, stylistic inversion, stylistics, postposition, preposition, subject, predicate, predicative, link verb, attribute, adjunct, object, adverbial modifier

ՀԱՄԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԴԱՐՉՎԱԾԱՅԻՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ
ԼԵԶՎԱՍՇՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ, ԹԱՐԳՄԱՆԱԿԱՆ ՏԱՐԲԵՐԱԿՆԵՐԸ ԵՎ
ԴՐԱՆՑ ՀՈԳԵՎՈՐ ԻՄԱՍՏՆԵՐԸ

Սույն հոդվածի նպատակն է վեր հանել դարձվածքների, մասնավորապես՝ կազմախոսական դարձվածքների ծագման ու կազմավորման հնագույն ակունքները՝ նախնադարյան առասպելական շրջանից եկող մարդաբանական ու պանթեիստական պատկերացումները, հավատալիքները, ծեսերը, դրանք համեմատել-գուգադրել աստվածաշնչյան-արքետիպային տարբերակների և կրոնաժողովրդական համակարգի հետ:

Բանալի բառեր. *հավատալիք, աստվածաշնչյան կազմախոսական դարձվածքներ, դարձվածային միավորներ, արքետիպեր, լեզվամշակույթ, լեզվաոճական հնարներ, գուգադրական թարգմանություն*

Շատ ժողովուրդների մոտ դեռ հարատևում է այն հավատալիքը, որ կենդանիները, մասնավորապես շները, տեսնում են ոգիներ, որի պատճառով էլ դրսևորում են որոշակի վարքագիծ: Թռչունները, ըստ գրեթե լանդաշխների, վախենում են թափառող տեսիլքներից: Այսօրինակ պատկերացումները մեծ տեղ են զբաղեցնում ողջ աշխարհի ժողովուրդների հավատալիքներում: Օրինակ՝ Հոմերոսի «Ոդիսական»-ում Տելեմաքը չի տեսնում իր մոտ հայտնված Աթենաս Պալլաս աստվածուհուն, մինչդեռ նրան տեսնում են Ոդիսևսը և շները: Դա բացատրվում է նրանով, որ աստվածները ոչ բոլոր մարդկանց են երևում տեսանելի ձևով: Այս նույն պատկերացումները կան ոչ միայն տարբեր ժողովուրդների հնագույն հավատալիքներում, այլ նաև Աստվածաշնչում, որտեղ բազմաթիվ դրվագներ կան, երբ Աստծո հրեշտակը կամ հրեշտակները հայտնվում են այս կամ այն մարդուն, մինչդեռ մյուսները այդ հայտնությանը չեն հաղորդակցվում կամ հաղորդակցվում են մասամբ: Բնորոշ օրինակներից կարող է լինել տեսիլքը՝ «Բարձրացրի աչքերս, և ահա փառահեղ հագնուած մի մարդ՝ մեջքին Ոփազի ոսկուց մի գոտի կապած. նրա մարմինը ծովագույն էր, նրա դեմքը փայլակի դեմք ուներ... միայն ես՝ Դանիելս տեսայ տեսիլքը... » /Դանիել, 10: 6-7/, Չաքարիայի տեսիլքը տաճարում՝ խնկարկության սեղանի մոտ՝ «Եվ տիրոջ հրեշտակը երևաց նրան՝ խնկերի սեղանի աջ կողմում կանգնած» /Դուկ. 1: 11/, Սողոմի՝ ապագա Պողոս առաքյալի տեսիլքը Դամասկոսին մոտենալիս՝ «Եվ նա գնալիս, երբ մոտեցան Դամասկոսին, յանկարծակի նրա շուրջը երկնքից մի լույս փայլատակեց: Եվ երբ գետին ընկան, լսեց մի ձայն, որ իրեն ասում էր. «Սաուլ՝ զ, Սաուլ՝ զ, ինչու ես հալածում ինձ... »:

Ի՞նչ են ցույց տալիս կամ վկայում այսօրինակ տեսիլքները և այսօրինակ առանձնական, ընտրյալ հայտնությունները՝ տրված բացառիկ մարդկանց: Դրանք ցույց են տալիս, որ բացի սովորական մարմնակազմից որոշ մարդիկ ունենում են նաև ոչ սովորական, «բացված» կամ սուրբ հայտնության արժանացած մարմնամասեր: Այդ կարգի մարդկանց մարմնամասերը՝ աչքը (տեսողությունը), ականջը (լսողությունը), ձեռքը (գործունեությունը), ոտքերը (ընթացքը), սիրտը (բարոյական ու գաղափարական աշխարհը) և այլն, փոխված են կամ փոխակերպված, այսինքն՝ նրանք ունեն արդեն իսկ նոր, հոգևոր աչք, ականջ, սիրտ և այլն, որոնք ի տարբերություն հին, աղամական մարմնամասերի, սուրբ են, նվիրագործված և որպես այդպիսիք, ծնունդ են տալիս բնույթով նոր՝ հոգևոր տիպի կազմախոսական ԴՄ-ների, որոնց բնութագրական բառային գույքերումները կապված են հոգևոր բարձր իմաստների հետ՝ «նոր աչք», «նոր ականջ», «նոր սիրտ» և այլն: Յայտուն օրինակ է 50-րդ սաղմոսում հանդիպող կազմախոսական ԴՄ-ն՝ «Իմ մեջ մաքուր սիրտ հաստատիր, Աստուած» /Սաղմ. 50: 12/, որտեղ առկա են դարձվածքի համար անհրաժեշտ հետևյալ գործոնները՝ կայունություն (կայուն է «մաքուր սիրտ» գույքողումը), այլաբերական իմաստ: Իհարկե, ոչ բոլոր կայուն գույքողումներն են, որ կարող են ունենալ ԴՄ-ի (դարձվածային միավորի) արժեք: Օրինակ՝ «Ամեն անգամ ներս մտնելիս Արգամն ստիպված էր գլուխը կախել, որ ճակատը չխփի դռան վերին սեմին» նախադասության մեջ կայուն է «գլուխը կախել» գույքողումը, որն այստեղ ռեալ, ոչ այլաբերական իմաստ ունի: Մեկ այլ համատեքստում, սակայն, «գլուխը կախել» կապակցությունը կարող է ստանալ փոխաբերական արժեք և հանդես գալ որպես սոմատիկ դարձվածք (օրինակ՝ «Իր վատ արարքի համար նա ստիպված էր գլուխը կախել»): Ընդ որում՝ հարադրական կազմություն ունեցող նման դարձվածքները կարող են արտահայտվել նաև մեկ բարդ բառով, օրինակ՝ «գլխիկոր»: Դիցուք, «Ես կարո՞ղ եմ արդյոք գլխիկոր շրջել, երբ հիշում եմ իմ այն տգեղ արարքը... »:

Ոճաբաններն առանձնացնում են դարձվածքների մի քանի տեսակներ. 1) դարձվածաբանական սերտաճումներ («աչքով տալ», «երես առած» և այլն), որոնք որոշակի քերականական կարգերի կամ խոսքի մասերի պատկանող լեզվական միավորների բառերի անբաժանելի միավորումներ են, 2) դարձվածաբանական միասնություն կազմող պատկերավոր արտահայտություններ, որոնք իրենց փոխաբերական իմաստի շնորհիվ «օտարված» են իրենց անվանողական նշանակություն ունեցող լեզվական «նմանակներից», այդպիսիք են շատ իդիոմատիկ արտահայտություններ («գլխին տալ», «դուռը երեսին փակել», «արյունը թափել» և այլն), դրանք հատկանշական են նրանով, որ ունեն վերաիմաստավորված և ընդհանրացված բովանդակություն /Եզեկյան, 2003: 182/, 3) դարձվածային կապակցություններ, որոնցից են՝ ինչպես վերը նշված «գլուխը կախել» արտահայտությունը, այնպես էլ «հոնքերը կիտել», «կանաչ ճանապարհ», «քիթը ջարդել» և նման արտահայտությունները /Եզեկյան, 2003: 183/, որոնք տեքստային ու համա-

տեքստային իրադրությունից կախված՝ կարող են ունենալ և՛ ուղղակի-անվանողական, և՛ անուղղակի-այլաբերական նշանակություններ՝ կատարել երկգործառույթ դեր:

Պետք է ասել, որ տվյալ տեսակի դարձվածքները բազմաթիվ են ինչպես հայերենում և անգլերենում՝ առհասարակ, այնպես էլ Աստվածաշնչի հայերեն ու անգլերեն թարգմանություններում: Գարձվածքների մեջ մի հատուկ շերտ են կազմախոսական դարձվածքները՝ մարդու մարմնի մասերի (գլուխ, սիրտ, ձեռք, ոտք, աչք, քիթ, ականջ, մատ, թիկունք, երիկամներ, ատամ, բազուկ, ծունկ, ստիճք, մազ(եր), արտևանույթներ, լյարդ, աղիք(ներ), ճակատ և այլն) անվանումներով կազմված դարձվածքները: Ինչպես հատուկ է դարձվածքներին առհասարակ, այս կարգի կազմախոսական դարձվածքները ևս կայուն կառուցվածք և այլաբանական նշանակություն ունեցող լեզվական միավորներ են, որոնց կազմավորման հիմքը բառերի ներունակությունն է տարբեր նշանակություններով հանդես գալու: Ֆ.Ա.Լիտվինը, խոսելով բառերի փոխաբերական կիրառության մասին, նշում է, որ բառերի՝ տարբեր համատեքստերում տարբեր նշանակություններով հանդես գալը պայմանավորված է ոչ միայն այդ համատեքստով, այլև բառերի լեզվական նշանակություններով կամ լեզվական ներունակությամբ, որը և պայմանավորում է փոխաբերականացման միջոցով դրսևորվող բազմանշանակությունը /Литвин, 2005: 31/: Նման բազմանշանակ կիրառությունների պարագայում, Ն. Բ. Գվիշիանին գրում է՝ «հաճախ խոսքի մասի բառաբերականական նշանակությունների հարաբերակցությունը չի պահպանվում. բառի քերականական կարգային նշանակությունը հեռանում է նրա կոնկրետ բառական իմաստից՝ առաջ բերելով ձևաբանաշարահյուսական բազմագործառություն: Գա բառույթի բառաբերականական այն ներունակությունն է, որ բավարարում է մեկից ավելի խոսքիմաստային նշանակությունների»: Ն. Բ. Գվիշիանին, մնան բազմագործառույթ բառերը քննելիս գնահատում է ինչպես նրանց ձևաբանաշարահյուսական, այնպես էլ բառադարձվածային հատկանիշները, նա նաև նշում է, որ բառերը լեզվական տարբեր կառույցներում իրականացնում են խոսքիմաստային տարբեր գործառույթներ, ինչպես, օրինակ, անգլերենի -ed և -ing մասնիկներով բառերը, որոնք ազատ կապակցություններում ունեն բայական, իսկ կայուն կապակցություններում՝ անկախական կիրառություն:

Բառերի մնան բազմագործառութային կիրառումները և դարձվածային հատկանիշների ձեռքբերումը խիստ բնորոշ են Աստվածաշնչյան մտածողությանն՝ առհասարակ, և Աստվածաշնչյան կազմախոսական դարձվածքներին՝ մասնավորաբար: Վերջիններս հատկապես ուշագրավ են նրանով, որ իրենց մեջ ընդգրկում են վերը նշված՝ դարձվածային ասույթների հիմնական տեսակները՝ դարձվածաբանական սերտաճումները, դարձվածաբանական միասնությունը և դարձվածային կապակցությունները:

Աստվածաշնչյան դարձվածքները, արքետիպային այլ ակունքներից (առասպելաբանությունից, կրոններից, պատմամշակութային անցյալից, արտալեզվական այլևայլ ոլորտներից) սերած դարձվածքների մնան՝ ձևավորվել են

փոխաբերությունների, փոխանունությունների և ոճական այլ հնարների միջոցով և ունեն գեղագիտական որոշակի արժեք:

Աստվածաշնչյան և արքետիպային նշանակություն ունեցող այլ աղբյուրներից (տոհմացեղային հավատալիքներ, առասպելաբանություն, պատմալեզվամշակութային անցյալ և այլն) սերած տարալեզու շատ դարձվածքներ ընդհանրություններ ունեն միմյանց հետ: Նման ընդհանրությունները, որ արդյունք են դեռևս լրիվ չբացահայտված մի շարք գործոնների, առկա են ոչ միայն լեզվականորեն միմյանց մերձավոր, այլև միմյանցից հեռու համարվող լեզուների դարձվածքների միջև:

Անգլերենում և հայերենում «կրկնվող» կամ «հոմանիշ» ԳՄ-ների դիտարկումները թույլ են տալիս ճանաչել ոչ միայն առկա ընդհանրությունները, այլև լեզվամշակութային տեղայնացման արդյունք հանդիսացող որոշակի տարբերությունները. վերջիններս էլ իրենց հերթին թույլ են տալիս խոսել տվյալ արքետիպային ԳՄ-ների ձեռքբերած առնչանակությունների և փոխակերպումների մի քանի աստիճանների մասին: Այս առումով ուշագրավ են, օրինակ, հայերեն-անգլերեն որոշ զուգադրությունները, այնպիսիք, որոնք ունեն, այսպես ասած, դարձվածային նույն կենտրոնը, որը կարող է լինել, դիցուք, սիրտը, լեզուն, աչքը և այլն: Բերենք որոշ օրինակներ.

«Աչքերը ճակատը թռան» – Smb’s eyes nearly popped out of his head. – Глаза на лоб лезут;

«Աչքերը բացվեցին» – Smb had his eyes opened; smth made smb open his eyes. – Глаза открылись;

«Ուր աչքդ կտրի» («ուր աչքդ նայի») – Every which way but loose. – Куда глаза глядят;

«Մեփական աչքով տեսնել» – To see smth with one’s own eyes; to see smth for oneself. – Видеть своими глазами.

Իհարկե, այս փոքրաթիվ օրինակներով չեն վերջանում «աչքով» կազմված ԳՄ-ները. դրանք բազմաթիվ են՝ «աչքից ընկնել», «աչքով տալ», «աչքկապուկ», «աչքալույս», «աչքի ցանկություն» և այլն. դրանք ունեն նաև իրենց այլալեզու տարբերակները: Վերը նշված օրինակներն այստեղ ընտրվեցին 1) որպես ընդհանրություն, ինչպես նաև որոշակի տարբերությունների նմուշներ, 2) նաև որպես արքետիպային իրենց նախօրինակները ունեցող ԳՄ-ներ՝ որպիսիք են, օրինակ, «Աչքերը խավարել» կամ «Աչքերը բացվեցին» դարձվածքները: Մա ամենևին էլ չի նշանակում, որ մյուսները չունեն իրենց արքետիպային՝ սկզբնատիպային ձևերը. անշուշտ, ունեն, բայց նշյալներն առավել ցայտուն են և անշփոթելի, իբրև աստվածաշնչյան հայտնի սկզբնատիպերի վրա հիմնված ԳՄ-ներ: Այսպես, Աստվածաշնչում նշվում է.

«Բայց եթե քո աչքը վատ է՝ քո ամբողջ մարմինը խավար կլինի. ուրեմն, եթե քո մեջ եղած լույսը խավար է, խավարն, ուրեմն, որչափ ևս...»: /Մատթ. 6: 23/ – “... but if your eye is not sound, your whole body will be full of darkness. If then the light in you is darkness, how great is the darkness!” /Matt.6: 23/

Հաջորդ՝ քննարկվող մարմնամասը մարդու գլուխն է, որով կազմված ԳՄ-ները շատ են: Դրանք սերում են հին հավատալիքներից, Աստվածաշնչից, առասպելաբանական-բանահյուսական սյուժեներից. դրանցում գլուխը համարվում է առաջնային, առաջնորդող, ամենայն ինչից բարձր՝ արժանի պատվի և երկրպագության: Ուշագրավ ընդհանրություններ են հայտնաբերվում «գլուխ» հասկացույթով տարալեզու ԳՄ-ների միջև, թեև առկա են նաև որոշակի տարբերություններ: Հարկ է նշել, որ այդ տարբերությունները հաճախ միևնույն լեզվաոճական արքետիպը այլևայլ կողմերից բացահայտող տարալեզու դրսևորումներ են. մոտավորապես այն, ինչ թարգմանությունների համար ասել է Ա. Վ. Ֆյոդորովը. «Թարգմանությունները կարող են լուսավորել բնագրի տարբեր հայեցակերպերը՝ որպես անհրաժեշտ նյութ ծառայելով բնագրի առավել լրիվ, առավել կատարյալ բացահայտման համար» /Федоров, 1971: 303/: Ահա, այդ նույն դերակատարումը կարող են ստանձնել սույն եռալեզու ԳՄ-ները՝ տարբեր երանգավորումներով և մասնավորեցումներով՝ առավել ամբողջական դարձնելով նշյալ դարձվածքները, այս դեպքում՝ կապված «գլխի» հետ:

«Գրքի առաջին գլխում...» – First and foremost – В первую голову книги.

«Գլուխը պտտվում էր» («գլխապտույտ») – Smb’s head goes round (spins); smth makes smb’s head go round (spin); smth makes smb dizzy (giddy). – Голова шла кругом.

«Գլուխ ունի ուսերի վրա» – Smb has a (good) head on his shoulders. – Иметь головы на плечах.

«Երևում է՝ գլխովն է» («Գլուխ ունի») – A person with a (good) head on his shoulders; a bright chap (girl). – Человек с головой.

Շատ են նաև ընդհանուր ԳՄ-ները՝ կապված սնահավատության դրսևորումների հետ.

«Միայն իմ դիակի վրայով» – Over my dead body. – Только через мой труп.

«Նույն ոգով» – In the same spirit. – В том же духе.

«Թեթև ձեռք...» – Smb easily gains success in any undertaking and brings good luck to his partners. – Легкая рука.

«Ձեռքերը քոր են գալիս» – Smb’s fingers itch to do smth, smb has an itch. – Руки чешутся.

«Հինգ մատի պես» – To know smth, smb like the back of one’s hand. – Как свои пять пальцев.

«Փրփուրը քերանին» – Passionately, heatedly, vehemently. – С пеной у рта, «Միրտը արյուն լցվել», «Մրտից արյուն է գնում» – Smth makes smb’s heart bleed; smb’s heart bleeds for smb. – Сердце кровью обливается;

«Ականջը կանչել» – It makes smb sick to hear smth. – Уши вянут;

«Կարմրել մինչև ականջների ծայրը» – To blush all over one’s face – Краснеть до самых ушей.

Անշուշտ, հնարավոր չէ ասել, թե հատկապես ե՞րբ և ո՞ր լեզվամշակույթում, կյանքային ի՞նչ իրավիճակում է առաջացել, ասենք, «Հինգ մատի պես...» ԳՄ-ն ու տարածվել այլուրեք, բայց հնարավոր է, արձանագրել, որ «երեսով», «փրփուրը բերանին տվեց»- ով «ի սրտե արյուն լացել»-ով, «կարմրել»-ով ԳՄ -ները հաստատապես ունեն իրենց աստվածաշնչյան արքեստիպային ձևերը, որոնք տարածվել, ամրակայվել ու շրջանառու են դարձել տարբեր լեզվամշակույթներում՝ դառնալով այդ լեզուների բառապաշարի և գեղարվեստական բառ ու բանի անքակտելի մասը:

Բերված գուգադրական օրինակներում կան այնպիսիք, որ կարող էին ստեղծված լինել թե՛ վաղնջական ժամանակներում (որպես մարդու տարբեր մարմնամասերին վերագրված հավատալիքներ) թե՛ համակարգված կրոնների տարածման ժամանակաշրջանում, թե՛ ժողովուրդների պատմամշակույթային զարգացումների ընթացքում: «Սիայն իմ դիակի վրայով» ԳՄ-ն, օրինակ, կարող էր ստեղծված լինել առասպելական հերոսների, իսկ «Ձեռքերը քոր են գալիս» արտահայտությունը՝ հնագույն հավատալիքների տիրապետության շրջաններում: Բոլոր դեպքերում վերջին տիպի՝ սնահավատության արդյունք հանդիսացող ԳՄ-ները բացակայում են Սուրբ գրքում. եթե ինչ որ արձանագրումներ էլ կան, ապա դրանք կրում են խիստ ժխտողական, մերժողական բնույթ և ջատագովում են գորավոր և ողորմած Աստծո պաշտամունքը՝ Սուրբ Հոգով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Եզեկյան Լ. Կ. Հայոց լեզվի ոճագիտություն, Երևան, ԵՊՀ, 2003:
2. Литвин Ф. А. Многозначность слова в языке и речи, изд. 2. М.: Комкнига, 2005.
3. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа, 1983.

А. ГРИГОРЯН – *Лингвокультурные, переводческие варианты универсальных фразеологических единиц и их духовные значения.* – Статья посвящена рассмотрению связей между ранними верованиями и Библией, в результате чего возникли многочисленные архетипные фразеологические единицы. Библейские фразеологические единицы, как и другие фразеологические единицы, образованные из других источников (мифология, религия, историко-культурное прошлое), имеют в основе метафору, метонимию, а также другие стилистические средства и обладают определенной художественной значимостью. Сопоставительный анализ перевода английских, русских и армянских вариантов выявляет как сходства, так и различия.

Ключевые слова: верование, библейские соматические фразы, фразеологические единицы, прототип, лингвокультура, лингвостилическое средство, сопоставительный перевод

A. GRIGORYAN – *Linguocultural, Translational Options of Universal Phraseological Units and their Spiritual Meanings.* – In the paper the ties between the earliest beliefs and the Bible, which gave birth to numerous archetypal phraseological units, are discussed. They deal with the anthropological factor, that is, the great background which was preserved in various ethnic communities and passed from generation to generation as a special way of linguistic mentality. The Biblical phraseological units like other phraseological units derived from other sources (mythology, religion, historical-cultural past) were formed by means of metaphors, metonymies and other stylistic means and have a certain literary value. The contrastive analysis of translations (English, Russian and Armenian) reveals similarities as well as differences.

Key words: belief, biblical somatic phrases, phraseological units, archetype, biblical lingvoculture, linguostylistic means, contrastive translation

**Քրիստինե ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ
Լուսինե ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ**

*Երևանի Վ. Բրյուսովի անվ. պետական
լեզվահասարակագիտական համալսարան*

**ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ԵԶՐԵՐԻ ՀԱՄԱՐԺԵՔՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾՈՒՄԸ ԵՎ
ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ԵԶՐԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ
ԶՈՒԳԱԶԵՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՎԵՐԱՑՄԱՆ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԸ
ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ**

Համակարգչային տեխնոլոգիաների կտրուկ աճը, համակարգչային ծառայությունների շրջանակների ընդլայնումը և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների բուռն զարգացումը ուղեկցվում են այդ ոլորտի եզրաբանական բառաֆոնդը թարգմանաբար ներկայացնելու հրատապ անհրաժեշտությամբ: Աշխատանքի նպատակն է ուսումնասիրել համակարգչային եզրերի հայերեն համարժեքների ստեղծումը և գուգաձևությունները: Ուսումնասիրվել են հայերեն համակարգչային եզրաբանության համալրման աղբյուրները, համակարգչային եզրերի բառաբանների տվյալները, որոնք գուգադրվել են մեր կողմից ընտրված 57 եզրերի հայերեն համարժեքների հետ, վեր են հանվել գուգաձևությունները, որոշվել են դրանց առաջացման և բազմազանության հիմնախնդիրները և մշակվել են հիմնադրույթներ գուգաձևությունների վերացման համար:

***Բանալի բառեր.** հայերեն համակարգչային եզրաբանություն, համակարգչային եզրերի իմաստային և կառուցվածքային վերլուծություն, բառակազմություն, արևմտահայերեն եզրեր, բառակապակցություն, բառերի վերաիմաստավորում, փոխառություն*

Արդի ժամանակաշրջանում ՀՀ-ում համակարգչային տեխնոլոգիաների կտրուկ աճը, համակարգչային ծառայությունների շրջանակների ընդլայնումը և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների բուռն զարգացումն ուղեկցվում են այդ ոլորտի եզրաբանական բառաֆոնդը թարգմանաբար ներկայացնելու հրատապ անհրաժեշտությամբ:

«Հայերենի բառային կազմի հարստացումը մեծ մասամբ կատարվում է լեզվի սեփական միջոցներով, նրա ընձեռած ներքին հնարավորությունների գործադրմամբ: Հայոց լեզվի բառապաշարի հարստացման կարևորագույն միջոցը նրա ներքին հնարավորություններն են՝ սեփական բառակազմությունն ու բառաստեղծումը, բառերի վերաիմաստավորումը» /Օհանյան, 1982: 15/:

Հայերեն համակարգչային եզրաբանության համալրման աղբյուրներն են.

1. Բառակազմությունը – Օր.՝ խտասկավառակ (CD, DVD); փոստաղբ (spam); ՀՏՀ՝ հաճախ տրվող հարցեր (FQA – frequently asked questions),
2. Բառակապակցությունը – Օր.՝ անձնական թվային օժանդակիչ (PDA – personal digital assistant),

3. Բառերի վերաիմաստավորումը – Օր.՝ մկնիկ (mouse),

4. Փոխառությունը – Օր.՝ մոդեմ (modem), պորտալ (portal):

Հայերենով առկա են համակարգչային եզրաբանության բացատրական, թարգմանական բառարաններ և այլ աշխատություններ:

«Ինֆորմատիկա, Ինտերնետ: Անգլերեն-ռուսերեն-հայերեն բացատրական բառարանը» պարունակում է շուրջ 4000 եզրեր՝ ինֆորմատիկայի, հաշվողական տեխնիկայի, համակարգչային ցանցերի, համացանցի բնագավառներից /Ղազարյան, Ստեփանյան, 2000: 4/:

«Անգլերեն-հայերեն համակարգչային եզրերի բառարանը»՝ համակարգչային եզրերի հայերեն մշակումը և բացատրական տեքստի հայերենացումը, ներկայացնում է համակարգիչներին և համացանցին վերաբերող շուրջ 10000 եզրեր: Եզրերի համար տրված են հայերեն համարժեքները, ինչպես նաև տվյալ եզրի համառոտ բացատրությունը կամ սահմանումը: Հեղինակը, թարգմանելով Dictionary of Computing բառարանը, նպատակ է ունեցել ստեղծել հնարավորինս հայեցի և միասնական եզրաբանություն, եզրերի բացատրությամբ օգնել դրանցով արտահայտվող հասկացությունների հնարավորինս ճշգրիտ ընկալմանը, աշխատել է հայերեն եզրերը կառուցել այնպես, որ մեկ հասկացության համապատասխանի մեկ եզր, սակայն, ինչպես և այլ լեզուներում, այնպես էլ հայերենում դա ոչ միշտ է հնարավոր: Պատճառներից մեկն այն է, որ նախկին տեխնիկական հասկացություններից յուրաքանչյուրին հատկացված է եղել որոշակի եզր, սակայն համակարգչային տեխնիկայի զարգացման հետ անհրաժեշտություն է առաջացել նույն եզրին վերագրել այլ իմաստներ ևս /Գրիգորյան, 2004: 4/:

«Անգլերեն-հայերեն կոմպյուտերագիտության բառարանը» պարունակում է ինֆորմատիկայի, ծրագրավորման և անգլերեն համակարգչային եզրաբանության ավելի քան 4000 եզրերի ու բառակապակցությունների թարգմանությունը, որոշ եզրերի և բառակապակցությունների բացատրությունները: Որոշ բառեր ու բառակապակցություններ ուղեկցվում են մեկից ավելի բացատրություններով: Բառարանը կազմելիս հեղինակներն օգտագործել են հայերեն, ռուսերեն, անգլերեն բառարաններ, բացատրական բառարաններ: Հեղինակներն աշխատել են թափանցել ծրագրավորման առարկայական տիրույթը և հարազատ մնալ ծրագրավորման բովանդակությանն ու մտածելակերպին /Ապրեսյան, Ոսկանյան, Ստեփանյան, 2005: 3/:

Microsoft ընկերության և Microsoft Innovation Center Armenia գրասենյակի գլխավոր տնօրեն Գրիգոր Բարսեղյանի նախաձեռնությամբ Հայաստանում ներկայացվել են Windows, Windows 7, Microsoft Office 2007, Microsoft Office 2010-ի հայկական տարբերակները: Նրա խոսքերով վերջին տարիներին բավական աշխատանք է արվել ծրագրերի հայաֆիլիացման ուղղությամբ, և Microsoft-ի շատ ծրագրեր հասանելի են նաև հայերենով: Հայկական տարբերակում բավականին դրական տեղաշարժ կա. օպերացիոն համակարգի նախորդ տարբերակների հետ համեմատած, այս տարբերակում

հայերեն սխալների ուղղման (spell check) ծրագիրն առավել ճշգրիտ է ստուգում: Բարձրացել է եզրաբանության և թարգմանության որակը, և ոլորտի մասնագետներից շատերն օգտագործում են հայերեն եզրերը /<http://armenpress.am/arm/news/715308>, 03.28.2015/:

ՀՀ Գիտությունների ազգային ակադեմիայի Հրաչյա Աճառյանի անվան լեզվի ինստիտուտի արևմտահայերենի բաժնի ավագ գիտաշխատող Մուսաննա Տիոյանը ուսումնասիրել է ինտերֆեյսի հայերեն տարբերակը, քննել եզրերի կառուցվածքը և իմաստը: Ըստ կառուցվածքի հեղինակն առանձնացրել է անորոշ դերբայով արտահայտված բայեր՝ չեղարկել, մեկնարկել, տեղակայել, -ել-ով կազմություններ՝ արտածել, ապացուցել, գումարել, -ում գոյականակերտ ածանցով կազմվածներ՝ մատչում, համաօգտագործում, կապակցում, -ույթ-ով՝ տեղեկույթ, միույթ, -ություն-ով՝ գոծունություն, տեղադրություն, -ք-ով՝ նիշք, միացք, -ավար ածանցով կազմված սկավառակավար, որ հանդես է գալիս «գործիքի» իմաստով: Հեղինակը եկել մի շարք եզրահանգումների՝ նշելով, որ թարգմանված եզրերի շարքում առկա են մի շարք սխալ բառագործածություններ՝ մատչում, արդիացնել, լուրախումք, հանդիպում են ածանցավոր ոչ ճիշտ կազմությունների գործածության օրինակներ՝ սկավառակավար, թարգմանված եզրերով կազմված նախադասություններն հայերեն չեն ինչպես կառուցվածքի ու շարադասության, այնպես էլ իմաստային տեսակետներից, օր.՝

Ընտրեք այս տուփը, որպեսզի միայն դուք մատչում ունենաք:

Յուզադրում է նիշքեր, պանակներ, ծրագրի կարճատներ և միույթներ սեղանի վրա:

Հեղինակն իր մտահոգությունն է հայտնում այսպիսի անհեթեթության ստեղծման և տարածման շուրջ /Տիոյան 2007; 2011/:

Վերջին երկու-երեք տասնամյակներում, երբ տեղի է ունենում տեղեկատվական համակարգերի աննախադեպ առաջընթաց, նորաստեղծ ու նորիմաստ հարյուր-հազարավոր բառեր են ներթափանցում գրական հայերեն (թե՛ արևմտահայերեն, և թե՛ արևելահայերեն): Հայերեն նոր եզրերի ստեղծման հարցում արևմտահայերենն ավելի բծախնդիր է, որն ունի իր հիմնավոր պատճառները: Գրական հայերենի այս տարբերակն առ այսօր մտավորականության, գրական մշակների, լրատվության ոլորտում և ուսումնական հաստատություններում գործող անխոնջ անհատների ջանքերի շնորհիվ փորձում է պահպանել իր ինքնատիպությունը և զերծ մնալ օտարամուտ ազդեցություններից /Տիոյան, 2014: 54; Մերկերեան, Ուղեցոյց Ա, 1993: 3/:

Սակայն ինչպես գրում է Ռոպեր Տեր Մերկերեանը՝ «Լեզուական մարզին մեջ բացարձակ անշարժութիւն գոյութիւն չունի, և չկայ լեզուի մեջ իսկ օրինակ, որ դիմանայ դարերու հոլովոյթին. Շարունակաբար կարելի է սահմանել 20շափելի լեզուական տեղաշարժներ, քանի որ լեզուին զարգացումը անխուսափելի է» /Մերկերեան, Ուղեցոյց Ա, 1993: 4/:

Փոխառությունների և պատճենման միջոցով հասկացությունները մայրենի լեզվում ներկայացնելու եղանակին անդրադառնալիս և ծայրահեղու-

թյուններից խուսափելու նպատակով անհրաժեշտ է տարբերել բուն եզրային միավորները (զուտ եզրերը), որոնք որոշակի հասկացությունների լեզվական միավորներ են (բեռնում, ներբեռնում, գերբեռնում և այլն) անվանակարգային բառերից (որևէ եզրային համակարգում մանր մասերի անվանումները՝ ֆայլ, կող, չիփ, բիթ և այլն): Նման տարբերակման դեպքում ավելի կոյուրանա հայերենում լեզվի ներքին միջոցներով, լեզվի նախորդ փուլերից վերցրած բառերի վերախմաստավորմամբ եզրային համակարգ ստեղծելը /Մարգարյան, Տիոյան, 2014: 176/:

Բոլոր դեպքերում, ողջունելի է, որ արևմտահայերենը ջանում է եզրերը խմբավորել ըստ ոլորտների և լեզվի ներքին միջոցներով, հայերենի բառարմատներով արտահայտել նոր հասկացությունները, փոխարինել դրանցով օտարամուտ բառաշերտը: Սփյուռքում գնահատելի աշխատանք է կատարել Արևմտահայ աշխարհաբարի եզրաբանական խորհուրդը /Տիոյան, 2014: 55/:

«Ա՛յս է Արևմտահայ Աշխարհաբարի Լեզուաբանական Խորհուրդին ամենահիմնական նպատակը և բուն ծրագիրը՝ միասնականացնել, համակարգել, ինչպես նաև կերտել և առաջարկել նոր եզրեր՝ անհրաժեշտ նոր գաղափարներ արտայայտելու համար» /Մերկերեան, Ուղեցոյց Ա, 1993: 60/:

Խորհուրդն իր հրատարակած չորս «Ուղեցոյց»-ներում առաջարկում է բառային ցանկեր՝ հիմնականում եզրեր, որոնք, հեղինակների հավաստմամբ, ո՛չ օրենքի ուժ ունեն, ո՛չ էլ պարտադիր գործածվելու հավակնություններ: Անգլերենից, ֆրանսերենից և գերմաներենից պատճենված այդ բառերն են.

1. Լեզվի մեջ արդեն գոյություն ունեցող և շրջանառող եզրեր՝ ծածկաբառ, հրամանաշար, ստեղնաշար,

2. Գեռես անկայուն և չկանոնարկված եզրեր,

3. Խորհրդի կողմից կազմված և առաջարկված նորագույն եզրեր, որոնք արտահայտում են նորահայտ գաղափարներ, և որոնք կարող են ընդունվել կամ մերժվել լեզուն կիրառողների կողմից՝ հեռապատճեն, միջերեսակ, թվանշագրիչ և այլն /Տիոյան, 2014: 55/:

«Ուղեցոյց»-ներում բերված շատ բառեր գործածական են և՛ արևմտահայերենում, և՛ արևելահայերենում, ինչպես՝ կրիչ, ծածկաբառ, ստեղնաշար, հրամանաշար և այլն, իսկ եզրերի մի մեծ խումբ (աստեղնատալիչ, հեռապատճեն, թվանշագրիչ, ընտրանք, դյուրաթեք սկավառակ), սպասում է կիրառության իր իրավունքին /Տիոյան, 2014: 56/:

Արևմտահայերեն եզրերը արևելահայերենի բառապաշարի հարստացման աղբյուրներ են, քանի որ կերտվում են.

1. Նույն լեզվանյութից,

2. Լեզվամտածողության նույն սկզբունքներով,

3. Բառակազմության «խնայողական», միևնույն սկզբունքներով /Տիոյան, 2014: 56; Մերկերեան, Ուղեցոյց Գ, 1998: 63-64/:

Այնպես որ, որևէ նոր հասկացություն արտահայտելու համար արևելահայերենում առկա բացը հաճախ լրացվում է արևմտահայերենի օգնությամբ,

եթե այնտեղ արդեն կան անհրաժեշտ միավորները /Տիոյան, 2014: 56; Մերկերեան, Ուղեցոյց Գ, 1998: 11/:

«Դարուս վերջին տասնամեակներուն երևան եկած ձգտումներէն ամենէն յատկանշականը՝ անկասկած տեղեկագիտութեան մուտքն է ամէն մարզէ ներս: Ամերիկայի Միացեալ Նահանգները կրնան անոր հայրենիքը նկատուիլ, որովհետև նախ և առաջ հո՛ն կը կերտուին անոր վերաբերեալ տեսական յղացումներն ու գործնական կիառութիւնները, ապա կը տարածուին ամէնուրեք: Հետևաբար՝ սոյն բնագաւառին գիտական ու ճարտարաբուեստական բոլոր եզրերը անգլերէնով կ'արտայայտուին, ապա կը սկսին համայն աշխարհ շրջիլ:

Գերմանիոյ և Ռուսիոյ մտատրականները կրատրական դիրք կը բռնեն այս մշակութային ողողումին առջև: Հետևաբար, առանց դոյզն փոփոխութեան և արժանապատուութեան հարցի, նո՛յն բառերը կը գործածեն իրենց լեզուին մէջ: Իսկ Ֆրանսան գնահատելի ջանք կը թափէ իր մայրենիին անաղարտութեան համար. Օտարաբանութեան համաճարակին դէմ կուրծք պարզելով՝ նո՛ր ասոյթներ կը դարբնէ: Սակայն չի կրնար ձերբազատուիլ լատինական ու յունական արմատներէն. անո՛նց կը դիմէ՝ որևէ նորաբանութիւն կազմելու համար: Մինչդեռ հայերէնը անգուգական է այս առնչութեամբ. Ոչ մէկ օտար լեզուի կը կարօտի՝ նոր եզրեր հնարելու համար» /Թօփուզխանեան, Մերկերեան, Ուղեցոյց Ա, 1993: 59/:

Ինչպէս նշում է Ս. Տիոյանը, այդ համարժեքները բավականաչափ ճշգրտորեն են արտահայտում օտար եզրերի իմաստները, ինչը հեղինակների՝ օտար լեզուներին գերազանց տիրապետելու արդյունք է: Երբեմն օտար եզրերի պատճենումը կատարվում է մի քանի տարբերակներով՝ իմաստային զուգահեռներով՝ հնարավորություն տալով ընտրություն կատարել (օրինակ՝ անալոգաբավանշանային կերպափոխիչ, համօրինակ (արևել.) – հանգույն, հանգունական, մմանակ (արևմտ.)), որը դարձյալ իմաստի լիարժեք արտահայտման ձգտումով է պայմանավորված /Տիոյան, 2014: 58-59/:

Ս. Տիոյանն իր հողվածում ներկայացրել է արևելահայերենում առկա համակարգչային բառապաշարի այն մասը, որն արևմտահայերենում ունի զուգահեռներ՝ պարզելու համար, թե այդ զուգադրության արդյունքում եզրերից որոնք կարելի է հանձնարարելի համարել երկու գրական տարբերակների համար՝ «ելման կետ ընդունելով անգլերենը, քանի որ համակարգչային եզրերի ծագման՝ փոխառության աղբյուրը անգլերենն է» /Տիոյան, 2014: 61-62/:

Ներկայացնենք եզրային ցանկերի օրինակներից մի քանիսը.

1. Algorithm – արևելահայերենում ստեղծվել են *ալգորիթմ*, *մեթոդ*, *կանոն* համարժեքները, իսկ արևմտահայերենում՝ *հրամանաշար*-ը. կիրառելի են *ալգորիթմ*-ն ու *հրամանաշար*-ը:

2. Browse (to) – *զննարկել*, *դիտել*, *թերթել* – աչքէ անցնել. արևմտահայերենի *աչքէ անցնել*-ը մեզանում *աչքի անցկացնել* տարբերակով է գործածվում, որն հաջողվածն է բերված երեքից:

3. Cursor – կուրսոր, շարժագիծ – նշիչ. ինչպես փորձն է ցույց տալիս, մենք դեռ հակված եք պատճենումների, ուստի կուրսոր էլ գործածում ենք, սակայն նշիչը ի վերջո դրան կփոխարինի:

4. Soft return – ինքնագործ տեղափոխում. ունենք միակ համարժեքը՝ արևմտահայերենը:

Եզրաբանական համակարգի զուգադիր քննությունից հեղինակը եկել է հետևյալ եզրահանգումներին՝

1. Տարբեր բառարաններից քաղված՝ արևելահայերեն-արևմտահայերեն զուգահեռ օրինակներում շատ դեպքերում արևմտահայերեն եզրերն ավելի հաջողված են:

2. Մի շարք դեպքերում օտար եզրի դիմաց միայն արևմտահայերենն ուներ համարժեք:

3. Արևելահայերենում ընդունված մի շարք եզրերի դիմաց ապագայում կարելի է գործածել արևմտահայերենի ձևերը /Տիոյան, 2014: 79/:

Համակարգչային եզրերին ուղղակի կամ կողմնակիորեն առնչվող գրքերից ու բառարաններից կարելի է հանգել այս հետևություններին՝

1. Համակարգչային եզրերի ուսումնասիրության համար արդեն առկա է բավականաչափ նյութ,

2. Գրքերից ամեն մեկի հեղինակը յուրովի է ներկայացնում իր աշխատանքը, և քաղված նյութը պետք է ի մի բերել ու հասնել եզրային միարժեքության,

3. Դրանից հետո միայն կարելի կլինի կատարել այդ եզրերի իմաստային և կառուցվածքային վերլուծության /Տիոյան, 2011: 301/:

Համակարգչային եզրահամակարգը ներկայանում է որպես թարգմանություն՝ գերազանցապես անգլերենից և ֆրանսերենից՝ ուղղակի, ռուսերենից՝ միջնորդավորված: Այս եզրահամակարգը սպասարկում է ոչ միայն համակարգչային ամենատարբեր ծրագրերին ու դրանց նկարագրմանը, օրինակ՝ Հայերենի ազգային կորպուսին, թարգմանչական UNL համընդհանուր լեզվին, ABBY համակարգին և այլն, այլև բուն համակարգչային տարրական ու բարձրագույն ուսուցման դասընթացներին, ուսումնական և գիտամեթոդական ձեռնարկներին /Տիոյան, 2012: 43/:

Համակարգչային եզրաբանական համակարգի հետ կապված լեզվաբանական խնդիրներից առաջինն ու կարևորագույնը եզրային զուգաձևությունների առկայությունն է նշված ոլորտում /Տիոյան, 2013: 81/:

Հայտնի է, որ հասկացություն-եզր հարացույցի հենց առաջին դիտարկման ժամանակ հիմք է ընդունվում մեկ գիտական հասկացությանը մեկ բառ սկզբունքը /Սարգսյան, Տիոյան, 2014: 176/:

Ս. Տիոյանն իր հոդվածում նշում է, որ ուսումնասիրության համար կուտակել է մեծ քանակությամբ նյութ՝ համակարգչային եզրերի բառարաններից, համակարգչային դասընթացներում իբրև հավելվածներ տրվող բառացանկերից, նույն դասընթացների շարադրանքում առկա համապատասխան բառային միավորներից, Արևմտահայ աշխարհաբարի եզրաբանական

խորհրդի Ուղեցոյց Ա-ից, ինչպես նաև «Լեզվաշխարհ» պարբերականի անդրանիկ համարում մեկ էջով տրված համակարգչային եզրերից, Բ. Ջանփոլանդյանի «Քոմփյուտերային կիրառական տեխնոլոգիաների հիմունքներ» բուհական դասընթացից (այն կարևորվում է գրքում զետեղված բացատրական և ենթատեքստային բառարանների առումով, բայց շատ է տուժում շարադրանքի լեզվի առումով՝ կրելով ռուսերենի լեզվամտածողության դրոշմը, օր.՝ հիերարխիկ համակարգ), սակայն ուսումնասիրվող եզրերի քննությունը դժվարանում է, քանի որ դրանք մեկտեղված չեն ո՛չ նույն հեղինակի, ո՛չ էլ հեղինակային խմբերի մեկ կամ մի քանի աշխատություններում. գրքերի հեղինակները տարբեր ոլորտներում բարձրակարգ մասնագետներ լինելով՝ լեզվաբաններ չեն (բացառությամբ «Ուղեցոյցից») /Տիոյան, 2012: 43/:

Այս աղբյուրներից քաղված նյութը համակարգչային եզրերի լեզվաբանական ուսումնասիրության համար լայն դուռ է բացում: Այս պարագայում խնդիրը հանգում է ոչ միայն մեկ եզրի դեմ բերված առնվազն հինգի կամ վեցի մեջ ընտրություն կատարելուն, այլև եզրի կառուցվածքային վերլուծություն իրականացնելուն: Շատ դեպքերում ընտրությունը դժվարությունների է հանգեցնում: Իսկ երկրորդի համար անհրաժեշտ է կատարել ամբողջ եզրահամակարգի մանրամասն ուսումնասիրություն, որը երկար տարիների գործ է /Տիոյան 2012: 47/:

Անհերքելի է, որ այս ոլորտին առնչվող տարբեր մասնագետների կողմից հսկայական աշխատանք է կատարվել, սակայն խնդիրը մնում է չլուծված. բոլոր հեղինակները օտար եզրերի դիմաց երկու և ավելի հայերեն ու հայատառ համարժեքներ են դնում՝ ընտրությունը թողնելով օգտագործողներին: Մինչդեռ այստեղ նախ լեզվաբանական լուրջ և հետևողական ուսումնասիրության անհրաժեշտություն կա, որից հետո իրենց ծանրակշիռ խոսքն ունեն ասելու պատկան մարմինները՝ Լեզվի պետական տեսչությունը, որը չի ստանձնում այդ գործը, իսկ մյուսը՝ Հայերենի եզրաբանության բարձրագույն խորհուրդը, որն այժմ չի գործում /Տիոյան, 2013: 81/:

Ռ. Թարումյանի «Չրույցներ համակարգչի մասին» գրքի հավելվածը թե՛ թարգմանական է, թե՛ բառակազմական և թե՛ բացատրական: Բառարանը 479 եզր է ներկայացնում, իսկ բառաբներով գրեթե հնգապատկվում է: Բառարանում տրվում են՝ անգլերեն եզրը, դրա ռուսերեն համարժեքը կամ համարժեքները, ապա՝ հայերենը: Հայերենի մասում մի քանի տարբերակների առկայության դեպքում Ռ. Թարումյանն ընտրում է դրանցից այն միակը, որը կաշխատի բառաբնում /Տիոյան, 2013: 82/:

Օրինակ՝ load – загрузка – *բեռ, բեռնվածք*; load – загружать – *բեռնել*; loading – загрузка – *բեռնում*; loadable – загружаемый – *բեռնելի*; loader – загрузчик – *բեռնիչ*:

Սակայն հանդիպում են բացառություններ, երբ բառաբնում անգլերեն մեկ եզրին տարանջատված իմաստերով հայերեն բազմաթիվ բառեր են համապատասխանում: Նման դեպքերում ընտրությունը հատուկ մոտեցում է պահանջում:

Օրինակ՝ direct – 1. направлять, 2. управлять – 1. **ուղղ(որդ)ել**, 2. **կառավարել, տնօրինել**; direct – прямой, непосредственный – **ուղիղ, ուղղակի, անմիջական**; direction – 1. направление, 2. управление – 1. **ուղղություն, ուղղ(որդ)ում**, 2. **կառավարում, տնօրինում**; directly – 1. прямо, 2. непосредственно – 1. ուղիղ, 2. անմիջականորեն; directory – каталог, директория – **ցուցակ**:

Եզրերի գուգաձևության մյուս աղբյուրը հիմք լեզվի (այս դեպքում՝ հազվադեպ անգլերենի, իսկ հիմնականում՝ միջնորդ լեզվի՝ ռուսերենի) տարբերակայնությունն է.

1. Անգլերեն եզրի դիմաց ռուսերենի երկու, իսկ հայերենում մեկ եզր. օր. configuration – 1. конфигурация, форма, 2. конфигурация, состав – ձևակազմ,

2. Անգլերենի և ռուսերենի մեկական եզրերի դիմաց հայերենն ունի երկուսը. օր. filter – фильтр – մաղ, գոհչ (նախընտրելի է գոհչը),

3. Անգլերենի մեկ եզրին ռուսերենում և հայերենում երկու և ավելի համարժեքներ են համապատասխանում, և ընտրություն կատարելիս այստեղ կարևորվում է անգլերեն եզրի իմաստի ստույգ փոխադրումը,

4. Երբ հայերեն համարժեքները իմաստով մոտ կամ հոմանիշ են, և դրանցից ընտրություն կատարելը համեմատաբար դյուրին է՝ main – главный, базовый – գլխավոր, հիմնական, մեծ,

5. Երբ հայերեն համարժեքները միանգամայն տարբեր իմաստներ են արտահայտում՝ pad – 1. клавиатура, 2. подставка – 1. ստեղնաշար, 2. տակդիր /Տիոյան, 2013: 82-87/:

Ս. Տիոյանն առանձնացրել է նաև դեպքեր, երբ գուգաձևության աղբյուրը անգլերեն եզրի խոսքիմասային պատկանելությունն է. միևնույն բառը նույն ձևով անգլերենում կարող է հանդես գալ ձևաբանական մի քանի արժեքով (գոյական, բայ, ածական), ուստի կրկնվել մի քանի անգամ՝ թարգմանվող լեզուներում ունենալով համապատասխան թարգմանություններ, որտեղ էլ դրսևորում են գուգաձևություններ, որոնց ձևաբանական արժեքը խոսքաշարում հստակորեն զանազանվում է, օրինակ՝ **index** – индекс – ցուցիչ, ցուցակ, **index** – индексный – ցուցչային, **index** – индексировать – ցուցչավորել:

Սակայն քիչ չեն դեպքերը, երբ երեք լեզուներում ունենք լիարժեք համապատասխանություն՝ մեկական եզրեր. օր. blank – пробел – բացատ /Տիոյան, 2013: 82-88/:

Այսպիսով, համակարգչային եզրերի ուսումնասիրություններից կարող ենք եզրակացնել, որ դրանց կառուցվածքային, իմաստաբանական, բառակազմական վերլուծություն իրականացնելու համար անհրաժեշտ է ունենալ հայերեն համարժեքների ամբողջական ցանկը: Համակարգչային հայերեն եզրաբանությունը որպես համակարգ ամբողջական և միասնական չէ՝ ի տարբերություն անգլերենի, եզրերի ստեղծման ժամանակ նրանց ձևի ամբողջականության սկզբունքը լիարժեք չի գործում: Եզրերի միարժեքության

դեպքում միայն այս եզրահամակարգը կապահովի զանգվածային կիրառություն ունեցող մասնագետների և հասարակության կողմից:

Ուսումնասիրելով հայերեն համակարգչային եզրերի հետևյալ բառարանները՝ Ինֆորմատիկա, Ինտերնետ. անգլերեն-ռուսերեն-հայերեն բացատրական բառարանը, Անգլերեն-հայերեն համակարգչային եզրերի բառարանը, Անգլերեն-հայերեն կոմպյուտերագիտության բառարանը, Ուղեցոյցի բառային ցանկերը, Ռ. Թարումյանի «Ջրույցներ համակարգչի մասին» գրքի հավելվածը՝ հարկ համարեցինք զուգադրել մեր կողմից ընտրված 57 եզրերի հայերեն համարժեքները, վեր հանել զուգաձևությունները, որոշել դրանց առաջացման և բազմազանության հիմնախնդիրները և մշակել հիմնադրույթներ զուգաձևությունների վերացման համար:

Կատարված վերլուծությունների հիման վրա առանձնացրել ենք մի շարք ընդհանրական կետեր, որոնցից պարզ է դառնում, որ հայերեն համակարգչային եզրաբանության մեջ առկա են մի շարք խնդիրներ, որոնց լուծումը թույլ կտա կատարելագործել հայերեն համակարգչային եզրաբանական համակարգը: Մեկ հասկացություն-մեկ եզր սկզբունքի լիարժեք կիրառում ապահովելու նպատակով մեր կողմից մշակվել և առաջարկվել են հայերեն համակարգչային եզրերի զուգաձևությունների վերացման հիմնադրույթներ:

Համակարգչային եզրերի հայերեն համարժեքների բազմազանության աղբյուրը միջնորդ լեզվի՝ ռուսերենի տարբերակայնությունն է: Օր.՝ **algorithm** – алгоритм, метод, правило – ալգորիթմ, մեթոդ, կանոն (Ղ.-Ս.); **benchmark** – 1. точка отсчета, начало отсчета – հաշվանքի կետ, հաշվանքի սկիզբ, 2. эталон, контрольная точка – համանմուշ, հսկիչ կետ, 3. контрольная задача, эталонный тест – հսկիչ խնդիր, չափանմուշային փորձարք, 4. аттестация – փորձարքավորում (Ռ.Թ.); **home page** – базовая (исходная, начальная) WEB-страница – բազային (ելակետային, սկզբնական) WEB-էջ (Ղ.-Ս.); 1. начальная страница – սկզբնական էջ, 2. домашняя страница – տնային էջ (Ռ.Թ.):

Առաջարկում ենք նվազեցնել համակարգչային եզրերի հայերեն համարժեքների բազմազանության աղբյուր միջնորդ լեզվից՝ ռուսերենից եզրը թարգմանել, որի փոխարեն անհրաժեշտ ենք համարում եզրը թարգմանելիս օգտվել համակարգչային եզրերի «մայր» լեզու անգլերենից՝ եզրային բազմազանությունից, տարբերակայնությունից և դրա արդյունքում ստեղծված խառնաշփոթից խուսափելու նպատակով: Արևմտահայ աշխարհաբարի եզրաբանական խորհրդի Ուղեցոյցներում անգլերեն համարժեքների դիմաց գուտ հայկական արմատներով համարժեքներ են առաջարկվում, որոնք ճշգրտորեն են արտահայտում անգլերեն եզրերի իմաստները, ինչն էլ եզրերը «մայր» լեզու անգլերենից թարգմանելու արդյունք է, օր.՝ algorithm – հրամանաշար, buffer – միջանկյալ հիշողություն, cursor – նշիչ:

Շատ հաճախ հեղինակը ձգտում է եզրն առավել ամբողջական ու պատկերավոր ներկայացնել և առաջարկում է հոմանշային շարք, օր.՝ **gain** – 1. n – 1.1 աճ, ավելացում, 1.2 շահ, շահում, շահույթ, օգուտ, 1.3 եկամուտ, 1.4 ուժեղացում, զորեղացում, 1.5 ուղղորդված գործողության գործակից:

2. v – 2.1 օգուտ ստանալ, 2.2 ուժեղացնել, զորեղացնել (Ա.-Ռ.-Ս.); **hardware** – 1. ապարատուրա, ապարատային սարքավորում, 2. երկաթեղեն, երկաթեղեն իրեր, համակարգչի ֆիզիկական մասերը, 3. տեխնիկական միջոցներ (Ա.-Ռ.-Ս.); **mode** – 1. եղանակ, կերպ, ձև, մեթոդ, 2. սովորություն, ձև, եղանակ, 3. աշխատանքի ռեժիմ (Ա.-Ռ.-Ս.); режим – 1. ձև, 2. չափ, 3. կարգ, 4. եղանակ (Ռ.-Թ.); **valid** a – 1. թույլատրելի, 2. ճշգրիտ, 3. ճիշտ, ընդունելի, հիմնավոր, հիմնավորված, 4. վավերական, օրինական, ուժի մեջ (Ա.-Ռ.-Ս.); верный, правильный, подходящий, допустимый – ստույգ, ճիշտ, հարմար, թույլատրելի (Ղ.-Ս.):

Առաջարկում ենք համակարգչային եզրերի հայերեն համարժեքներից՝ հոմանշային շարքից ընտրել մեկ եզր, որն ամբողջությամբ կարտահայտի անգլերեն եզրի բովանդակությունը: Սա ծայրահեղ անհրաժեշտության առաջնահերթ խնդիր է, քանի որ նշված բազմազանությունը բացասական մի շարք երևույթների է հանգեցնում. օգտագործողներից յուրաքանչյուրը, տեսնելով անգլերեն եզրի դիմաց մի շարք համարժեքներ, ինքնուրույն է կատարում ընտրություն, և արդյունքում գործածության մեջ մտած համարժեքները ստեղծում են խառնաշփոթ, թե որն է ավելի ճիշտ կամ կիրառելի: Շատ հաճախ համարժեքներից ոչ մեկը չի «հաղթում», և օգտագործողները կիրառում են անգլերեն կամ ռուսերեն եզրը:

Հեղինակները փոխառություն են կատարել անգլերենից, որի դեպքում շատ հաճախ եզրի իմաստն այնքան էլ պարզ և ընկալելի չէ անգլերենի չտիրապետող մարդու համար, օր.՝ **cursor** – курсор – կուրսոր (Ղ.-Ս.); **display** – дисплей – դիսփլեյ (Ղ.-Ս.); **domain** – домен – դոմեն (Ղ.-Ս.); **server** – սերվեր (Ա.-Ռ.-Ս.); **joystick** – джойстик – ջոյստիկ (Ղ.-Ս.):

Առաջարկում ենք անգլերենից կատարված՝ երբեմն շատ մարդկանց համար ոչ հասկանալի փոխառությունների թիվը կրճատելու նպատակով անգլերեն եզրի դիմաց հայերենի ներքին հնարավորությունների գործադրմամբ ստեղծել հայերեն եզրային միավոր, որն ամբողջությամբ կարտահայտի անգլերեն եզրի իմաստը:

Տարբեր բառարանների հեղինակներ անգլերեն միևնույն եզրի դիմաց հայերեն տարբեր եզրեր են առաջարկում, որը խառնաշփոթի է հանգեցնում, օր.՝ **browser** – обозреватель, браузер – տեսարան, բրաուզեր (Ղ.-Ս.); դիտող (Ա.-Ռ.-Ս.); զննարկիչ (Խ.Գ.); программа просмотра, браузер – դիտանցիչ (Ռ.-Թ.); **cartridge** n – պարկուճ (Խ.Գ.); տպագրական ժապավեն (Ա.-Ռ.-Ս.); картридж – քարթրիջ (Ղ.-Ս.); кассета, картридж – փամփուշտ (Ռ.-Թ.); **central processing unit** – կենտրոնական մշակող սարք (Ա.-Ռ.-Ս.); կենտրոնական մշակիչ հանգույց (Խ.Գ.); CPU – центральное процессорное устройство, ЦПУ – կենտրոնական մշակող սարք, ԿՄՍ (Ռ.-Թ.); կենտրոնական համավարիչ միավոր, ԿՀՄ (Ռու.); **cursor** – курсор – կուրսոր (Ղ.-Ս.); տեղացույց (Ա.-Ռ.-Ս.); շարժագիծ (Խ.Գ.); указатель, курсор – ցուցիչ (Ռ.-Թ.); նշիչ (Ռու.); **word processing** – տեքստային պատրաստում, բառավորում, բառաշարում (Ա.-Ռ.-Ս.); բառավարում (Ռու.); բառամշակում (Խ.Գ.):

Առաջարկում ենք մշակել հայերեն համակարգչային եզրերի միասնական համակարգ, որը պետք է ստանա պաշտոնական վավերացում պատկան մարմինների կողմից, և սույնով նաև կիրականացվեն մեր կողմից վերը նշված մյուս հիմնադրույթները:

Ամփոփելով՝ հարկ ենք համարում նշել, որ նպատակաուղղված և հետևողական աշխատանքի արդյունքում կստանանք հայերեն համակարգչային հստակ եզրաբանություն, որը վստահաբար կունենա լայն և միանշանակ կիրառելիություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ապրեսյան Մ., Ոսկանյան Ս., Ստեփանյան Ն. Անգլերեն-հայերեն կոմպյուտերագիտության բառարան, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2005:
2. Գրիգորյան Խ. Անգլերեն-հայերեն համակարգչային եզրերի բառարան, Երևան, Անկյունաքար, 2004:
3. Ղազարյան Է., Ստեփանյան Ա. Ինֆորմատիկա, Ինտերնետ. անգլերեն-ռուսերեն-հայերեն բացատրական բառարան, Երևան, Մակմիլան Արմենիա, 2000:
4. Մերկերեան Ս. Ռ. Ուղեցոյց Ա. Արևմտահայ աշխարհաբարի եզրաբանական խորհուրդ, Մարսել, Aix-en-Provence, 1993:
5. Մերկերեան Ս. Ռ. Ուղեցոյց Գ. Արևմտահայ աշխարհաբարի եզրաբանական խորհուրդ, Ֆրանսիա, Quercy a Cahors, 1993:
6. Սարգսյան Ա., Տիոյան Ս. Արդի հայերենի տերմինանության զարգացման միտումները, Երևան, Ասողիկ, 2014:
7. Տիոյան Ս. Ինտերֆեյսի հայերեն տարբերակի մասին // *Ձախուկյանական ընթերցումներ*: Երևան, Վան Արյան, 2007:
8. Տիոյան Ս. Արևելահայերենի և արևմտահայերենի համակարգչային տերմինների զուգադրական քննություն, Երևան, Ասողիկ, 2014:
9. Տիոյան Ս. Համակարգչային առկա բառապաշարը, // *Ձախուկյանական ընթերցումներ*: Երևան, Էդիտ Պրինտ, 2011:
10. Տիոյան Ս. Համակարգչային տերմինաբանության ձևավորումը հայերենում // *Բանբեր, Հայագիտություն և զուգադրական լեզվաբանություն*, 2 (23), Երևան, Լինգվա, 2012:
11. Օհանյան Հ. Ժամանակակից հայոց լեզվի բառապաշարը և նրա հարստացման միջոցները, Երևան, Գ.Ա. հրատարակչություն, 1982:
<http://armenpress.am/arm/news/715308>, 28.03.2015.

К. ГРИГОРЯН, Л. ТОВМАСЯН – Методы создания компьютерных терминов на армянском языке и способы исключения терминов-эквивалентов. – Бурное развитие компьютерной техники и информационных технологий, а также расширение компьютерных услуг сопровождаются настоятельной необходимостью перевести компьютерную терминологию на армянский язык. Целью данной статьи является исследование способов создания компьютерных терминов на армянском языке и исследование источников пополнения компьютерной терминологии. В статье материалом исследования послужили термины-эквиваленты из армянских словарей компьютерных терминов: 57 английских и армянских терминов-эквивалентов были сопоставлены с целью определения их происхождения, а также разработки способов исключения неточных терминов-синонимов.

Ключевые слова: компьютерная терминология армянского языка, семантический и структурный анализ, словообразование, западно-армянская компьютерная терминология, переосмысление слов, заимствования

Ch. GRIGORYAN, L. TOVMASYAN – The Creation of Computer Terms in the Armenian Language and Means for Eliminating Term Variations. – The rapid growth of computer technology, the enlargement of computer services and the development of information technologies is accompanied with an urgent necessity of translating the computational terminology into Armenian. The creation of computer terms in the Armenian language, term variations and the ways of replenishment of computational terminology in Armenian have been observed in this paper. A comparative analysis of 57 English and Armenian terms from computational terminology dictionaries has been carried out to understand the main problems of term equivalents, to determine the origins of diversity and to develop points for eliminating term variations in Armenian.

Key words: computer terms, English language, semantic and structural analysis, word-formation, Western-Armenian computer terminology, borrowings

**ՏԱԲՈՒ ԲԱՌԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՀՈՒՉԱՍՏԱՍԿԱԿԱՆ ԲԱՌԵՐԻ
ԱՌԱՋԱՑՄԱՆ ԱՂԲՅՈՒՐ-ԴԱՇՏ**

Սույն հոդվածում քննվում են ուժգնացնող բառերի առաջացման աղբյուր դաշտերից մեկի՝ տաբու բառերի իմաստային ու գործարանական առանձնահատկությունները քերականացման լույսի ներքո: Գնահատողական ասույթներում արտահայտված դատողությունները շեշտելու համար խոստովն աշխատում է գործածել հնարավորինս արտահայտիչ ու վառ գունավորում ունեցող ուժգնացնող բառեր: Տաբու բառերը պատկանում են ուժգնացնող բառերի հենց այս խմբին՝ բնութագրվելով արտահայտչականությամբ ու հուզականությամբ, ինչը պայմանավորված է նրանով, որ տաբու բառերի իմաստային կառուցվածքում դեռևս պահպանվում են իրենց հիմնական իմաստի որոշ բաղադրիչներ:

Բանալի բառեր. գնահատողականություն, հուզագնահատողական ընկալում, ուժգնացում, աղբյուր-դաշտեր, տաբու բառեր, քերականացում, հուզասաստկական բառեր

Ուժգնացման կարգը, անմիջականորեն կապված լինելով մարդու ճանաչողական ու հուզագնահատողական ընկալման հետ, բազմիցս դիտարկվել է լեզվի փիլիսոփայության, տրամաբանական իմաստաբանության ու գործարանական լեզվաբանության դիրքերից: Այս առումով հետաքրքիր է հատկապես ուժգնացման կարգի ուսումնասիրությունը գնահատողականության համատեքստում, քանի որ, ինչպես գիտենք, որպես լեզվական անհատ մարդը գնահատողականության միջոցով ներկայացնում է իր սեփական ճանաչողական տարածությունը՝ իր գիտելիքների, արժեքների, պատկերացումների, զգացումների, հույզերի ամբողջության միջոցով:

Ուժգնացումը գնահատողականության քանակական բնութագիրն է: Ուժգնացումը մուտք է գործում գնահատողական ասույթ, սաստկացնում կամ ապաստակացնում արտահայտված գնահատողական վերաբերմունքը, ավելացնում նրա արտահայտչականությունն ու հուզականությունը: Նրա հիմքում ընկած է ուժգնացման սանդղակի գաղափարը, որը ցույց է տալիս հատկանիշի ուժգնացում թե՛ դեպի վեր, թե՛ դեպի վար:

Ուժգնացնող բառերի ուսումնասիրությունը նրանց առաջացման ու զարգացման տեսանկյունից մեզ հանգեցնում է այն եզրակացությանը, որ կարելի է առանձնացնել մի քանի խոշոր աղբյուր-դաշտեր, որոնցից սկիզբ են առել ուժգնացնող բառերը: Այս իմաստային դաշտերը լեզվում դեռ կարող են գործածվել իրենց նախնական բառային իմաստներով, բայց շատ դեպքերում համագոյակցում են իրենց նոր, ավելի քերականացված իմաստների հետ: Ինչպես նշում է Ֆ. Լիխտենբերգը. «Չնայած ճիշտ է, որ ժամանակի

ընթացքում մի կառույցը կարող է փոխարինվել մյուսով, սակայն ճիշտ է նաև այն, որ ավելի հաճախ հին և նոր իմաստները համագոյակցում են բավականին երկար ժամանակ» /Lichtenberk, 1991: 37/:

Սույն հոդվածը ներկայացնում է ուժգնացնող բառերի թերևս ամենահետաքրքիր և արագ փոփոխվող աղբյուր-դաշտերից մեկը՝ տաբու բառերը: Գնահատողական ասույթներում արտահայտված դատողությունները շեշտելու ու խոսակցի մոտ հետաքրքրություն առաջացնելու համար խոսողն աշխատում է գործածել հնարավորինս արտահայտիչ ու վառ գունավորում ունեցող ուժգնացնող բառեր: Տաբու բառերը կամ գոեհկաբանությունները պատկանում են ուժգնացնող բառերի հենց այս խմբին՝ բնութագրվելով արտահայտչականությամբ ու հուզականությամբ, ինչը պայմանավորված է նրանով, որ նրանք չեն կորցրել իրենց հիմնական իմաստն ու իրենց իմաստային կառուցվածքում դեռևս հիմնական իմաստից որոշ բաղադրիչներ են պահպանում: Այդ իսկ պատճառով նրանք դասվում են հուզասաստական բառերի խմբին:

Տաբու բառերը՝ որպես ուժգնացնող բառեր, առավել հաճախ գործածվում են ոչ պաշտոնական խոսքում: Բիբերը և մյուսները նշում են, որ խոսակցական լեզուն ու գիտական խոսույթը նախընտրում են աստիճանավորման տարբեր միջոցների գործածություն: Խոսակցական լեզվում առավել հաճախ են գործածվում հետևյալ սաստկական բառերը՝ *bloody, damn, totally, absolutely* և այլն /Biber et al., 2007: 211/: Մինչդեռ ակադեմիական տեքստերում առավել պաշտոնական միավորներ են գործածվում՝ *entirely, extremely, fully, highly & strongly* /Biber et al, 2000: 565/:

Ժամանակակից անգլերենում որպես հուզասաստական բառեր գործածվող տաբու բառերը դեռևս չեն համարվում լիովին զրկված իրենց բուն բառարանային իմաստից և հետևաբար չեն կարող համարվել չեզոք: Այդ իսկ պատճառով հետաքրքիր է ուսումնասիրել այս բառերի ծագումն ու զարգացումը լեզվում ու խոսքում: Այս բառերը, ի տարբերություն այլ ուժգնացնող բառերի, ոչ միայն աստիճանաբար ձեռք են բերում ուժգնացնող նշանակություն, այլ նաև ունեն վառ արտահայտված գործաբանական գործառույթ՝ քերականացման գործընթացի շնորհիվ: Այլ ուժգնացնող բառերը ևս ձեռք են բերում գործաբանական իմաստ և ծառայում են որպես խոսողի դիրքորոշման արտահայտման միջոց /Athanasiadou, 2007: 555/, սակայն տաբու բառերից զարգացած հուզասաստական բառերը արտահայտում են խոսողի հուզագնահատողական վերաբերմունքը, և նրանց իմաստային կառուցվածքում հուզական բաղադրիչը շատ ավելի վառ է արտահայտված /Murphy, 2010: 128/: Օրինակ՝ հետևյալ ասույթներում խոսողը նախընտրում է գործածել *bloody* բառը առավել չեզոք, սակայն ուժգնացման սանդղակում գրեթե նույն դիրքը գրավող *very* կամ *completely* բառերի փոխարեն:

“**Bloody** idiot,” said Will, snickering at the double meaning. (COCA)

Stupid, **bloody fool**. He had to do something to turn the tide. (COCA)

Այս ասույթներում *bloody* բառը պարզապես չի նշում, որ խոսողը ինչ-որ մեկին համարում է շատ հիմար, այլ արտահայտում է խոսողի զայրույթն ու

հիասթափությունը: Միևնույն ժամանակ հարկ է նաև նշել, որ չնայած *bloody* բառը դեռևս ունի հստակ արտահայտված վառ հուզագնահատողական երանգավորում, այն ունի կապակցելիության ավելի լայն հնարավորություններ, քանի որ անցել է քերականացման ավելի երկար ճանապարհ նույն աղբյուր-դաշտում առկա տաբու բառերից սերված մյուս միավորների (*damn, darn, filthy*) համեմատությամբ: Հատկանշական է նաև այն փաստը, որ այս բառը հանդիպում է հիմնականում բրիտանական անգլերենում: Այդ մասին են փաստում նաև բառի ժամանակակից բառարանային բացատրությունները:

Bloody (adjective)

informal, chiefly British

- 1 [*attributive*] used to express anger, annoyance, or shock, or simply for emphasis:

You took your bloody time.

- [*as exclamation*]: *Bloody Hell!*—*what was that?*

[*as submodifier*]: *It's bloody cold outside.* (Oxford Advanced Learner's Dictionary)

Bloody (adverb)

1. used for emphasizing that you are angry or annoyed about something

Stop being so bloody arrogant!

2. used for emphasizing something

It was a bloody good game! (Macmillan Dictionary)

Bloody (adverb)

used to emphasize an adjective, adverb, or noun in a slightly rude way:

Life would be bloody boring if nothing ever went wrong.

She's done bloody well to reach the semifinal. (Cambridge Dictionary)

Անդերսոնն ու Թրադջիլը տաբու բառերին բնութագրող երեք հիմնական առանձնահատկություն են նշում: Առաջին՝ տաբու բառը վերաբերում է ինչ-որ երևույթի, որը տվյալ մշակույթում համարվում է տաբու, այսինքն՝ արգելված: Երկրորդ՝ տաբու բառերն այլևս չեն մեկնաբանվում բառացիորեն, այլ արտահայտում են ընդհանուր բացասական հուզական վերաբերմունք: Այս երկրորդ առանձնահատկությունը կապված է երրորդի հետ՝ ըստ որի տաբու բառերը հիմնականում արտահայտում են վառ արտահայտված հույզեր ու գնահատողական վերաբերմունք /Andersson&Trudgill, 2007: 195/: Նսապոլին ու Հոեքսեման համակարծիք են տաբու բառերի այս երրորդ առանձնահատկության հետ՝ նշելով, որ ըստ էության այս բառերն իրենց մեջ արդեն իսկ ամփոփում են աստիճանավորման նշանակություն՝ իրենց բացասական առնչանակության շնորհիվ, որը ուժգնացնող գործառույթ ունի /Napoli and Hoeksema, 2009: 626/: Ըստ նրանց՝ այդ իսկ պատճառով ամենևին զարմանալի չէ, որ որոշ տաբու բառեր վեր են ածվել աստիճանավորող մակբայների՝ ուժգնացման հստակ գործառույթով՝ մասամբ կորցնելով իրենց հիմնական նշանակության մեջ առկա բացասական իմակները: Որպես այդպիսի օրինակ նրանք նշում են *damn* բառը: Սակայն մեր կարծիքով այդքան էլ ճիշտ չէ *damn* սաստկական

բառը համարել միավոր՝ գրկված իր բացասական առնչանակությունից, քանի որ այն դեռևս ունի հստակ արտահայտված բացասական երանգավորում ու հազվադեպ է հանդիպում պաշտոնական խոսույթում: Օրինակ՝

Damned important to her, for now, or she wouldn't be in this **damn** hotel room, wearing a **damn stupid** outfit, with a **damn fat** old German at her feet. (COCA)

Այս օրինակում damn բառն ունի ակնհայտ բացասական երանգավորում՝ արտահայտելով խոսողի զայրույթն ու բացասական վերաբերմունքը ասույթում արտահայտված իրավիճակի նկատմամբ: Այս սաստկական բառի ակնհայտ բացասական առնչանակության մասին են փաստում նաև բառարանային վերլուծության արդյունքները: Այսպես՝

Damn (exclamation)

informal

- expressing anger or frustration: *Damn! I completely forgot!*

[attributive] informal

- used for emphasis, especially to express anger or frustration: *Turn that damn thing off!* *[as submodifier]: Don't be so damn silly!* (Oxford Advanced Learner's Dictionary)

Damn (adjective)

[only before noun] impolite

used for emphasizing what you are saying, especially when you are annoyed about something: *I can't open the damn window.*

a damn sight better/cheaper/worse etc (=much better, cheaper, worse, etc.)

Ներկայացված բացատրություններից ակնհայտ է դառնում, որ *damn* բառը դեռևս իր իմաստային կառուցվածքում պահպանում է իրեն հատուկ բացասական երանգավորումը, ավելին, այն ունի գործաբանական վառ արտահայտված երանգավորում՝ արտահայտվում է գլխավորապես ոչ պաշտոնական խոսքում՝ համարվում գոեհկաբանություն, հետևաբար ոչ պատշաճ ու քաղաքավարի: Օրինակ՝

“That,” said her spouse, “is a lie.” “It’s the truth,” said she. “It’s a **damn dirty rotten stinking lousy bloody low filthy** two-faced lie,” he amplified. He’s just a lovely lovely lovely guy; Truly, TRULY outstanding. Gregsypookins – five steps of ‘diminutive’ endearment. (BNC)

Այսպիսով, ամփոփելով վերը նշված դիտարկումները՝ կարող ենք նշել, որ տաբու բառերի՝ որպես սաստկական միավորների ուսումնասիրության ժամանակ հարկ է հաշվի առնել մի շարք առանձնահատկություններ: Նախ և առաջ, տվյալ լեզվով խոսող հանրության ոչ բոլոր անդամներն են գործածում տաբու բառերը որպես գնահատողականության ուժգնացման միջոց: Նման բառերի գործածությունը մեծապես կապված է արտալեզվական, մասնավորապես սոցիալական գործոններից: Այդ իսկ պատճառով Անդերսոնն ու Թրադֆիլը նշում են, որ չափազանց դժվար է համեմատել տաբու բառերի գործածության հաճախականությունը տարբեր մշակույթներում, քանի որ նույնիսկ միևնույն

մշակույթի ներսում կարելի է նկատել նման բառերի գործածության տարբեր հաճախականություններ հասարակության տարբեր շերտերում /Andersson and Trudgill, 2007: 199/: Նրանք նշում են, որ պաշտոնական խոսույթում (գրքեր, ամսագրեր, լրագրեր) նման բառերը բավականին հազվադեպ են հանդիպում /Napoli and Hoeksema, 2009: 613/: Բիբերը և մյուսները նույնպես ընդգծում են գործառական ոճերի առանձնահատկություններով պայմանավորված նման տարբերությունների կարևորությունը: Համեմատելով *damn* բառի գործածությունը գրավոր ու ոչ գրավոր աղբյուրներում, նրանք նշում են, որ այս բառը առավել հաճախ հանդիպում է խոսակցական լեզվում, մինչդեռ այն հազվադեպ է հանդիպում ակադեմիական տեքստերում /Biber et al., 2000: 56/:

Այսպիսով, կարելի է եզրակացնել, որ ուժգնացնող բառերի զարգացման հիմքում ընկած քերականացման ու իմաստային փոխակերպումների գործընթացները պայմանավորում են նրանց իմաստային առանձնահատկությունները, գործածության հաճախականությունն ու կապակցելիության հնարավորությունները: Գնահատողական դատողություններում ուժգնացնող բառերի ընտրությունը գլխավորապես կախված է խոսողից, նրա հաղորդակցական մտադրությունից և համատեքստից, որում առկայանում են ուժգնացնող բառերի բոլոր իմաստային ու գործաբանական առանձնահատկությունները: Ուժգնացնող բառերի զարգացումն ուղեկցվում է բառի կիրառության համատեքստային ընդլայնմամբ և բուն բառային իմաստի մասնակի կորստով: Այս համատեքստում հուզասաստկական բառերը՝ որպես ուժգնացնող բառերի զարգացման հիմնական իմաստային աղբյուր-դաշտերից մեկից սերող միավորներ, ունեն վառ արտահայտված հուզագնահատողական երանգավորում և գործածվում են հիմնականում խոսակցական լեզվում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Allerton D.J. English Intensifiers and Their Idiosyncrasies // *Language Topics. Essays in Honour of M. Halliday*. Amsterdam: John Benjamins, 1987.
2. Andersson L., Trudgill P. Bad Language. London: Penguin Books, 1992.
3. Andersson L., Trudgill P. Swearing // Monaghan L. and Goodman J. (eds.) *A Cultural Approach to Interpersonal Communication*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2007.
4. Athanasiadou A. On the Subjectivity of Intensifiers // *Language Sciences*, v. 29. Amsterdam: Elsevier, 2007.
5. Biber D., Conrad S., Leech G. Longman Student Grammar of Spoken and Written English. Harlow: Pearson Education Limited, 2007.
6. Biber D., Johansson S., Leech G., Quirk R. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow: Pearson Education, 2000.
7. Bolinger D. Degree Words. The Hague/Paris: Mouton, 1972.

8. Langacker R.W. Syntactic Reanalysis // Li C. (ed.) *Mechanisms of Syntactic Change*. Austin: University of Texas Press, 1977.
9. Lichtenberk F. On the Gradualness of Grammaticalization // Traugott E. & Heine B. (eds.) *Approaches to Grammaticalization*, (Vol.1). Focus on Theoretical Issues. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
10. Murphy B. *Corpus and Sociolinguistics: Investigating Age and Gender in Female Talk*. Amsterdam: John Benjamins, 2010.
11. Napoli D., Hoeksema J. The Grammatical Versatility of Taboo Terms // *Studies in Language*, 33.3. Amsterdam: John Benjamins, 2009.
12. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
13. Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary. Glasgow: HarperCollins Publishers, 2003.
14. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Macmillan Education Australia, 2007.
15. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2000.
16. The British National Corpus (BNC) // available online at: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>.
17. The Corpus of Contemporary American English (COCA) // available online at: <http://corpus.byu.edu/coca/>.

Е. ЕРЗИНКЯН, Л. КАЗАРЯН – Табу как источники возникновения эмоционально-усилительных интенсификаторов. – Настоящая статья посвящена изучению семантических и функциональных особенностей табу, которые являются одним из основных источников возникновения интенсификаторов в языке. Табу как особый лексико-семантический класс слов в английском языке наиболее часто подвергаются процессам постепенной десемантизации и грамматикализации, лежащим в основе возникновения и становления эмоционально-усилительных интенсификаторов.

Ключевые слова: оценка, эмоционально-оценочное восприятие, поля-источники, табу, грамматикализация, эмоционально-усилительные слова

Y. YERZINKYAN, L. GHAZARYAN – Taboo Words as a Source Domain for the Development of Intensifiers. – The present paper discusses the semantic and functional peculiarities of taboo words serving as a source domain for the development of intensifiers. The study shows that due to their marked pragmatic power and the processes of desemanticization and grammaticalization taboo words can gradually develop into adverbial items expressing a more grammatical and pragmatic function of intensification.

Key words: evaluation, emotional-evaluative perception, intensification, taboo words, grammaticalization, intensifiers

Հեղինակ ԽԱՐԱԶՅԱՆ

Երևանի Վ. Բրյուսովի անվ. պետական
լեզվահասարակագիտական համալսարան

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԳՈՎԱԶԴԸ ՈՐՊԵՍ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԳԻՏԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Սույն հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել սոցիալական գովազդի տեղն ու դերը հասարակական գիտակցության ձևավորման մեջ: Սոցիալական գովազդը վերջերս է առանձնացվել իբրև գովազդի առանձին տեսակ, թեպետ այն գոյություն ունի 20-րդ դարի սկզբից: Այն անգնահատելի դեր ունի հասարակական խնդիրների վերհանման, լուծման, կանխման, ինչպես նաև արժեհամակարգի ձևավորման գործում: Ավելին, սոցիալական գովազդը պետության, հասարակական կազմակերպությունների և հասարակության միջև հաղորդակցման արդյունավետ գործիք է:

Բանալի բառեր. *գովազդ, գովազդային խոսույթ, առևտրային և ոչ առևտրային գովազդ, սոցիալական գովազդ, ճանաչողություն*

21-րդ դարը որպես գլոբալացման գործընթացների զարգացման ժամանակաշրջան օժտված է մի շարք առանձնահատկություններով: Դրանցից հատկանշական է տեխնոլոգիական զարգացումը և հատկապես ՉԼՄ-ների դերի մեծացումը հասարակական տարբեր գործընթացներում: Ընդ որում, գովազդը հատուկ տեղ է զբաղեցնում տեղեկատվական հոսքի մեջ, իսկ գովազդի լեզուն առանձնանում է իր ոճական հնարների բազմազանությամբ՝ ընթերցողի վրա հնարավորինս մեծ ազդեցություն թողնելու միտումով: Աստիճանաբար գովազդը դառնում է այն հիմնական միջոցներից մեկը, որով կարելի է ձևավորել հասարակական գիտակցության, վարքի և հարաբերությունների որոշակի կանոններ:

Ժամանակակից գովազդը մեծապես տարբերվում է իր նախատիպերից թե՛ բովանդակությամբ, թե՛ ռեսուրսներով և թե՛ ազդեցության մեխանիզմներով: Եթե նախկինում գովազդների հիմնական նպատակը հասարակ միջոցներով այս կամ այն ապրանքի կամ ծառայության առկայության մասին իրազեկումն էր, ապա այժմ գլխավոր նպատակը համոզումն է՝ տարաբնույթ համոզական մեխանիզմների կիրառմամբ, որում առանձնակի դեր ունի գովազդի լեզուն: Ուստի և միանգամայն տրամաբանական է գովազդի՝ իբրև խոսույթի տեսակի առանձնացումը լեզվաբանության մեջ: «Գովազդը դիտվում է որպես խոսույթի ձև, քանի որ այն իր ազդեցությունն է թողել ոչ միայն լեզվի կառուցվածքի, այլ նաև կենսակերպի և առօրյա հաղորդակցման բովանդակության վրա: Գովազդը ներթափանցել է մշակույթի մեջ» /Hosney, 2011: 26/:

Գովազդային խոսույթը լեզվաբանության և խոսույթի վերլուծության տեսանկյունից սահմանվում է որպես «լեզվի տարբեր ձևերի և լեզվական, իսկ երբեմն նաև տեսողական և լսողական միջոցների տեղակայում գովազդային

Ժանրում՝ առանձին գովազդների, գովազդային արշավների կամ ավելի լայն իմաստով՝ գովազդային շուկայի շրջանակներում» /Oxford Reference/:

Գովազդի ստեղծումից ի վեր՝ գովազդային խոսույթը պարբերաբար ենթարկվել է փոփոխությունների: Այսպես, 19-րդ դարում՝ արդյունաբերության զարգացմանը զուգընթաց, սկսեց կարևորվել գովազդային տեքստի ոճը՝ համոզական նպատակին ավելի դյուրին հասնելու համար: Գովազդի ոճի փոփոխությունը հանգեցրեց լեզվի կառուցվածքի և կիրառման, ինչպես նաև խոսքային հաղորդակցման փոփոխության: Արդեն իսկ 19-րդ դարի ավարտին ամերիկյան գովազդին բնորոշ էր խոսակցական և ոչ պաշտոնական լեզուն՝ զուգակցված տարբեր ճարտասանական հնարներով՝ միտված ուշադրություն գրավելու: Ընդ որում, այսպիսի գովազդային լեզուն այնքան համոզիչ էր, որ ներթափանցեց նաև հասարակական խոսույթի մեջ՝ փոխելով հաղորդակցման լեզվի բնույթը /Hosney, 2011: 26/:

1920-ականներից սկսած ի հայտ եկան տարբեր գովազդային գործակալություններ, որոնք ընդլայնելով ու խորացնելով նախորդ գովազդային փորձերը՝ ձգտում էին ավելի համոզիչ միջոցներով կապ ստեղծել ապրանքի և գնորդի գիտակցության միջև: Ինչ վերաբերում է ժամանակակից գովազդներին, շեշտն արդեն դրվում է ոչ թե ինքնին ապրանքի վրա, այլ այն առավելությունների (երջանկություն, առողջություն, հասարակական դիրք և այլն), որոնք գնորդը կունենա ապրանքը ձեռք բերելու դեպքում: Իսկ գովազդ ստեղծողների թիրախը գնորդի ոչ այնքան գիտակցականն է, որքան ենթագիտակցականը /Hosney, 2011: 26-27/: Այսպիսով, գովազդը իբրև խոսույթի տեսակ հզոր ներգործություն է ունենում մարդու ինքնության ձևավորման վրա: Գովազդային խոսույթը իր ազդեցությունն է թողել ճանաչողական ընկալման վրա: Գովազդի ազդեցությամբ ճանաչողությունն ավելի տեսողական է դարձել՝ հիմնված տեսողական պատկերների վրա, ինչի արդյունքում էլ ճանաչողությունն ավելի ամբողջական ու ամփոփ է: Գովազդային խոսույթի զարգացմանը զուգընթաց մարդկային ճանաչողությունը դարձել է ավելի արագ, բայց պակաս ռեֆլեկտիվ /Hosney, 2011: 35/:

Այսպիսով, գովազդի զարգացումը դարեր շարունակ հանգեցրել է գովազդային խոսույթի՝ արդյունքում նաև հասարակական խոսույթի և մարդկային մտածողության ու ճանաչողության փոփոխության:

Այս առումով գովազդի հետաքրքիր բնորոշում է տալիս նաև Օ. Ֆեոֆանովը՝ մեջբերելով Դենիել Բուրստինի խոսքերը: «Գովազդը կյանքի հայելին է: Պատահական չէ, որ ամերիկացի սոցիոլոգ Դենիել Բուրստինը նշում էր. «Ցույց տվեք ինձ այս կամ այն երկրի գովազդը, և ես ձեզ ամեն ինչ կպատմեմ այդ երկրի մասին» /Феофанов, 2000: 15/:

Այսպիսով, գովազդը ունակ է ոչ միայն արտացոլելու իրականությունը, այլ նաև փոխելու այն՝ փոփոխելով հասարակական մտածողությունը:

Գովազդը ասելով և մեկնաբանելով գովազդը որպես երևույթ՝ շատ հեղինակներ կենտրոնանում են առևտրային գովազդի վրա: Մինչդեռ սոցիալական գովազդը, իբրև գովազդի տարատեսակ, լայնորեն տարածված է

ամբողջ աշխարհում և իր ուրույն տեղն ունի հասարակական գիտակցության ձևավորման և փոփոխման մեջ:

Հարկ է նշել, որ կան գովազդի մի շարք դասակարգումներ: Ամենատարածված և ընդհանուր դասակարգումը առևտրային և ոչ առևտրային գովազդի տարանջատումն է: Առևտրային գովազդը հաղորդակցության վճարովի տեսակ է, որի նպատակն է ինչ-որ ապրանք կամ ծառայություն վաճառել, մինչդեռ ոչ առևտրային գովազդը որոշակի գաղափարներ է քարոզում և նպատակ ունի կյանքի կոչել այդ գաղափարները՝ ազդելով մարդկանց վարքագծի վրա: Ավանդաբար ոչ առևտրային են համարվում քաղաքական և սոցիալական գովազդները: Ընդ որում, սոցիալական գովազդը դուրս է գալիս տնտեսության շրջանակից՝ դառնալով մշակութային երևույթ:

Հարց է ծագում՝ ի՞նչն է ստիպում ժամանակ և ռեսուրսներ վատնել սոցիալական գովազդի վրա, եթե այն իր բնույթով եկամտաբեր չէ: Այլ կերպ ասած, ո՞վ է սոցիալական գովազդի պատվիրատուն, և ի՞նչ նպատակ է նա հետապնդում:

Յուրաքանչյուր հասարակություն, պատմական շրջան ունեն իրենց արժեհամակարգը, մարտահրավերները, որոնք անմիջականորեն արտացոլվում են սոցիալական գովազդում: Սոցիալական գովազդը ստեղծվում է հասարակության, պետության ճգնաժամային պահերին, երբ անհրաժեշտ է բնակչությանն իրազեկել սոցիալական խնդիրների մասին և փոխել նրանց վարքագիծը:

Որպես գովազդի տարատեսակ սոցիալական գովազդը համեմատաբար նոր է առանձնացվել: Ճիշտ է՝ որպես հասարակական երևույթ այն գոյություն է ունեցել դեռևս 20-րդ դարի սկզբից: 1906 թվականին Ամերիկայի հասարակական ասոցիացիան ստեղծեց առաջին սոցիալական գովազդը, որը կոչ էր անում պաշտպանել Նիսպարայի ջրվեժը էներգետիկ ընկերությունների կողմից հասցվող վնասներից /<http://hra.am/hy/point-of-view/2006/05/11/15945/>: Սոցիալական գովազդը սկսեց զարգանալ հատկապես Առաջին համաշխարհային պատերազմի տարիներին՝ տվյալ ժամանակաշրջանի պահանջներից ելնելով: Գովազդի հիմնական բովանդակային ուղղվածությունն էր զինվորների, նյութական միջոցների հավաքագրումը, թշնամու կերպարի ստեղծումը և քարոզչությունը նրա դեմ:

Ունենալով պետական կարևորություն՝ գովազդի և մասնավորապես սոցիալական գովազդի գործունեությունը հաճախ կարգավորվում է տվյալ պետության սահմանադրությամբ: Այսպես, Գովազդի մասին ՀՀ Օրենքում՝ ընդունված 30.04.1996, Հոդված 13-ը անդրադառնում է սոցիալական գովազդին՝ բնութագրելով այն որպես «բնակչության առողջության և առողջապահության, բնության պահպանության, սոցիալական պաշտպանության հարցերով ազգային շահեր ներկայացնող և առևտրային բնույթ չկրող» /ՀՀ Օրենք Գովազդի մասին/:

Անդրադառնալով սոցիալական գովազդ եզրին՝ հարկ է նշել, որ այն առավել բնորոշ է ռուսական դպրոցին, մինչդեռ արևմտյան մշակույթում

առավել կիրառական են ոչ առևտրային գովազդ (Non-commercial Advertising), հասարակական գովազդ (Public Advertising) և հասարակական ծառայությունների գովազդ (Public Service Advertising/PSA) եզրերը: Այնուամենայնիվ, մենք որոշել ենք կիրառել սոցիալական գովազդ եզրը, քանի որ այս եզրը օրենսդրական հենք ունի՝ սահմանված լինելով ՀՀ Սահմանադրության մեջ և առավել տարածված ու ընկալելի է հայկական իրականության մեջ:

Սոցիալական գովազդի տարբեր բնորոշումներ ու մեկնաբանություններ կան: Ընդգծելով սոցիալական խնդիրների վերհանման և լուծման գործում ունեցած դերը՝ Ս. Գվորկոն նշում է, որ «սոցիալական գովազդը սոցիալական խնդիրների արագ արձագանքման և նպատակային լուծման ամենաակտիվ գործիքներից է» /Дворко, 2007/:

Սոցիալական գովազդը եկամտաբերության տեսանկյունից դիտարկելով՝ կարելի է նշել, որ դա այն «գովազդն է, որը մեզ դրդում է ոչ թե գնումների, այլ արարքների... Ոչ մի նյութական օգուտ այդպիսի գովազդը, բնականաբար, չի կարող տալ» /Никитина, 2014/:

Թեպետ սոցիալական գովազդը զիջում է առևտրային գովազդին իր եկամտաբերության տեսանկյունից, անհերքելի է նրա ունեցած դերը պետական, հասարակական, անգամ համամարդկային խնդիրների վերհանման և լուծման գործում:

Խոսելով այն մասին, թե ինչ է տալիս գովազդը՝ Գրեյ Գոլդսմիթը նշում է, որ գովազդի նպատակը ռացիոնալ շահ առաջարկելը չէ, այլ շահ, որը ռացիոնալ մարդը կհասկանա /Hosney, 2011: 27/: Այլ կերպ ասած, կարևոր չէ՝ ինչքանով է տվյալ ապրանքը անհրաժեշտ կամ օգտակար սպառողի համար, կարևորն այն է, որ սպառողի գիտակցության մեջ տվյալ ապրանքը գնելու պահանջ առաջանա: Նման մոտեցման արդյունքում է, որ այսօր գրեթե ամբողջ աշխարհում սպառողականության մոլուցք է ձևավորվել: Վերաձևակերպելով Գ. Գոլդսմիթի բառերը՝ կարելի է նշել, որ ի հակառակ սպառողականությունը խթանող առևտրային գովազդին, սոցիալական գովազդը ռացիոնալ շահ է առաջարկում, որը ռացիոնալ մարդը կհասկանա:

Ս. Ժարովը սոցիալական գովազդը համարում է տեղեկատվական քաղաքականության կարևորագույն գործիք և այն դասակարգում է երեք խմբի: «Առաջինը քաղաքական քարոզարշավն է, երկրորդը՝ սոցիալական գովազդը՝ ստեղծված տարբեր ոչ պետական և ոչ առևտրային կազմավորումների կողմից, ինչպիսիք են Գրինփիսը, ՅՈՒՆԵՍԿՈ-ն: Եվ, ի վերջո, երրորդ դասը սոցիալական գովազդն է, որի պատվիրատուն անմիջականորեն պետությունն է: Արտերկրյա բազում պետությունների փորձը վկայում է, որ այդպիսի գովազդը պետական տեղեկատվական քաղաքականության կարևորագույն գործիք է» /<http://bibliofond.ru/view.aspx?id=105358#1/>: Համաձայնելով Ժարովի այս բնորոշման հետ, այնուամենայնիվ, կարծում ենք, որ հարկ է տարանջատել քաղաքական գովազդը սոցիալականից: Նպատակահարմար ենք գտնում նրա առանձնացրած սոցիալական գովազդի առաջին դասը, որը միտված է քաղաքական քարոզարշավին, դիտարկել որպես քաղաքական

գովազդ՝ համաձայնելով երկրորդ և երրորդ դասի մեջ մտնող գովազդը համարել սոցիալական, և բաժանումը տալ ըստ պատվիրատուի, այն է, պետական և ոչ պետական հաստատությունների:

Այսպիսով, ընդհանրացնելով սոցիալական գովազդի տարբեր բնորոշումները, կարելի է փաստել, որ սոցիալական գովազդը պետության, հասարակական կազմակերպությունների և հասարակության միջև հաղորդակցման կարևոր միջոցներից է:

Ըստ Տ. Աստախովայի՝ սոցիալական գովազդի նպատակն է «փոխել հասարակության կարծիքը որևէ խնդրի նկատմամբ, իսկ երկարաժամկետ հեռանկարով՝ ստեղծել նոր հասարակական արժեքներ» /<http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=105350/>:

Նման մոտեցումն ակնհայտ է դարձնում այն փաստը, որ սոցիալական գովազդը ոչ միայն տեղեկատվական գործառույթ է իրականացնում, այլև փոփոխություններ է հետապնդում, քանի որ սոցիալական գովազդը միտված է բևեռելու հասարակության ուշադրությունը առկա խնդրին և դրդելու իրավիճակի բարելավմանն ուղղված փոփոխությունների:

Ամփոփելով նշենք, որ սոցիալական գովազդը որպես գովազդի տարատեսակ առանձնացվել է վերջին տարիներին, թեպետ որպես երևույթ գոյություն է ունեցել դեռևս 20-րդ դարի սկզբից: Այդուհանդերձ, վերջին տարիներին սոցիալական գովազդի տարբերակումն ու ուսումնասիրությունը թույլ են տալիս գիտակցել դրա ունեցած տեղն ու դերը հասարակական տարաբնույթ խնդիրների վերհանման, լուծման, արժեհամակարգի թելադրման և հասարակական գիտակցության ձևավորման գործում: Սոցիալական գովազդը պետության, հասարակական կազմակերպությունների և հասարակության միջև հաղորդակցական հզոր գործիք է: Ուստի դրա մեխանիզմների ուսումնասիրությունն ու նպատակային կիրառումը թույլ կտան կանխել բազում խնդիրներ դրանց առաջացման դեռևս սաղմնային փուլում: Հիրավի, սոցիալական գովազդը եկամտաբեր չէ, սակայն այն օգտակար ազդեցությունը, որը կարող է ունենալ նման գովազդը անգնահատելի է յուրաքանչյուր հասարակության համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հայաստանի Հանրապետության օրենքը Գովազդի մասին // Էլ. աղբյուր. <http://parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=1707&lang=arm>
2. Սոցիալական գովազդ՝ ստեղծագործական խթան, թե՞ ապակողմնորոշում, 11.05.2006 // Էլ. աղբյուր. <http://hra.am/hy/point-of-view/2006/05/1>
3. Астахова Т. Хорошие идеи в Америке рекламируют // Электронный ресурс: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=105350>
4. Дворко С. Б. Значение социальной рекламы в формировании гражданского общества. 24.05.2007 // Электронный ресурс: http://www.socreklama.ru/analytics/list.php?ELEMENT_ID=4907&SECTION_ID=107

5. Жаров С. Понятие социальной рекламы // Электронный ресурс: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=105358#1>
6. Никитина А. Ю. Социальная реклама как способ воздействия на общество. VI Международная студенческая электронная научная конференция, «Студенческий научный форум» // Электронный ресурс: <http://www.scienceforum.ru/2014/524/6954>
7. Феофанов О. А. Реклама: новые технологии в России. Санкт-Петербург, 2000.
8. Hosney M. El-daly. Towards an Understanding of the Discourse of Advertising // Review of Research with Special Reference to the Egyptian Media. United Arab Emirates University, African Nebula, Issue 3, June 2011, available online at: http://www.nobleworld.biz/images/M._El_daly_AN3.pdf.
9. Oxford Reference. Advertising Discourse // Oxford University Press, available online at: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095352960>

Е. ХАРАЗЯН – Социальная реклама как средство формирования социального сознания. – В настоящей статье рассматриваются разного рода определения, а также роль и значение социальной рекламы в формировании социального сознания. Социальная реклама как разновидность рекламы была выявлена в последние годы, хотя как таковая она существовала с начала XX века. Социальная реклама имеет значительную роль в жизни общества, так как позволяет выявить разные социальные проблемы, способствует решению и предотвращению проблем социальной значимости, а также формирует общественную систему ценностей. Социальная реклама является эффективным инструментом коммуникации между государством, общественными организациями и обществом.

Ключевые слова: реклама, рекламный дискурс, коммерческая и некоммерческая реклама, социальная реклама, познание

Н. KHARAZYAN – Public Advertising as a Means of Developing Social Awareness. – The paper deals with the peculiarities of public advertising focusing on its role in the formation of social awareness. As a type of advertising, public advertising has been singled out during the recent years, whereas it has existed for a long time since the beginning of the XX century. Public advertising has a significant role for the society as it reveals social problems, promotes their solution and prevention, as well as forms a system of values within the society. Moreover, public advertising is an effective tool for communication between the government, NGO-s and society.

Key words: advertising, advertising discourse, commercial and non-commercial advertising, public advertising, cognition

Լուսինե ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ
Հայաստանի պետական
տնտեսագիտական համալսարան

**ԺԱՄԱՆԱԿԻ ՆՇՈՒՅԹԱՎՈՐՈՒՄԸ ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ
ԻՐԱԳԱՐՉՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

Only time (whatever that may be) will tell.
Stephen Hawking, A Brief History of Time

Տվյալ հոդվածը ուսումնասիրում է ժամանակային նշույթավորման լեզվաարտահայտչական միջոցները տնտեսական իրադարձություններ լուսաբանող նորություններում: Ժամանակի գործոնը ցանկացած իրադարձության բովանդակային կազմի անքակտելի մասն է կազմում: Հոդվածում հասկերոշվում են հնարավոր լեզվամիավորները, ինչպես նաև քերականական հնարները, որոնք ապահովում են ժամանակային նշույթավորումը գործարար նորություններում: Բառային մակարդակում ժամանակը արտահայտվում է մի շարք բանաձևերով, որոնք ներառում են տարբեր խոսքի մասեր, մինչդեռ քերականական մակարդակում ժամանակի որոշարկումը իրականացվում է բայական ժամանակաձևերի միջոցով:

Բանալի բառեր. ժամանակային նշույթավորում, տնտեսական իրադարձություններ, գործարար նորություններ, իրադարձության բովանդակային կառուցվածք, ժամանակային նշույթավորման լեզվամիավորներ, քերականական հնարներ, ռեալ ֆիզիկական ժամանակ

Իրադարձությունները գոյություն ունեն տարածության և ժամանակի կոորդինատներում, քանի որ համաձայն արդի գիտության տվյալների օբյեկտիվ աշխարհում գոյություն ունեցող ամեն ինչ ունի տարածաժամանակային բնույթ:

Վերլուծելով իրադարձության տարածաժամանակային առանձնահատկությունները, հարկ է նշել, որ իրադարձություններին վերաբերող ժամանակի և տարածության ցուցիչները միշտ չէ որ ունեն հավասարազոր նշանակություն: Այսպես, Ջ. Վենդլերը նշում է, որ իրադարձություններն ամենից առաջ ժամանակային էություններ են /Vendler, 1967: 144/: Իրադարձության կառուցվածքը կազմող տարրերի դասակարգման մեջ ժամանակային վերագրության ցուցիչը առաջնայիններից մեկն է, որովհետև, ինչպես իր ուսումնասիրության մեջ նշում է Ն. Դ. Արուտյունովան, որոշ իրադարձություններ որոշակի իմաստով ընդհանրապես տարածական տեղայնացում չունեն և կարող են նկարագրվել միայն ժամանակի առանցքի վրա դրանց փոխադասավորության /կոնֆիգուրացիա/ եզրույթներով /Арутюнова, 1998: 508/: Իրադարձությունների հենց այդպիսի տեսակ է դիտարկում իր աշխատության մեջ Ջ. Կիմը, սահմանագատելով երկու իրադարձություններ, որոնք նկարագրվում են տրամաբանական համարժեք միևնույն նախադասությամբ, տարբեր տեղայնացումների հիման վրա՝ տարածաժամանակային և գուտ

ժամանակային (հմմտ. Սոկրատեսը մահացել է և Քսանտիպան այրիացել է) /Kim, 1969/: Այսպիսով, իրադարձությունների ժամանակային շրջանակները տարբեր են: Ժամանակային առումով հեղինդուկ սահմաններ ունեցող իրադարձությունները լիակատար հստակությամբ չեն ընկալվում որպես իրադարձություններ: Հետևաբար, ժամանակի մեջ սովորաբար տեղայնացված են ընկալվում այն իրադարձությունները, որոնք կոնկրետ, որոշակի պահի կամ ժամանակահատվածում, իրականում կատարվող կամ կատարված իրադարձություններ են /Булыгина, Шмелев, 1997: 47/:

Տվյալ ուսումնասիրության նպատակն է վերլուծել ժամանակային նշույթավորման հնարավոր լեզվաարտահայտչական միջոցները տնտեսական իրադարձություններ լուսաբանող նորություններում:

Խոսելով իրադարձության ժամանակային ցուցիչի մասին, պետք է տարբերակել ժամանակի հասկացությունն ընդհանրապես և կոնկրետ իրադարձության ժամանակը: Ժամանակն, ընդհանրապես շրջապատող աշխարհի, տիեզերքի և հենց իր մասին մարդու գիտական և կենցաղային բոլոր պատկերացումների հիմքերից մեկն է:

Մարդու պատկերացումները և ըմբռնումները ժամանակի մասին միաժամանակ բացարձակ են և հարաբերական: Բացարձակությունը կապված է ժամանակի՝ որպես շարժվող մատերիայի գոյության հիմնական ձևերից մեկի օբյեկտիվ իրականություն լինելն ընդունելու հետ, իսկ հարաբերականությունն արտահայտվում է նրանով, որ մարդու պատկերացումները ժամանակի մասին ամբողջական չեն, փոփոխական են, կախված ժամանակի հատկանիշների մասին բնագիտական տվյալներից:

Ժամանակն այնպիսի կատեգորիա է, որը կարող է փոխել իր իմաստային լիցքը՝ պայմանավորված լինելով նրանով, թե առարկաների ինչ տեսակի համար է կիրառվում, այսինքն՝ գոյություն ունի ֆիզիկական գործընթացների ժամանակ (իրական, ֆիզիկական ժամանակ) և մարդկային ժամանակ (պատմական, սոցիալական, հոգեբանական), եթե հարցը վերաբերում է հանրության զարգացման պատմությանը, անհատի հոգևոր կյանքին:

Փիլիսոփայության տեսանկյունից ժամանակը, որպես օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող իրականություն, իր տարածականության մեջ անդառնալի է: Արիստոտելի ըմբռնմամբ ժամանակը հարաբերական է, այն դիտարկվում է որպես մի բան, որը կարգավորում է անհատական գիտակցության տպավորությունները և գոյություն ունի միայն գիտակցության մեջ և գիտակցության շնորհիվ /տե՛ս Шарпов, 2000: 5-10/:

Ժամանակի մասին բնագիտական պատկերացումների զարգացման գործում կարևոր դեր է կատարել Ի.Նյուտոնի բացարձակ ժամանակի տեսությունը, որտեղ այն ներկայացված է հոսքի տեսքով, այսինքն՝ ընկալվում է որպես մաքուր վիճակում տևողություն, ինչը հավասարաչափ հոսում է անցյալից դեպի ապագան: Այն իրադարձությունների շտեմարան է, որոնք կարող են այն լցնել, կարող են և չլցնել. Իրադարձությունների ընթացքը

Ժամանակի շարժման վրա չի ազդում: Ժամանակը միաժամանակ անընդհատ է, անվերջ, համագործածական, միատարր /Ньютон, 1936/:

Ըստ Պ. Դ. Ուսպենսկու, մենք ժամանակ ենք անվանում այն հեռավորությունը, որ բաժանում է իրադարձությունները նրանց հաջորդականության կարգով և կապում դրանք տարբեր նպատակներով /Успенский, 1992/:

Ժամանակի հաջորդականության բնույթը նշվում է նաև Ե.Լ.Երզնկյանի մենագրությունում, որտեղ հեղինակը նշում է, որ ժամանակը՝ որպես մատերիայի գոյության ընդհանրական ձև, արտացոլվում է նրա բոլոր կառուցվածքային մակարդակներում և արտահայտում է եղելության, բոլոր երևույթների, գործողությունների, աշխարհի բոլոր նյութական համակարգերի, գործընթացների փոփոխության հաջորդականությունը /Ерзинкян, 2013: 273/:

Որպես այդպիսին, իրադարձության ևս մի բաղադրիչ է հաճախականությունը, ժամանակային տարածության մեջ իրադարձության կրկնողականության գաղափարը: Երևույթը կարող է իրադարձություն կոչվել, եթե այն կատարման իր բոլոր հատկանիշները և հանգամանքները պահպանելու պայմանով բավական հազվադեպ է կատարվում: Համապատասխանաբար, որքան հաճախ է կատարվում երևույթը, այնքան փոքր է հավանականությունը, որ այն իրադարձություն է /Ирисханова, 1997: 10/: Հարկ է նշել, որ իրադարձության կատարման հաճախականությունը բավական հարաբերական է և որոշվում է յուրաքանչյուր կոնկրետ դեպքում՝ հաշվի առնելով նշյալ իրադարձության (մեր դեպքում՝ տնտեսական) կարևորությունը:

Քննության առնելով իրադարձությունը լայն իմաստով, այսինքն այն ամենը, ինչ կատարվում է և գոյություն ունի աշխարհում (ներառյալ գործընթացներն ու գործողությունները), հարկավոր է նաև ուսումնասիրել իրադարձության բնութագրի ևս մեկ հիմնախնդիր՝ դրա տևողության փաստը: Բազմաթիվ գիտնականներ այն կարծիքին են, որ իրադարձությունը կարող է դիտարկվել և՛ որպես իրերի դրության ակնթարթային փոփոխություն, որևէ կետ ժամանակի առանցքի վրա, ինչին բնականաբար հետևում է ավարտուն ամբողջությունը, և՛ որպես իրադրություն, որը բնորոշվում է ժամանակային որոշակի, երբեմն բավական երկար տևողությամբ: Յանկացած իրադարձություն, վերջին հաշվով, կարելի է բաժանել բաղադրիչների՝ մի քանի այլ ավելի փոքր իրադարձությունների, գործողությունների: Դա հատկապես վերաբերվում է ծավալուն, գլոբալ իրադարձություններին, որոնք դառնում են թողարկվող նորությունների իրական նշյալներ:

Կատարելով իրադարձության, նրա հատկանիշների և բաղադրիչների մասին առօրեական պատկերացումները բացահայտելուն ուղղված մի շարք հոգեյեզվաբանական փորձեր, Վ. Յա. Շաբեսը հանգում է այն եզրակացության, որ իրադարձության մոդելը կարող է ներկայացվել եռամիության տեսքով, որպես միկրոիրադարձությունների իրագործման շարք. իրադարձությանը նախորդում է որևէ այլ իրադարձություն, ինչի հետևանք կարող է լինել մի այլ իրադարձություն (Նախաիրադարձություն – Բուն իրադարձություն –

Հետիրադարձություն): Ըստ էության, իրադարձությունը (համապատասխանում է Բուն իրադարձությանը) տվյալ ըմբռնմամբ նույնպես ներկայացված է երեք բաղադրիչների միասնության տեսքով՝ Ներուժ – Իրագործում – Արդյունք, այսինքն՝ իրադարձությունը հառնում է որպես ժամանակի մեջ ծավալված համակարգված գործունեություն, ինչն ուղղված է որևէ նպատակի /Шабеч, 1989: 130/:

Այս առումով, հարկ է անդրադառնալ այն հարցին, թե ինչպես է գործարար նորությունների տեքստում արտահայտվում նախաիրադարձությունը: Ինչպես ցույց է տալիս ուսումնասիրությունը, հեղինակը հիմնականում իր հոդվածը մեկնարկում է նախաիրադարձության նկարագրմամբ, դրանով իսկ միանգամից ընթերցողին ծանոթացնելով բուն իրադարձության նախապատմությանը: Այդ մասին է վկայում փաստական նյութի ուսումնասիրությունը՝

When Apple bought Beats, best known for making brightly coloured headphones, for around \$3 billion last year, many wondered what the technology giant had in mind. They now have their answer. On June 8th, at Apple’s annual gathering for software developers in San Francisco, it revealed a new music-streaming service, based on one it had acquired as part of Beats. Tim Cook, Apple’s boss, promised that, “It will change the way you experience music forever.” Others on the stage called it “revolutionary” (The Economist, June 13–19, 2015).

Այսպիսով, սույն իրադարձությունը մեկնարկում է նախաիրադարձության այն տեղեկությից, որ Apple ընկերությունը անցյալ տարի գնել էր Beats-ը, արթնացնելով շատերի հետաքրքրությունը: Այնուհետև, երկրորդ նախադասությունը ընթերցողին իրազեկում է ներկայիս իրադարձության մասին, այն է թե՛ Apple-ը հունիսի 8-ին հայտարարել է նոր երաժշտական ծառայության մեկնարկի մասին:

When the world’s first electronic cigarette was invented in Beijing in 2003, the device was hailed as a godsend for tobacco friends.... Today over 95% of e-cigarettes are made in China, but until recently the Chinese themselves have shown little interest in the product (The Economist, June 13-19, 2015).

Այս օրինակում, հոդվածը սկսում է նախաիրադարձությունից, թե Պեկինում 2003 թվականին հայտնագործել են էլեկտրոնային սիգարետներ, որոնք ծխողների համար համարվել են Աստծո կողմից շնորհված մի երևույթ: Արդյունքում, ներկայումս, 95% նույնանուն ապրանք է արտադրվում Չինաստանում, սակայն մինչ վերջերս չինացիները առանձնապես մեծ հետաքրքրություն չեն ցուցաբերել դրա նկատմամբ: Վերլուծենք հաջորդ օրինակը՝

When Marissa Mayer joined Yahoo as chief executive, employees put posters on the walls emblazoned with the word “Hope”, implicitly comparing their new leader to President Barack Obama by mimicking his campaign propaganda. Two and a half years later, Ms Mayer may have given some Yahoo staff a greater belief in the company (The Financial Times, January, 2015).

Վերոհիշյալ օրինակում, նախաիրադարձությունում նշվում է երկու և կես տարի առաջ Մարիսա Մեյերին որպես Yahoo ընկերության գործադիր տնօրենի նշանակման և մյուս աշխատողների՝ նրա անձի նկատմամբ թերահավատ մոտեցման մասին: Այդուհանդերձ, ներկայիս իրադարձությունում հաղորդվում է Մեյերի հաջողության մասին ընկերության աշխատակիցներին հավատ ներշնչելու գործում:

Այսպիսով, հողվածներում, նախաիրադարձությունների առկայության դեպքում, վերջիններս հիմնականում մեկնարկում են լրահոսը, տեղեկացնելով ընթերցողին նախապատմությանը, հաղորդելով նրան ընդհանուր պատկեր՝ ներկայիս կատարվող իրադարձության ամբողջական ընկալման համար:

Նշյալ մեկ խոշոր իրադարձությունը մի քանի իրադարձությունների մասնատելու գաղափարը հանգեցնում է այդ իրադարձության տևողության, այս կամ այն իրադարձության զբաղեցրած ժամանակային հատվածի իմացական ընկալման և դրա տևողության տեսանկյունից նշյալ իրադարձության լեզվաարտահայտչական միջոցների որոշակիացման անհամապատասխանությունների առաջացմանը:

Իրականում գոյություն ունեցող ժամանակը իր դրսևորումների բազմազանության մեջ արտացոլվում է լեզվի մեջ, սուբյեկտիվորեն մխրճվելով մարդու գիտակցության մեջ: Լեզուն, ինչպես հայտնի է, մարդկային վարքագծի այլ ձևերի հետ միասին շարունակականություն է ստեղծում, այդ պատճառով ժամանակի կատեգորիան լեզվում կարելի է դասել այն հասկացությունների շարքին, որոնց օգնությամբ որոշվում է մարդու լեզվական և արտալեզվական գործունեությունների միջև եղած այն հարաբերակցությունը, որի միջոցով իրական աշխարհը փոխակերպվում է մարդկային գիտակցության պրոյեկցված աշխարհի: Լեզվի մեջ ժամանակ արտահայտող բառային միավորները արտացոլվում են մարդու գիտակցության մեջ ժամանակային հասկացությունների ձևով՝ ձևավորելով հասկացական ժամանակ: Այսպիսով, ժամանակի լեզվաբանական մոտեցումը լեզվում, իրական ժամանակի որոշակի մոդելի արտացոլումն է: Այստեղից բխում է, որ ժամանակի լեզվաբանական ուսումնասիրությունը հետազոտություն է տարբեր լեզվական միջոցների, որոնք նպատակաուղղված են վերհանելու իրական ֆիզիկական ժամանակը /Ерзинкян, 2013: 275-276/:

Լեզվի մեջ ժամանակի կատեգորիան արտահայտելու համար գոյություն ունի քերականական և բառային միջոցների մի կուռ ամբողջություն: Դրանք՝ ժամանակի հաղորդմանը ծառայող լեզվական հիմնական միջոցներն են՝ բայական հատուկ ժամանակային ձևերը (անցյալ, ներկա և ապառնի քերականական ժամանակ) և ժամանակ ցուցանող բառային միավորները, որոնք շատ հաճախ աչքի են ընկնում իրենց անվանական հնարավորությունների բազմազանությամբ: Այսպես, ըստ հետազոտությունների, որոշ լեզուներում հնարավորություն կա իրենց սկզբնական իմաստով ժամանակահատված նշանակող բառերի և արտահայտությունների միջոցով (օրինակ՝ ռուսեր, ժամ, օր, տարի, դար, դարաշրջան և այլն) արտահայտել /բնութագրել

նակ իրադարձությունները, որոնք կատարվում են տվյալ ժամանակահատվածում (պատմի՛ր կիրակիի մասին= այն մասին, թե ինչ կլինի կիրակի օրը), ինչը հետազոտողների կողմից մեկնաբանվում է որպես առընթերական գուգորդմամբ փոխանունություն /Падучева, 2000/:

Լեզվաբանության մեջ ընդունված է ժամանակային նշանակությունների գործածության երկու տեսակ՝ ուղղակի (բացարձակ) և հարաբերական: Առաջինը՝ միաժամանակյա, նախորդող կամ հաջորդող: Հարաբերական ժամանակը ծառայում է իրադարձությունների միաժամանակության /տարաժամանակության/ հարաբերություններն արտահայտելու համար, խոսքի պահից անկախ: Լրագրողական տեքստը, որը ներառում է տարբեր ոճերի տեքստերի բնութագրեր, տարբերվում է նրանով, որ որպես հաշվարկի սկզբնակետ օգտագործում է իրականության ընթացիկ պահը, պատմական այսօրը /Матвеева, 1990: 101/: Տեքստային մակարդակով դա իրագործվում է ժամանակի տարբեր հանգամանքների օգտագործմամբ, որոնք Օ.Ի.Մոսկալսկայան ձևակերպում է որպես սինսեմանտիկ՝ թվական+գոյական, որոնք նշում են ամիսը, գոյական, որը մատնանշում է շաբաթվա օրը, ժամանակի մակբայ /Москальская, 1981: 105/: Օրինակ՝ now, this week, on Thursday, September 21, 2015 լեզվական միջոցները ցուցադրում են ՉԼՄ հրապարակումներում ժամանակային նշույթների բազմազանությունը:

Անհրաժեշտ է իրադարձության ժամանակի տեքստային նշույթների փոխակերպման վրա ազդող արտալեզվական գործոնների շարքին դասել ՉԼՄ-ներում իրադարձության թվականի որոշման առանձնահատկությունը: Տեքստում բառային և քերականական ժամանակային նշույթների փոփոխությունները պայմանավորված են իրադարձության մասին տեքստի ստեղծման և ֆիզիկական իրականության մեջ այդ իրադարձության կատարման ժամանակային տարբերությամբ: ՉԼՄ հրապարակումները լույս են տեսնում ստույգ ամսաթիվ ունեցող լրագրում (օրաթերթ, շաբաթաթերթ): Էլեկտրոնային հրատարակության մեջ հրապարակումները զետեղման ամսաթիվ ունեն: Քանի որ բոլոր տեքստերը, որոնք ստացվում են օրվա ընթացքում, տեղադրվում են ժամանակագրական կարգով, դրանք ավտոմատ կերպով ներառվում են կայք-պարբերականի ժամանակային համատեքստում:

Այսպիսով, մանրագնին ուսումնասիրենք լեզվական բոլոր միջոցները, որոնք կիրառվում են տնտեսական իրադարձությունների ժամանակային կառուցվածքը սպահովելու համար:

Նորություններում իրադարձության իրական ժամանակը ցուցանշվում է ժամանակի պարագայի միջոցով, որի ընդունված բանաձևն է Num+N կամ N+Num, որտեղ Num-ը թվական է, իսկ N-ը տարին և/կամ ամիսը: Այս բանաձևը, համակցվելով բայի համապատասխան ձևերի հետ, հանդիսանում է իրադարձության ճշգրիտ ժամանակային նշույթավորման համընդհանուր միջոց: Օրինակ՝

The surprise ousting on **June 6th** of Deutsche Bank's embattled bosses, Anshu Jain and Jergen Fitschen caused its share price to jump by 8% (The Economist, June13-19, 2015).

On **June 8th** the government announced the lifting of the controls the country imposed in 2008 – with one big caveat (The Economist, June13-19, 2015).

Տվյալ բանաձևը կարող է ներառել ևս մեկ ժամանակի պարագա, որը ցուցանում է օրվա կոնկրետ մի մաս՝ առավոտյան, երեկոյան և այլն: Օրինակ՝

On **the morning** of **April 22**, David Pyott, CEO of Allergan, woke up to a shock (The Bloomberg Businessweek, 2015, February, N2)

Վերոնշյալ բանաձևի բացակայության դեպքում, տեքստը ձեռք է բերում իր ժամանակագրական բնութագիրը ի շնորհիվ քերականական հնարների, այսինքն՝ բայի ժամանակաձևերի, որոնք թույլ են տալիս տեղակայել իրադարձությունը անցյալի, ներկայի և ապագայի կոորդինատներում՝ ռեալ ժամանակի վերաբերյալ (նորությունների տպագրվելու կամ վերկայքում տեղադրվելու ժամանակը): Օրինակ՝

The government **is stepping up** efforts to persuade the country's 280m daily smokers – nearly one-third of the world's total – to give up (The Economist, June13-19, 2015).

Qatar Airways **has bought** a 9.99 per cent stake in British Airways' owner International Airlines Group, in a move that underlines the state-controlled Gulf carrier's determination to be a leading force in global aviation (The Financial Times, February, 2015).

The British Army **will revive** one of the most controversial special forces units of the second world war, the Chindits, as a new generation of "Facebook warriors" who will wage complex and covert information and subversion campaigns (The Financial Times, February, 2015).

Իր կիրառման հաճախականությամբ աչքի է ընկնում նաև Adj+N բանաձևը, որտեղ Adj-ը ածական է, իսկ N-ը ժամանակային որևէ հատված ցուցանող գոյական:

Last month Toronto became the fifth city where the firm's lunch-delivery service, UberEATS, is available (The Economist, June13-19, 2015).

Russia's Prime Minister Dmitry Medvedev proposed **last week** that the country formulate budgets for only one year instead of the traditional three (The Financial Times, September 8, 2015).

...the so-called Working Group, added that the Treasury's single cash account and Government Development Bank would exhaust available liquidity before the end of the year, creating a cash shortfall in **late November** or **early December** (The Financial Times, September 9, 2015).

So the cost of commuting has outpaced inflation? Over **the past decade**, yes (The Financial Times, February, 2015).

Տվյալ բանաձևում որակական ածականի առկայությունը կարող է ցուցանող ժամանակային հատվածին հաղորդել իմաստային որոշակի երանգավորում: Օրինակ՝

Seven years after the peak of the financial crisis, Iceland said that it would gradually remove the capital controls it had imposed, a sign that the economy has moved beyond its **turbulent past** (The Economist, June 13-19, 2015).

On the other hand, there's a need, assiduously promoted by the present administration, to see Russia as a great country with a **glorious past** (The Financial Times, February, 2015).

But BT said that the new agreement with its pension trustees would help the group as it faces a few **crucial weeks** that will dictate the next stage of the company's growth (The Financial Times, February, 2015).

Իրադարձության ժամանակային նշույթավորման համար օգտագործվող ևս մեկ բանաձև է Pr+N, որտեղ Pr-ը հիմնականում հանդես է գալիս ցուցական դերանվան տեսքով, իսկ N-ն՝ ժամանակային որևէ հատված ցուցանող գոյական է (շաբաթ, ամիս, տարի): Օրինակ՝

After rising by an annual average of 21% over the previous five years, visits by mainlanders are up just 6% so far **this year** (The Economist, June 13-19, 2015).

Verizon **this week** became the latest company to launch an online video service... (The Financial Times, September 9, 2015).

Վերոնշյալ Adj+N և Pr+N բանաձևերը, ընդհանուր առմամբ օգտագործվում են հեղինակի կողմից այն դեպքում, երբ տեղեկություն ներկայացվում է իրադարձության տեղի ունենալուց առնվազն մեկ օր հետո:

Ժամանակ ցուցանող մակբայների կիրառումը մեկ այլ միջոց է նորությունների ժամանակային տեղակայումը ապահովելու համար:

Lately an unfamiliar emotion has washed over Cyprus: hope (The Economist, June 13-19, 2015).

Uber **now** operates in 311 cities in 58 countries, providing more than 1m rides each day (The Economist, June 13-19, 2015).

Իրադարձության ժամանակային նշույթավորման ևս մի տարբերակ է անցյալում կատարված իրադարձության նկարագրությունը և ժամանակի ցուցանումը, որը ընթերցողի համար հանդիսանում է հաշվարկի սկզբնակետ՝ ճշգրիտ թվագրելու համար ներկայիս իրադարձությունը: Օրինակ՝

During the financial crisis, when the global economy faced its gravest threat since the 1930s, policymakers sprang into action. To stimulate the economy, central banks slashed interest rates and politicians spent lavishly... Unfortunately, however, that quick response nearly exhausted governments' economic arsenals. Seven years later they remain depleted (The Economist, June 13-19, 2015).

Սույն օրինակում ընթերցողը, իրագեկ լինելով 2008 թվականի մեծ ֆինանսական ճգնաժամի մասին, իսկույն հաշվարկի սկզբնակետ է վերցնում դա և ծանոթանում այդ ժամանակվա դեպքերին: Հաջորդող նախադասու-

թյուններում, seven years later բառակապակցությունից, ռեալ ֆիզիկական ժամանակում գտնվող ընթերցողը հասկանում է, որ դեպքերը զարգանում են 2015 թվականին:

Half a year on from pro–democracy protests that gripped Hong Kong for weeks, the city’s economy is – depending on your perspective – beginning to suffer the fallout or sailing along as if nothing much happened (The Economist, June 13–19, 2015).

Վերոհիշյալ օրինակում, ընթերցողը տեղակայված լինելով ռեալ ժամանակի մեջ և համարելով այն հաշվարկի սկզբնակետ, ետ է գնում կես տարի անց կատարվող իրադարձություններին և ապա գալիս դեպի ներկա:

Իրադարձության ժամանակային նշույթավորման համար օգտագործվում են նաև կոնկրետ օրերի անվանումներ (այսօր, վաղը, երեկ, շաբաթվա օրեր), որոնք թվագրելու համար, ընթերցողի հաշվարկի սկզբնակետը հանդիսանում է իրական կյանքի այսօրը: Օրինակ՝

Oil prices rallied **yesterday**, with US crude futures jumping 8.3 percent to settle at \$48.24 a barrel and Brent crude up 7.9 percent to settle at \$52.99, its biggest one– day gain since 2009 (The Financial Times, January, 2015).

The public battle between Alibaba executives and a powerful Chinese regulator appeared to cool off **yesterday** as the two sides met and pledged to co–operate in fighting counterfeiting (The Financial Times, January, 2015).

It’s getting more expensive to buy at auction, at least at Sotheby’s. The rates haven’t changed, but from **tomorrow** the thresholds have: commission is now 25 per cent on the first \$200,000 instead of the \$100,000 (The Financial Times, January, 2015).

The first Federal Reserve monetary policy meeting of 2015 takes place **today** and **tomorrow** (The Financial Times, February, 2015).

ExxonMobil, the world’s biggest listed oil company by market value, is set to outline its response to a 60 per cent decline in crude prices when it issues its full–year results on **Monday** (The Financial Times, January, 2015).

Պետք է նշել, որ today բառային միավորը միշտ չէ, որ նշանակում է իրական ժամանակի այսօրը, այլ այն համատեքստում իրականացնում է իր երկրորդ իմաստը՝ այժմ, այս օրերին: Օրինակ՝

In the 1950s, the fattest profits were stamped out by manufacturers and heavy industry; the scene **today** is more raucous, with technology, healthcare, finance and telecoms among the biggest earners (The Financial Times, January, 2015).

Today, long after the fabled police of political correctness patrolled academic and public life in the late 1980s and 1990s, liberals are – according to Mr Chait – afraid of speaking up for fear of bullies denouncing them as bigots (The Financial Times, January, 2015).

Այսպիսով, նորություններում տնտեսական իրադարձությունների ժամանակային նշույթավորումը կապող օղակ է տեղեկույթի և իրականության միջև՝

ելնելով հողվածի հեղինակի տեսանկյունից: Ժամանակային նշույթավորման լեզվական միջոցները ի հայտ են գալիս թե՛ քերականական (բայի ժամանակաձևեր), թե՛ բառային (թվականներ, գոյականներ, ածականներ, մակբայներ, վերջիններիս տարբեր համակցություններ) մակարդակներում: Գործարար նորություններում դրանք ապահովում են տեղեկույթի ճշգրտությունը, հավաստիությունը, ինչպես նաև արդիականությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998.
2. Булыгина Т. В., Шмелев А. Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М., 1997.
3. Ерзинкян Е. Л. Дейксис слова: Семантика и прагматика. Ереван: ЕГУ, 2013.
4. Ирисханова О. К. Семантика событийных имен существительных в языке и речи. Автореф. дис. канд. филол. наук. М., 1997.
5. Матвеева Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: синхронно-сопоставительный очерк. Свердловск: УГУ, 1990.
6. Москальская О. И. Грамматика текста. М.: Высшая школа, 1981.
7. Ньютон И. Математические начала натуральной философии. М.–Л.: ОГИЗ, 1936.
8. Падучева Е. В. Пространство в облиции времени и наоборот (к типологии метонимических переносов) // *Логический анализ языка. Языки пространств*. М., 2000.
9. Успенский П. Д. Tertium Organum. Ключ к загадкам мира. СПб.: Андреев и сыновья, 1992.
10. Шабес В. Я. Событие и текст. М.: Высшая школа, 1989.
11. Шарыпов О. В. Философские вопросы научных представлений о пространстве и времени: Введение: учеб. пособие. Новосибирск: НГУ, 2000.
12. Kim J. Events and their descriptions: some *considerations* // *Essays in Honor of Carl G. Hempel*. Dordrecht, 1969.
13. Vendler Z. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1967.
14. The Financial Times www.ft.com
15. The Economist www.economist.com

Л. АРУТЮНЯН – *Темпоральная маркированность экономических событий.* – Темпоральная маркированность экономических событий является неотъемлемым компонентом смысловой структуры любого экономического события. Реально существующее время во всем множестве своих проявлений отражается в языке, выражая отношения между реальной действительностью и данной информацией. Как свидетельствует анализ фактического материала, темпоральная маркированность экономического события осуществляется посредством широкого спектра грамматических и лексических средств, выбор которых, в основном, предопределен намерениями автора и включает прямое или косвенное указание на время происшествия события. В бизнес новостях темпоральные маркеры определяют точность, достоверность, а также актуальность информации.

Ключевые слова: темпоральная маркированность, экономические события, бизнес новости, смысловая структура события, грамматические средства, временные лексические маркеры, реальное физическое время

L. HARUTYUNYAN – *Temporal Markers of Economic Events.* – The present paper seeks to analyze the types and functions of temporal markers in economic events. As is known, time localization is considered to be an inextricable part of any economic event. Real physical time is reflected in the language, maintaining correlation between the objective reality and the information provided. The element under issue is achieved via a wide range of grammatical and lexical means, the use of which is substantially preconditioned by the intentions of the author to directly/indirectly indicate the time of the event. In business news, temporal markers define the reliability and actuality of the given information.

Key words: temporal markers, economic events, business news, semantic structure of events, grammatical means, lexical units of time identification, real physical time

Շուշանիկ ՄԵԼԻՔ-ԱՂԱՄՅԱՆ
Հայ-ռուսական (Մլավոնական) համալսարան

**ԱՆԳԼԵՐԵՆՈՒՄ ԶԱՅՐՈՒՅԹ ՀՈՒՅՁԻ ՈՐՈՇ ԻՍԱՍՏԱՅԻՆ
ՅՈՒՐԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ**

Սույն հոդվածի նպատակն է անգլերեն լեզվում «գայրույթ» հույզի որոշ իմաստային յուրահատկությունների վերհանումը: Ի դերն են հանվում «գայրույթ» հույզի հոմանիշային շարքի ինչպես ընդհանրական, այնպես էլ տարբերակիչ հատկանիշները՝ որպես հիմք առնելով սույն հույզի տարատեսակ դասակարգումները:

***Բանալի բառեր.** գայրույթ, հույզ, իմաստաբանական հատկություն, հուզականություն, հոմանիշային շարք, ուժգնություն, ընդհանրական հատկանիշ, տարբերակիչ հատկանիշ*

Ուսումնասիրության առարկայի խնդիրը բարդանում է այնքանով, որքանով դժվար է սահմանել վերացական եզրույթները, որոնք լեզվաբանության այս ճյուղի համար առաջնային են: Այդպիսի եզրույթներից է հույզը: Որպես վերացական երևույթ այն չի կարող ունենալ գիտական զուտ մեկ սահմանում: Սակայն սահմանումների ընդհանրությունը կայանում է նրանում, որ հույզը դիտարկվում է որպես մարդկային զգացմունք, որը կարող է լինել ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական:

Հոդվածի շրջանակներում մենք կդիտարկենք հույզը իր ամենալայն իմաստով: Հուզականությունը լեզվաբանության մեջ հաճախ կապում են արտահայտչականության հետ: Լեզվաբան Վ. Ն. Տելիան, օրինակ, համարում է արտահայտչականությունը լեզվաբանության կարևորագույն հիմնախնդիրներից և նույնացնում է հուզականությունը և արտահայտչականությունը /Телня, 1986: 76/: Մենք նույնպես հարում ենք այդ տեսակետին:

Անգլերենում «գայրույթի» ուղիղ թարգմանությունն է anger բառը: Անգլերեն լեզվի ավանդական Oxford բառարանը /Oxford Dictionary/ սահմանում է anger-ը որպես «վրդովմունքի, դժգոհության կամ թշնամանքի ուժեղ զգացմունք», մինչդեռ ըստ Merriam-Webster բառարանի /Merriam-Webster Dictionary/՝ այն «տխուր կամ վրդովված լինելու ուժեղ զգացմունք է, քանի որ որևէ բան սխալ է կամ չի ստացվել. այն զգացմունքը, որը ստիպում է մարդկանց ցանկանալ վնաս, ցավ պատճառել այլ մարդկանց»: Մեկ այլ՝ երրորդ բառարանը՝ Longman American English /Longman Dictionary, 2007: 35/, սահմանում է anger բառը հետևյալ կերպ. «որևէ մեկին վնաս, ցավ պատճառել կամ քննադատելու ուժեղ զգացմունք, քանի որ նա որևէ է վատ բան է Ձեզ արել կամ Ձեր նկատմամբ բարի չի գտնվել»: Ինչպես տեսնում ենք, առաջին երկու սահմանումների մեջ ընդհանրական է վրդովմունքի առկայությունը՝ որպես գայրույթ հույզի անքակտելի մաս, մինչդեռ վերջին երկուսում ընդհանուր է որևէ մեկին վնաս

կամ ցավ պատճառելու ցանկությունը՝ որպես զայրույթ հույզի բնական հետևանք:

Ելնելով բառարանային սահմանումներից՝ կարող ենք եզրակացնել, որ, «զայրույթ» հույզ արտահայտող հոմանիշային շարքի համար որպես իմաստային միջուկ գործելով, anger բառը բնութագրվում է նվազագույնը երկու հատկանիշով՝ վրդովմունք և վնաս, ցավ պատճառելու ցանկություն: Առաջին խմբի իմաստային կորիզը կլինի համապատասխանաբար վրդովմունքի հույզը, իսկ երկրորդը՝ զայրույթ հույզի պաճառով առաջացած վնաս կամ ցավ պատճառելու ցանկությունը: Այսինքն, առաջին դեպքում գործ ունենք հույզ-հոգեվիճակի հետ, իսկ երկրորդում՝ հույզից առաջացած ցանկության: Առաջին դեպքում «վրդովմունք» հույզը ընդլայնում է «զայրույթ» հույզի իմաստային դաշտը, քանի որ վերջինս ներառում է իր մեջ նաև «վրդովմունք» հույզի իմաստային դաշտը: Սահմանման հաջորդ կետը՝ ցավ, վնաս պատճառելու ցանկությունը, որն առաջացնում է զայրույթը, պարունակում է պատճառահետևանքային կապ: Սա նշանակում է, որ գոնե բառարանային սահմանման մակարդակով զայրույթ հույզի բոլոր դրսևորումներում ընդհանրական են լինելու վրդովմունք հույզի առկայությունը և պատճառահետևանքային կապը:

Հարկ է նշել, որ ինչպես ցանկացած բառարանային սահմանում, այն ևս համապարփակ չէ: Այսպես, հոմանիշային շարքը դիտարկելիս ի հայտ են գալիս հույզի այլ ընդհանրական հատկանիշներ՝ բացի վերոնշյալ երկուսից:

Vocabulary.com առցանց բառարանը տարբերակում է զայրույթի՝ որպես զգացմունքի 19 հիմնական տեսակ: Դրանք են՝

1. չափազանց ուժգին, կատաղության հասնող զայրույթի զգացմունք (fury, madness, rage),
2. չափազանց ուժգին, կատաղության հասնող զայրույթի զգացմունք (enragement, infuriation),
3. զայրույթի զգացմունքը, որն առաջացել է որևէ մեկին վիրավորելու հետևանքով (offence, umbrage),
4. զայրույթի զգացմունքը, որն առաջացել է որևէ մեկին վիրավորելու հետևանքով (indignation, outrage),
5. արդարացված զայրույթի զգացմունք (huffiness),
6. զայրույթի և վիրավորանքի անցողիկ վիճակ (dander, hackles),
7. զայրույթի և թշնամության զգացմունք (bad temper, ill temper),
8. շարունակական զայրույթի տրամադրություն (annoyance, chafe, vexation),
9. որևէ նյարդայնացնող բանի պատճառով առաջացած զայրույթ (dudgeon, high dudgeon),
10. ուժգին վրդովմունքի զգացում (այժմ օգտագործվում է միայն in high dudgeons արտահայտությամբ),
11. ուժգին զայրույթ (սովորաբար էպիկական մասշտաբով) (wrath),
12. զայրույթի այնպիսի մի աստիճան, որի պատճառով դեմքը կորցնում է իր գույնը (lividity),
13. զայրույթի հանկարծակի պոռթկում (irritation, pique, temper),

14. խոչընդոտի հանդիպելու կամ քննադատության ենթարկվելու վրդովմունքի զգացումը (frustration),
15. վրդովմունքի սրտնեղած զգացումը (aggravation, exasperation),
16. ուժգին վրդովմունքի զգացում, որը հետևանք է հալածանքների (harrassment, torment),
17. որևէ բանից կամ որևէ մեկից դժգոհ, վրդովված կամ չբավարարված լինելու զգացումը (displeasure),
18. անարդար վիրավորված լինելու զայրույթը (irascibility, quick temper, short temper, spleen),
19. վատ տրամադրության ցուցադրումը (conniption, fit scene, tantrum):
/Vocabulary.com/

Այս դասակարգումները առաջին հայացքից երբեմն կրկնվում են (ինչպես, օրինակ, համար մեկ և երկուսում), այսինքն՝ չունեն միայն մեկ սկզբունք, ըստ որի և ներկայացվել է զայրույթ հույզի իմաստաբանական դաշտը: Համեմայն դեպք, կարող ենք ի դերև համել մի քանի ընդհանրություններ, ինչպիսին են ուժգնությունը կամ մեղմությունը և պատճառահետևանքային կապը: Մինչդեռ ծայրային՝ պերիֆերալ իմաստ ցույց տվող հոմանիշները իրենցից ներկայացնում են արդարացված լինել կամ չլինելու փաստը: Այլ կերպ ասած՝ անպայման չէ, որ զայրույթը բնութագրվի որպես արդարացված կամ ոչ արդարացված: Սակայն հնարավոր չէ, որ այն չունենա ուժգնության կամ մեղմության որևէ աստիճան: Հաշվի առնելով այս ընդհանրությունները և տարբերությունները՝ վերաշարադրենք դասակարգումը:

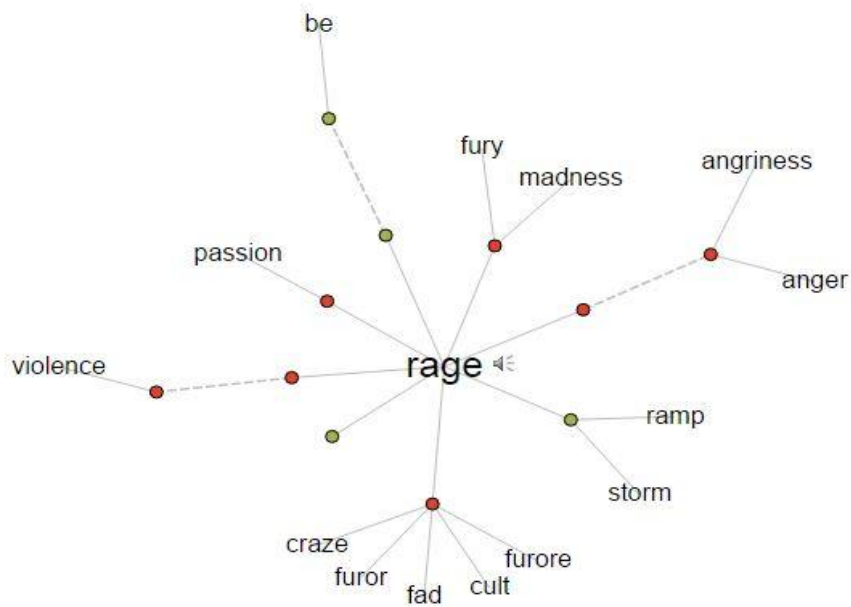
Ըստ anger իմաստաբանական դաշտի մեղմության և ուժգնության՝ զայրույթի հիմնական և ընդհանրական հատկանիշի՝ կունենաք մի պատկեր, որտեղ վատ տրամադրության ցուցադրության (conniption, fit scene, tantrum) բառաշարքը կլինի նվազագույն ուժգնություն ունեցողը: Սակայն եթե զայրույթի ամենամեղմ դրսևորման հետ կարելի է համաձայնել, ապա ավելի բարդ կլինի որոշել ամենաուժգին ցասում արտահայտող բառաշարքը: Տարբերակները մի քանիսն են. դա կարող է լինել հալածանքների պատճառով առաջացած զայրույթի շարքը (harrassment, torment), էպիկական մասշտաբով արտահայտված զայրույթինը (wrath), կամ զայրույթի այնպիսի մի աստիճան, որի պատճառով դեմքը կորցնում է իր գույնը (lividity): Քանի որ զայրույթը իրենից ներկայացնում է բասացական հույզ, ապա դրա առավել ուժգին, ուստի և ամենաբասացական լեզվական դրսևորումները կունենան ավելի ցայտուն և հարուստ դրսևորում, իսկ մեղմ, չնչին դրսևորումները կլինեն առավել նվազ: Այսինքն, բնական է, որ որևէ դրական հույզի մեջ ավելի թույլ և, այսպիսով, ավելի լեզվաբանորեն հստակ կլինի բացասական երանգի դրսևորումը, քան դրականինը, քանի որ վերջիններս կլինեն բազմազան: Այսպես, վերադառնալով զայրույթ իմաստաբանական դաշտի քննարկմանը՝ նշենք, որ իր բացասական հարանշանակությունն ավելի վառ է արտահայտված, և այդ իսկ պատճառով այս դաշտը ավելի հարուստ է ներկայացված ուժգնության աճին համընթաց: Vocabulary.com-ի կողմից ներկայացված դասակարգման 1 և 2 կետերը, թվում

է, թե համընկնում են, քանի որ երկուսն էլ նկարագրում են ուժգին զայրույթի զգացմունք:

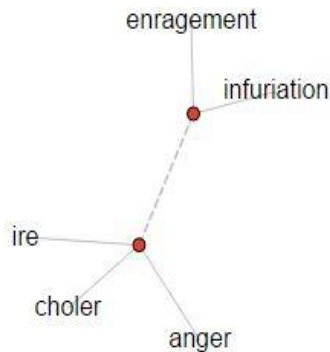
Fury, madness, rage բառաշարքի մի կողմից, իսկ մյուս կողմից՝ enragement, infuriation շարքի իմաստային տարբերությունը կդառնա, սակայն, ակնհայտ, եթե դիմենք անգլերենի առցանց տեսողական թեզաուրուսի օգնությանը:

Տեսողական թեզաուրուսը մի առցանց համակարգ է, որը պատկերավոր ցուցադրում է բառի իմաստային դաշտը: Իմաստաբանական վերլուծության համար այն կարող է շատ օգտակար լինել, քանի որ կենտրոնում ներկայացնում է որևէ իմաստային դաշտի միջուկը՝ տվյալ դեպքում anger՝ զայրույթ բառը, որը և զայրույթ հույզի ուղղակի թարգմանությունն է, ինչպես նշել ենք վերևում: Գծային պատկերմամբ տեսողական թեզաուրուսը թույլ է տալիս նշել բառերի՝ միմյանցից ունեցած հեռավորությունը: Իհարկե, բառը չի կարելի նույնականացնել հույզի հետ, սակայն տվյալ դեպքում, քանի որ anger բառը համընկնում է anger հույզի հետ, նպատակահարմար ենք գտնում այս համակարգից օգտվելը: Ի թիվս այլ դրական կողմերի՝ թեզաուրուսը կարող է օգնել հստակ տեսնել բառերի միջև եղած հեռավորությունը, այսինքն՝ իմաստային տարբերակում մտցնել և ներկայացնել նրանք փոխկապակցվածության աստիճանը: Ստորև բերված առաջին նկարում ընտրել ենք առաջին խմբից rage բառը, իսկ երկրորդում՝ infuriation-ը: Սա թույլ է տալիս իմաստային առումով տարբերակել երկու՝ ուժգին զայրույթի զգացմունք ցույց տվող բառախմբերը և համեմատել դրանց ուժգնության աստիճանը:

Նկար 1.



Նկար 2.



Այս պատկերավոր թեզաուրուսը զայրույթը (anger) ներկայացնում է որպես այդ զգացմունքի իմաստային միջուկ, ուր fury, madness, rage շարքը կրկին ներկայացված է միմյանց ավելի մոտիկ քան enragement, infuriation շարքը: Դա պատկերված է վերը բերված նկարներում:

Ներկայացված նկարների մեր ուսումնասիրությունը նպատակահարմար ենք գտնում կատարել աջից ձախ, քանի որ anger՝ զայրույթ լեզվական միավորը, որն այս դեպքում հանդես է գալիս որպես միջուկ, իր իմաստային ամենահեռավոր դրսևորումներով էապես հեռանում է իր հիմնական իմաստային միջուկից, սակայն այն իմաստային դաշտը, որը միացնում է զայրույթը իր հեռահար հոմանիշային շարքի հետ, ներկայացված է rage բառով: Վերջինս կապող օղակ է հանդիսանում այլ հասկացությունների և anger-ի միջև ու հանգեցնում է որակական իմաստային փոփոխությունների ինչպիսին են՝

- anger→rage→violence
- anger→rage→storm
- anger→rage→passion
- anger→rage→fury և այլն:

Հատկանշական է, որ բնության տարրերը ինչպիսին են փոթորիկը՝ storm-ը, բխում են rage-ի՝ կրիտիկական կետից, և «զայրույթ» հասկացությունը փաստորեն անցնում է մի վիճակից մեկ այլ վիճակի:

Նկար 1-ից /Visual Thesaurus.com/ տեսնում ենք, որ rage-ը՝ իր fury և madness հոմանիշների հետ ուղիղ կապ ունի anger-ի հետ իմաստաբանական տեսակետից և, այսպիսով, զայրույթի ուժգին տեսակ է, մինչդեռ նկար 2-ից /Visual Thesaurus.com/ պարզ է դառնում, որ enragement-ը և infuriation-ը զայրույթի ուղղակի միջուկից հեռվացած են: Ստացվում է, որ չնայած այն փաստին, որ այս երկու բառիմաստային խմբերը արտահայտում են ուժգին զայրույթ, դրանցից առաջինը (rage, fury, madness) իմաստաբանական տեսակետից զայրույթի անմիջական դրսևորում է, մինչդեռ երկրորդը (enragement, infuriation) զայրույթի դույզն-ինչ ավելի հեռվացած դրսևորում է, որը նրան այս առումով ավելի մեղմ է դարձնում:

Չայրույթը՝ որպես լայն տարածում ունեցող հույզ, իր դրսևորումն է գտնում նաև պատկերավոր խոսքում՝ փոխաբերության տեսքով: Եթե այդ փոխաբերությունները պատկերենք բայական տեսքով, ապա կստանանք հետևյալ պատկերը՝

1. Չայրույթը կարող է եռալ, օրինակ՝ *She is boiling with anger*, որը բառացիորեն թարգմանվում է որպես նա եռում է զայրույթից:
2. Չայրույթը որպես կրակ, զայրույթը կարող է այրվել, օրինակ՝ *His anger is smoldering* (իր զայրույթը այրվում է):
3. Չայրույթը որպես խելագարություն, այն նման է խենթացման՝ *The man was insane with rage* (տղամարդը ցասումից խենթանում էր):
4. Չայրույթը որպես բախում, այն առաջացնում է պայքար՝ *I was struggling with my anger* (ես պայքարում էի իմ զայրույթի դեմ):
5. Չայրույթը որպես պոռթկում, այն առաջացնում է պոռթկում՝ *He unleashed his anger* (նա բաց թողեց իր զայրույթը):
6. Չայրույթը որպես շարժում, այն կարելի է քարշ տալ՝ *He carries his anger around with him* (նա իր զայրույթը իր հետ է քարշ տալիս):
7. Չայրույթը որպես ձայնային համադրություն, այն կարող է գռմռալ՝ *Don't snarl at me!* (մի՛ գռմռա ինձ վրա):
8. Չայրույթը որպես հանգուցալուծում, հասցնելու միջոց՝ *that really got him going* (դա նրան իսկապես հասցրեց):
9. Չայրույթը որպես կառավարման միջոց՝ *His actions were completely governed by anger* (իր գործողությունները ամբողջապես կառավարվում էին զայրույթի կողմից):
10. Չայրույթը որպես կլանող միջոց՝ *He was consumed by anger. That just added fuel to the fire.* (նրան կլանել էր զայրույթը) /Esenova, 2007: 3-7/:

Վերոնշյալ 10 բայը, կարծում ենք, չի կարող այս հույզի մասին սպառիչ պատկերացում տալ, քանի որ լեզուն՝ որպես փոփոխական օրգանիզմ, նախևառաջ փոփոխական է փոխաբերությունների հարցում. սա նշանակում է, որ տեսականորեն զայրույթ հույզի շուրջ կազմված փոխաբերությունները անվերջ են: Սակայն այս տարատեսակ օրինակների (և բազում այլ հնարավոր օրինակների) իմաստաբանական ընդհանրությունը կայանում է նրանում, որ դրանք բոլորը ցույց են տալիս ուժգին հույզեր: Գժվար թե գռմռալը կամ այրվելը կարող են դիտարկվել որպես չեզոք հույզ արտահայտող բառեր: /O'Dell, McCarthy, 2010: 16/ Առաջին դասակարգման մեջ նշված *anger*՝ զայրույթ հույզի ընդհանրական իմաստային տարրը՝ ուժգնությունը, այսպիսով դրսևորվում է նաև պատկերավոր լեզվում: Վերոնշյալ բոլոր բայերն ունեն ուժգնության դաշտ, և նույնիսկ թվացյալ չեզոք

կառավարել բայը իմաստապես միշտ կապակցվում է ուժգնություն ունեցող իրավիճակների հետ, ինչպիսիք են՝ կառավարել իրավիճակը, համակարգը և այլն: Այսինքն, գայրույթ հույզը պահանջում է իր նկատմամբ ուժի այս կամ այն կիրառումը /Davey, Day, 2007: 293-309/:

Մինչդեռ, վերադառնալով վերոնշյալ արդարացվածության յուրահատկությանը՝ կարող ենք նկատել, որ վերոնշյալ 10 բայերում նույնպես այն ընդհանրական չէ: Պայքարել բայը իմաստապես կապված է գայրույթի արդարացված կամ ոչ արդարացված լինելու հետ: Օրինակում ասվում է. «ես պայքարում եմ իմ գայրույթի դեմ», որը նշանակում է, որ անձը հասկանում է, որ իր գայրույթը արդարացված չէ և այն հարկավոր է մեղմել: Ի հակառակ դրան՝ հասնել բայը ցույց է տալիս, որ գայրույթը արդարացված էր: Սակայն նույնը չի կարելի պնդել ներկայացված բոլոր բայերի մասին: Չայրույթից խենթանալը բնավ չի մատնանշում պատճառը, թե արդյոք այն արդարացված էր, թե՛ ոչ:

Այսպիսով, գայրույթի արդարացվածության աստիճանը չի կարող անգլերենում ընդհանրական յուրահատկություն համարվել, մինչդեռ ուժգնությունը ներկա էր ինչպես գայրույթի՝ 19 խմբից բաղկացած իմաստային դասակարգման, այնպես էլ փոխաբերությունների մեջ բայերի արտահայտած իմաստի մեջ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Davey L., Day A. The Poetics of Anger Control: Metaphorical Conceptualisations of Anger Expression in Violent Offenders // *Psychology of Anger*. NY: Nova Science Publishers, 2007.
2. Esenova O. Anger metaphors in the English language. Helsinki: CA&CC Press, 2007.
3. O'Dell F., McCarthy M. English Idioms in Use. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
4. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986.
5. Longman Dictionary of American English. England: Pearson, 2007.
18. Meriam-Webster Dictionary // available online at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/anger>
6. Oxford Dictionary // <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/anger>
7. Visual Thesaurus.com // available online at: <https://www.visualthesaurus.com/>
8. Vocabulary.com <http://www.vocabulary.com/dictionary/anger>

Ш. МЕЛИК-АДАМЯН – О некоторых семантических особенностях эмоции «злость» в английском языке. – В статье рассматриваются семантические особенности эмоции «злость» в английском языке. Выявлены как общие, так и отличительные черты синонимичного ряда эмоции «злость» на основе различных классификаций данной эмоции.

Ключевые слова: злость, эмоция, эмотивность, синонимичный ряд, интенсивность, общая характеристика, отличительная особенность

SH. MELIK-ADAMYAN – Some Semantic Peculiarities of the Emotion “Anger” in English. – The purpose of this paper is to reveal some semantic peculiarities of the emotion “anger” in the English language. Both common and distinctive features of a number of synonyms of the emotion “anger” are presented on the basis of the various classifications of the emotion.

Key words: anger, emotion, emotiveness, set of synonyms, intensity, general characteristics, distinguishing characteristics

ՀԱՄԱՏԵՔՍԱԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՆՈՒՅՆԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՍՈՒՅԹՆԵՐԻ
ԱՊԱԿՈՂԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Նույնաբանական կառույցների գործաբանական արժեքի որոշակիացման գործընթացում առկա են մի շարք լեզվական ու արտալեզվական գործոններ, որոնք հնարավորություն են տալիս խոսողին արտահայտելու իր հաղորդակցական նպատակը տվյալ կառույցի միջոցով: Սույն հոդվածի նպատակն է բացահայտել այդ գործոնները, ստուգել դրանց վավերականությունն ու հուսալիությունը, հիմնվելով փաստական նյութի քննության արդյունքների վրա, ինչպես նաև ըստ այդ արդյունքների ցույց տալ խոսող-լսող հաղորդակցական հարաբերություններում նույնաբանության մեկնաբանման հնարավոր սահմանները: Հոդվածում հատուկ ուշադրություն է դարձվում նույնաբանության ներիմաստի և գործաբանական արժեքի մեկնաբանման հնարավոր սահմանների որոշման հարցին՝ փորձելով գտնել այդ գործընթացը պայմանավորող գործոնները:

Բանալի բառեր. նույնաբանություն, խոսքային իրադրություն, հաղորդակցական նպատակ, հանրային համատեքստ, հարատեքստ, հենքային գիտելիք, գործաբանական արժեք, ներակա իմաստ

Ժամանակակից լեզվաբանության արդիական խնդիրներից է նույնաբանությունների գործառական առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը: Սույն լեզվական երևույթը, որը խոսքաստեղծման անբաժանելի մասն է կազմում, դրսևորվում է լեզվական բոլոր մակարդակներում՝ ձևաբանական, բառային, շարահյուսական և իմաստաբանական: Ավանդաբար նույնաբանությունները դիտարկվել են որպես խոսքաստեղծման ընթացքում տեղ գտած սխալներ, ձախողված ասույթներ, խոսողի կողմից թույլ տված կոպիտ վրիպակներ: Մակայն այս հարցի քննությունը ճանաչողական լեզվաբանության դիրքերից, որտեղ հատուկ ուշադրություն է դարձվում բովանդակության պլանի ներակա և արտակա տեղեկատվական շերտերի վերաբաշխմանը, հնարավորություն է տալիս նորովի մեկնաբանել սույն կառույցների հաղորդակցական-գործաբանական արժեքը:

Նույնաբանական կառույցների մեկնաբանման, դրանց հաղորդակցական-գործաբանական արժեքի վերաբերյալ մի շարք ուսումնասիրություններ են կատարվել ու մշակվել որոշակի մեխանիզմներ, մոտեցումներ ու հայեցակետեր համապատասխան արդյունքներով: Դրանց մի մասը նույնաբանության մեկնաբանության հարցը կապում է Գրայսի /Grice, 1975/ կարգախոսների հետ /Levinson, 1983: 124/, ոմանք զարգացնում են այս մոտեցումը և առաջարկում նույնաբանության գործաբանական արժեքի այլընտրանքային տարբերակների բացառման սկզբունքի վրա հիմնված մոտեցում /Ward and Hirschberg, 1991: 513/, իսկ Վերծրիցկան էլ առաջարկում է դասակարգել նույնաբանություններն ըստ նշանակության և յուրաքանչյուր խմբի համար

դուրս բերել առանձին բանաձև /Wierzbicka, 2003: 395-396/: Որոշ լեզվաբաններ էլ, ինչպես Ուոլթերը և Մայբաուերը, դիտարկելով այս մոտեցումներն ու վերլուծելով դրանց արդյունքները, առաջարկում են միջանկյալ մոտեցում նույնաբանությունների մեկնաբանության ու առհասարակ դրանց գործաբանական արժեքի հանդեպ /Walter, 2008: 14, Meibauer, 2008: 457/: Ըստ վերջինների անհրաժեշտ չէ անպայմանորեն որդեգրել միայն մի դիրքորոշում՝ ի սպառ բացառելով մյուսը: Ուսումնասիրելով սույն խնդրի հանդեպ առկա տարբեր մոտեցումները պետք է նկատել, որ վերջիններս հաճախ հիմնվում են երկու ընդհանուր սկզբունքների վրա: Դրանք կամ նույնաբանությունը մեկնաբանում են հիմնվելով վերջինիս բուն կառուցվածքային առանձնահատկությունների վրա (գոյականի թիվ, բայի ժամանակաձև, որոշյալ կամ անորոշ հոդի առկայություն կամ բացակայություն, որոշիչի/հատկացուցիչի առկայություն կամ բացակայություն) կամ էլ դիտարկում են հարատեքստն ու համատեքստը պարզապես որպես ֆոն, որտեղ ներկայացվում է նույնաբանությունը: Ինչպես ցույց է տալիս նյութի մեր քննությունը, լեզվի մասին գիտելիքի զարգացման արդի փուլում, երբ կարևորվում է խոսքաստեղծման գործընթացը, անհրաժեշտություն է առաջանում անդրադարձ կատարել լեզվական միավորների իրական գործառնության օրինաչափություններին: Սույն հոդվածում մեր նպատակն է բացահայտել համատեքստի ու հարատեքստի դերը նույնաբանական կառույցներին բնորոշ ներակա իմաստների մեկնաբանման գործընթացում և ցույց տալ, թե որքանով են նրանք պայմանավորում տվյալ խոսքային իրողության հաղորդակցական արժեքը: Այլ կերպ ասած փաստական նյութի մեր քննությունը իր մեջ ներառելու է վերոնշյալ երկու սկզբունքները, ինչը կարծում ենք հնարավորություն կտա համալիր մոտեցում ցուցաբերել խնդրին և վեր հանել այն գործոնները, որոնցով պայմանավորված են քննվող լեզվական միավորի հաղորդակցական-գործառնական առանձնահատկությունները:

Առաջարկում ենք դիտարկել մի քանի գործոն, որոնք կարծում ենք էական նշանակություն ունեն հաղորդակցման պրոցեսում նույնաբանության գործաբանական արժեքի իրականացման գործում: Այստեղ թերևս պետք է սկսել նրանից, որ համատեքստը, որպես լեզվական միավոր անհրաժեշտ է դիտարկել որպես առանձին բաղադրիչների միավորում, որոնք միասին ստեղծում են այնպիսի իրավիճակային նախապայմաններ, որոնց ազդեցությամբ նույնաբանությունը ձեռք է բերում որոշակի հաղորդակցական-գործաբանական արժեք:

Խոսելով իրավիճակային նախապայմանների մասին, թերևս արժե սկսել հանրային համատեքստից: Հանրային համատեքստ ասելով նկատի ունենք այն հասարակական-մշակութային-պատմական ֆոնը, հենքային գիտելիքը, քաղաքական-տնտեսական իրավիճակը, որի պայմաններում ձևավորվում է դիսկուրսը ու կիրառվում է նույնաբանական կառույցը: Այս նախապայմանների ազդեցությունն էական է խոսողի հաղորդակցական նպատակի կայացման համար, ինչն իր հերթին, բնականաբար ազդում է նույնաբանական կա-

ռույցի գործաբանական ներուժի վրա: Առաջարկում ենք դիտարկել հետևյալ օրինակները:

A: Iran allows women into sports stadiums, but not for anything “too masculine”

B: Well progress is progress. (The Independent, THURSDAY 07 MAY 2015, <http://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/iran-allows-women-into-sports-stadiums-but-not-for-anything-too-masculine-10157705.html?cmpid=facebook-post>) comment by Jonny Gadd)

Այս հատվածում *progress is progress* (առաջընթացը առաջընթաց է) նույնաբանությունը մեկնաբանելու, դրա գործաբանական արժեքը որոշելու, խոսողի հաղորդակցական նպատակին հաղորդակից դառնալու համար անհրաժեշտ է, որ խոսողի ու նրան լսողի՝ գրուցակցի միջև լինի ընդհանուր տեղեկույթի առկայություն: Այսինքն, թե՛ խոսողը ու թե՛ լսողը պետք է տեղյակ լինեն Իրանում կանանց իրավունքների սարսափելի սահմանափակ վիճակից: Անհրաժեշտ նախապայման է, որպեսզի խոսողը վստահ լինի, որ լսողը տեղյակ է Իրանում առկա իրավիճակից ու ի վիճակի է համապատասխան կերպով մեկնաբանելու իր խոսքը ու դրանում առկա նույնաբանական կառույցը: Կարևոր նախապայման է նաև, որ խոսողը ունենա որոշակի վստահություն, որ լսողը համակարծիք է իրեն: Հակառակ պարագայում, ըստ էության սպորտային մարզադահլիճ գնալու թույլտվությունը, այն էլ ոչ «չափազանց տղամարդկային» մարզաձևերի հանդիսատեսը լինելու համար առնվազն տարօրինակ կթվար լսողի համար, ով տեղյակ չէ Իսլամական հեղափոխությունից հետո Իրանում հաստատված կարգերից: Ու հետևաբար նաև քիչ հավանական է, որ նա առաջընթաց համարեր մի բան, որն ինքնին հասկանալի է ու վաղուց ընդունելի ամբողջ քաղաքակիրթ աշխարհում: Թերևս կարելի է վստահորեն ասել, որ նրա համար տարօրինակ կհնչեր «չափազանց տղամարդկային» արտահայտությունը: Հետևաբար տվյալ պարագայում Իրանում առկա հասարակական-քաղաքական իրավիճակը ու դրանում կանանց իրավունքների սահմանափակումը այն հանրային համատեքստն են, որոնք հնարավոր են դարձրել *progress is progress* նույնաբանության կիրառությունը:

Նյութի քննությունից պարզ է դառնում, որ նույնաբանության գործաբանական արժեքի որոշման գործընթացում կարևոր գործոն է նաև գրուցակիցների հենքային գիտելիքը: Էական է, թե ովքեր են նույնաբանության կիրառողները: Չափազանց շատ բան է կախված նույնաբանությունը կիրառող մարդու աշխարհայացքից, նրա ունեցած դիրքորոշումից տվյալ խոսքային իրադրությունում քննարկվող հարցի առնչությամբ, ինչպես նաև նրանից, թե ում է ուղղված նույնաբանություն: Ընդհանուր խոսակցության մասնակիցների ով լինելը նույնպես էական է նույնաբանության հաղորդակցական-գործաբանական արժեքի ձևավորման և տարրորոշման համար:

Մեր դիտարկած օրինակում նույնաբանության մեկնաբանման հարցում վերոնշյալ գործոնը մեծ կշիռ ունի: Կարևոր է կոնկրետ դիսկուրսի հեղինակի անձը, նրա պատկանելությունը որևէ քաղաքակրթական ճամբարի: Տվյալ օրինակում ենթադրվում է, որ գրուցակիցները կամ մուսուլման չեն, կամ առնվազն չեն խրախուսում Իրանում կանանց իրավունքների սահմանափակումները:

Ինչպես ցույց է տալիս ստորև բերվող օրինակների քննությունը, նույնաբանական կառույցների գործաբանական արժեքը որոշարկող գործոններից է այն լեզվական միջավայրը/համատեքստը, որտեղ հանդես է գալիս տվյալ նույնաբանությունը: Նույնաբանությունից առաջ ու/կամ դրանից հետո գտնվող նախադասությունները իրենց արտահայտած նշանակությամբ տալիս են լսողին տեղեկույթ, որը կողմնորոշիչ դեր է ունենում դիսկուրսում առկա նույնաբանության մեկնաբանման համար: Կախված այդ լեզվական համատեքստը կազմող բաղադրիչների շեշտադրությունից ու հաղորդած տեղեկույթից նույնաբանության գործաբանական ներուժը նույնպես փոխվում է: Դիտարկեքն հետևյալ օրինակները.

A: She is really in a big trouble and has turned to her mother though I am not sure that will help much.

B: I have known their family since childhood. Her mother is her mother. She comes from an influential family and has good connections. Trust me she will absolutely be helpful. (Julian Barnes “Levels of Life”)

Նախ պետք է արձանագրել, որ այս երկխոսության մասնակիցները բավարար չափով տեղյակ են ընդհանուր թեմայից, որ իրենց ընկերը դժվարին կացության մեջ է, ու երկուսն էլ գիտակցում են, որ դիմացինը հավասարաչափ տեղյակ է իրադարձությունների ընթացքից: Առաջին գրուցակիցը կասկած է հայտնում, թե արդյոք իրենց ընկերոջ մայրը կկարողանա օգնել նրան: Երկրորդ գրուցակիցը, ավելի լավ ճանաչելով իրենց ծանոթի մորը ու ավելի տեղեկացված լինելով վերջինիս ազդեցիկ ընտանիքի ու կապերի մասին, պնդում է, որ նրա մայրը հաստատապես ի վիճակի է օգնելու, ու հիմնավորում է դա մոր՝ ազդեցիկ ընտանիքից լինելու ու դրանից բխող կապերի առկայությամբ: Այս տեղեկույթը օգնում է հասկանալու, որ նրա մայրը ոչ միայն իրենց ընկերոջ կենսաբանական մայրն է, կամ հոգատար կին է ու անհանգստանում է իր գավակի համար, ինչպես թերևս բոլոր մայրերը, այլ այս ամենի հետ մեկտեղ նաև տալիս է տեղեկույթ, որ մայրն ունի ազդեցություն ու հնարավորություններ, որոնք կարող է գործի դնել: Այս հնարավորությունները առանձնացնում են նրանց ընկերոջ մորը ընդհանրապես մայրերից, քանի որ բնականաբար ոչ բոլոր կանայք ու առհասարակ մարդիկ ունեն մեծ հնարավորություններ: Այստեղ մենք կարող ենք արձանագրել, որ նույնաբանությանն ուղեկցող լեզվական համատեքստը մեզ ու առաջին գրուցակցին տալիս են անհրաժեշտ տեղեկույթ, որպեսզի նույնաբանությունը մեկնաբանվի մոր լայն հնարավորությունները փաստող լեզվական կառույցի նշանակությամբ: Այլ կերպ ասած, սույն օրինակում լեզվական համատեքստը

ձևավորում է նույնաբանական կառույցի գործաբանական նշանակությունը տվյալ դիսկուրսում: Հատկանշական է նաև *I have known their family since childhood* ուղեկցող նախադասության նշանակությունն ու դրա դերը նույնաբանության արտահայտած ներակա իմաստի մեկնաբանման գործում: Այդ նախադասությունը հղում է կատարում անցյալին, մանկությանը՝ դրանով էլ ավելի շեշտելով տեղեկության ժամանակով ճշգրտված լինելու համազանցը: Այսինքն խոսողը մտավոր հղում է կատարում մի իրականության՝ «անցյալի մտապատկերի», որն ուղղակիորեն ոչ մի կերպ արտացոլված չէ նշված դիսկուրսում, սակայն որի հիշատակումը բավարար է որպես համատեքստ, նույնաբանության գործաբանական արժեքի որոշակիացման համար:

Դիտարկենք ևս մեկ իրավիճակ, որտեղ նույն նույնաբանությունը այլ գործաբանական արժեք ունի:

A: Currently she is awfully busy working two jobs and doing extra hours to be able to pay all the bills. And now on top of this all she has to take care of her handicapped mother.

B: Well her mother is her mother. She can't help but taking care of her. (Gabrielle Kent "Alfie Bloom and the Secrets of Hexbridge Castle")

Այս երկխոսությունը դիտարկելիս պետք է կրկին արձանագրել ընդհանուր թեմային խոսողի ու լսողի տեղեկացվածությունն ու փոխադարձ վստահությունը. խոսողի տեսանկյունից, որ դիմացինը ունի շատ թե քիչ հավասարաչափ տեղեկություն իրավիճակի ու դեպքերի մասին ու ի վիճակի է ընկալելու իր խոսքը, իսկ լսողի տեսանկյունից, որ դիմացինը գիտի, որ ինքը համարժեք է ընկալում խոսքը: Առաջին գրուցակիցը մատնանշում է այն սթրեսային ու գերժանրաբեռնված աշխատանքային գրաֆիկը, որով իրենց ընկերը ստիպված է աշխատել ու այժմ էլ պետք է հաջողացնի այդ ամենից զատ նաև հոգ տանել իր հաշմանդամ մոր մասին: Երկրորդ գրուցակիցը համաձայնություն արտահայտելով՝ ավելացնում է, որ նա այլընտրանք չունի, ու մայրը, մնում է մայր: Տվյալ պարագայում նույնաբանության արտահայտած ներակա իմաստը, որը ձևավորում է նրա հաղորդակցական-գործաբանական նշանակությունը, իրավիճակի ընդունումն ու հանդուրժողականության արտահայտումն է, քանի որ մայրը ամենաթանկ անձնավորությունն է, ու ցանկացած պարագայում պետք է ուշադիր լինել նրա հանդեպ ու հոգ տանել նրա մասին: Այստեղ գործում է հանրային համատեքստում ընդունված ու ամրագրված բարոյական արժեքը, որ ծնողի մասին պետք է հոգ տանել ու հնարավոր ամեն ինչ անել նրան օգնելու համար: Թեպետ այս հասարակական սկզբունքը ոչ մի կերպ չի նշվում ու չի էլ ակնակրվում, թե խոսողը ու թե լսողը ու թե նաև մենք՝ կողքից դիտարկողներս, մեր մտապատկերում ունենք այս սկզբունքը ու ընդունում ենք այն որպես հենք ամբողջ խոսքային իրողության ու հատկապես նույնաբանության մեկնաբանման համար:

Ինչպես տեսանք այս երկու օրինակներում միևնույն նույնաբանական կառույցն ունի երկու իրարից տարբեր ներակա իմաստներ: Նույնաբա-

նությունը այդ նշանակությունները ձեռք է բերում նաև ուղեկցող լեզվական համատեքստի միջոցով: Առաջին օրինակում վերջինս արտահայտում է անհրաժեշտ տեղեկություն այն մասին, որ մայրը տարբերվում է այլ մայրերից ու ընդհանրապես առանձնանում է որպես մարդ իր կապերի ու հնարավորությունների առումով, իսկ երկրորդ օրինակում ուղեկցող նախադասությունների արտահայտած նշանակության շնորհիվ նույնաբանությունը նշանակեց, որ մոր համար միշտ պետք է ժամանակ գտնել ու հոգ տանել նրա մասին, հատկապես, երբ դրա անհրաժեշտությունն ակնհայտ է:

Նույնաբանությունների գործաբանական նշանակության մասին խոսելիս պետք է նշել խոսողի հաղորդակցական նպատակը: Բերված օրինակներից, և ոչ միայն, կարելի է եզրակացնել, որ նույնաբանության գործաբանական ներուժը մեծապես կախված է այն նպատակից, որին խոսողը իր խոսքը ծառայեցնում է: Ստացվում է, որ արդարացված չէ փորձել ստեղծել նույնաբանությունների իմաստային դասակարգման աղյուսակ ու պնդել, որ որևէ նույնաբանություն կարելի է կիրառել միայն մեկ նշանակությամբ կամ թեկուզ մի քանի ֆիքսված նշանակություններով: Նույնչափ հեռանկարային չէ ստեղծել բանաձևեր ու համապատասխանաբար ասել, որ որևէ բանաձևով կառուցվող նույնաբանությունը պետք է արտահայտի որոշակի նշանակություն: Մյուս կողմից սակայն կարող է հարց առաջանալ. եթե հրաժարվում ենք նույնաբանական կառույցները դասակարգել ըստ դրանց կառուցվածքային բանաձևի կամ դասակարգել ըստ ֆիքսված նշանակության ու ասում, որ նույնաբանության գործաբանական արժեքը կախված է խոսողի հաղորդակցական նպատակից ու իրավիճակային նախապայմաններից, ապա միթե հնարավոր է դիցուք ցանկացած նույնաբանությամբ ցանկացած նշանակություն փոխանցել, և որն է այն գործաբանական սահմանը, որի շրջանակում կարող է նույնաբանությունը գործածվել:

Այս հարցին պատասխանելու համար առաջարկում ենք դիտարկել նույնաբանական կառույցների մի քանի նմուշ ևս: Այս օրինակների քննության արդյունքում կփորձենք գտնել ու ցույց տալ այն սահմանը, որի տիրույթում նույնաբանությունը կարող է կիրառվել:

I am a man, I'm 21, I play rugby, soccer, I swim and go to the gym. I'm 6'5 and even if I'm in good shape for my training, I can't say I'm manly, like really manly because of the morphology of my body, caused by my genes. There are men that are men and men that are manly men. Manly does not have anything to do with having big muscles and acting like a stupid tough guy, not at all. /comment by Rubenz69 "RubenzUniversum – 6.9.7" Universum d7 under <https://www.youtube.com/watch?v=BiyBAmCE7d0>)

Այս օրինակում ուսումնասիրենք *men* գոյականի նշանակությունները ու փորձենք պարզել, արդյոք դա որևէ կերպ ազդում է նույնաբանության հաղորդակցական-գործաբանական արժեքի ձևավորման վրա: Եվ այսպես մենք տեսնում ենք, որ *men* բառը կիրառվել է երեք տարբեր նշանակություններով: Նույնաբանության կառույցի մեջ առաջին *men*-ը նշանակում է

արական սեռի ներկայացուցիչ, իսկ երկրորդը վերաբերում է տղամարդու հիմնարար հատկանիշներին, ինչպիսիք են ֆիզիկական ուժ, քաջություն, և այլն, որոնք տարբերակում են տղամարդուն կնոջից: Տվյալ նույնաբանական կառույցի ըստ հերթականության երրորդ *men*-ը կրկին նշանակում է արական սեռի ներկայացուցիչ՝ բառի բառարանային առաջին նշանակությամբ (տես ստորև), իսկ արդեն թվով չորրորդ *men*-ը (*manly men*) շեշտում է տղամարդուն ամենաբնորոշող հատկանիշների այն նեղ շրջանակը (համարձակություն, ուժ, ինքնավստահություն), որ խիստ արտահայտված է որոշակի ուժեղ, քաջ տղամարդկանց մոտ: Այդ հատկանիշներն արդեն մի ուժեղ տղամարդուն առանձնացնում են մյուսից: Այլ կերպ ասած, եթե փորձենք բացել այս նույնաբանությունը, կատացվի հետևյալը. կան տղամարդիկ (արական սեռի ներկայացուցիչներ), որոնք տղամարդ են (քաջ, ուժեղ) և կան տղամարդիկ (արական սեռի ներկայացուցիչներ), որոնք տղամարդ են (չափազանց ուժեղ, ընդժված կերպով համարձակ, վստահություն ներշնչող): Այստեղ հարկ ենք համարում նշել, որ թվով չորրորդ *men*-ի նշանակության մասնատիպ ընկալումը պայմանավորված է նաև *manly* ածականով: Այժմ դիմենք Օքսֆորդի բառարանին և ստուգենք *man/men* բառի նշանակությունը:

Man

1. Male person, an adult male human: a good-looking young man. *The relationship between men and women*
2. Strong/Brave Person. A person who is strong and brave or has other qualities that some people think are particularly male: 1. *Come on, now – be a man.* 2. *She's more of a man than he is.* (Oxford Advanced Learner's Dictionary, Seventh Edition, Oxford University Press, p. 932)

Բառարանում նշվում է տասնչորս նշանակություն *man* բառի համար, սակայն մեզ տվյալ դեպքում հետաքրքրում են առաջին ու տասներկուերորդ նշանակությունները: Հաշվի առնելով, որ Օքսֆորդի բառարանը *men* բառի նշանակության համար հղում է կատարում բառի եզակի թվի բառարանային հոդվածին, մենք համարել ենք, որ հոգնակի ու եզակի թվի պարագայում նշանակությունը նույնն է: *Man* բառի առաջին նշանակությունը վերաբերում է նրա սեռին ու տարիքին՝ արական սեռի ներկայացուցիչ, ով հասուն տարիքում է: Միայն տասներկուերորդ նշանակությունն է վերաբերում այն հատկանիշներին ու որակներին, մասնավորապես ուժ, քաջություն, որոնք բնորոշ են տղամարդկանց, ըստ հանրության մեջ ընդունված կարծրատիպի: Ինչպես տեսանք, այս օրինակում խոսողը տարբերակում է *men* բառի մի քանի նշանակություն: Նույնաբանության գործաբանական նշանակությունը վերլուծելիս մենք տեսնում ենք, որ գործ ունենք մի դեպքի հետ, երբ բառի իմաստային դաշտի նշանակությունները կիրառվում են առանձին և յուրաքանչյուր դեպքում բառը որոշակի նշանակություն է արտահայտում: Այսպես նույնաբանական կառույցի առաջին *men*-ը վերաբերում է բառի առաջին բառարանային նշանակությանը, իսկ երկրորդ *men*-ը վերաբերում է

ընդհանրապես արական սեռի ներկայացուցիչներին, ովքեր իզական սեռից տարբերվում են արտաքին և ֆիզիոլոգիական հատկություններով: Երրորդ *men*-ը կրկին վերաբերում է արական սեռի ներկայացուցիչներին, իսկ արդեն նույնաբանական կառույցի չորրորդ *men*-ը (*manly men*) վերաբերում է որոշակի տեսակի տղամարդկանց, որոնք ունեն ոչ միայն տղամարդուն բնորոշ քաջություն, ուժ, այլ դրան հավելյալ այլ ընդգծված առնական հատկանիշներ, ընդ որում այդ հատկանիշները պարտադիր չէ, որ կապված լինեն անմիջապես արտաքին տվյալների հետ: Խոսքը այստեղ ավելի հոգևոր, մտավոր կարողությունների մասին է, որակներ, որոնք կապված են տղամարդու խառնվածքի, կամքի ուժի ու պահվածքի հետ: Այսինքն ընդհանուր արական սեռի ներկայացուցիչներից արդեն առանձնացվում է որոշ մաս՝ ըստ նրանց բնորոշ խիստ «տղամարդկային» համարվող հատկանիշների: Տվյալ պարագայում այդ տարբերակիչ հատկանիշը առնականությունն է կամ այն հատկանիշները, որոնք բնորոշ են «տղամարդու» արքետիպին:

Տվյալ նույնաբանության գործաբանական նշանակության ընկալման առումով կարևոր է ինչպես լեզվական համատեքստը, այնպես էլ հանրային համատեքստը/հարատեքստը: Նույնաբանությանն ուղեկցող համատեքստը տալիս է այն իմաստային դաշտի շրջանակը, որտեղ իրականանում է նույնաբանության գործաբանական նշանակությունը: Համատեքստից է կախված, թե նույնաբանությունը կազմող գոյականի տարբեր նշանակություններից կոնկրետ որ մեկը պետք է արտահայտվի տվյալ գոյականի միջոցով տվյալ նույնաբանական կառույցում: Այստեղ կարևոր է առանձնացնել հանրային համատեքստը/հարատեքստը: *Man* բառի պայմանականորեն երկրորդ (բառարանում տասներկուերորդ) նշանակության մեջ շեշտվում է, որ տղամարդուն վերագրվող հատկանիշները համապատասխանում են հանրության որոշ շերտերում ընդունված մտածակերպին ու հանրային կարծիքին: Սա ցույց է տալիս, որ որոշ բառեր, ինչպես ասենք դարձվածքները, լեզվակիր հանրության մոտ ունեն որոշակի արմատացած գործաբանական նշանակություն: Դա այն կարծրատիպային նշանակությունն է, որ ձևավորվել ու կցվել է այս կամ այն բառին կամ լեզվական կառույցին կախված դրա վերաբերականի, տվյալ դեպքում տղամարդու, ունեցած հանրային գործառույթից, դերից: Տղամարդը պատմության վաղընջական ժամանակներից սկսած կատարել է ավելի շատ ֆիզիկական աշխատանք, վարել պատերազմներ, արել գյուտեր ու բացահայտումներ ու ձևավորել տղամարդու քիչ թե շատ ընդհանրական կերպար, ինչը անքակտելիորեն կցվել է նաև *man* բառին: Հետևաբար *man* գոյականը պարունակող նույնաբանական կառույցը կրում է այս հանրային համատեքստի ազդեցությունը:

Դիտարկենք ևս երկու նմուշ, որոնցից մեկում նույնաբանությունը հանդես է գալիս որոշակի լեզվական համատեքստում: Վերջինս ստեղծում է այն մեկնաբանելու համար անհրաժեշտ իմաստային դաշտ, իսկ երկրորդ դեպքում նույնաբանությունը կոնտարկենք առանց համատեքստի:

The longer I stayed in Azizya, the older I got, the less I liked life. It wasn't enough to be safe and to be home, because home wasn't home anymore. Because we no longer trusted the Turks, our lives were now confined to the Armenian quarter. The Turks I knew or spoke to in Azizya all said they were sorry about what had happened. They blamed the government, not the civilian population, which they said was innocent. It was true that many had harboured Armenians and had protested their treatment by the gendarmerie, the bashibouzouks (irregulars) and the Kurdish brigands, but it was impossible now for us to trust the Turks again or to forgive them (David Kherdian "The Road from Home; the story of an Armenian Girl").

Այս հատվածում ընթերցողը նույնաբանության հաղորդակցական արժեքը մեկնաբանելիս հիմնվում է այն տեղեկության վրա, որ փոխանցվում է համատեքստով և հարատեքստով: Այսպես նա տեղյակ է, որ մեջբերվող հատվածն արտաբերողը՝ խոսողը այլևս չի կարող վստահել թուրքերին, նույնիսկ, եթե նրանք ասում են, որ շատ են ցավում կատարվածի համար: Նա իրեն անվտանգ չի զգում իր մանկության տանը, քանի որ միջավայրը լիովին փոխվել է: Այժմ կյանքը սահմանափակվել է միայն հայկական թաղամասով ու տունն այլևս մանկության այն տունը չէ, որը նա գիտեր: Այստեղ ենթադրվում է, որ ինչ որ սարսափելի դեպքեր են կատարվել, որոնց մասին ուղղակիորեն չի նշվում հատվածում, որոնք սակայն հիմք են ծառայում նման մտքեր արտահայտելու համար: Հենց այս համատեքստային և հարատեքստային առանձնահատկություններից հասկանալի է դառնում, որ տունն այլևս հարմարավետ չէր: Ստացվում է, որ տվյալ նույնաբանության գործաբանական նշանակությունն այս դիսկուրսում այն է, որ տունը որտեղ խոսողն իրեն հարմարավետ ու ապահով էր զգում ու համարում ջերմ անկյուն, այլևս դադարել է այդպիսին լինելուց: Ըստ էության բուն նույնաբանության մեջ ոչինչ ուղղակիորեն չի մատնանշում հենց «հարմարավետության» հանգամանքին: Սա ցույց է տալիս, որ նույնաբանության գործաբանական նշանակությունը իրականացել է համատեքստի անմիջական դերակատարմամբ: Համատեքստն ու հարատեքստն տալիս են այն անհրաժեշտ տեղեկություն, որի հիման վրա ընթերցողը գալիս է իր եզրահանգմանը: Թուրքերի հանդեպ անվստահությունը, հայկական թաղամասի սահմաններից դուրս չգալը ստեղծում են այն իմաստային դաշտը, որի տարածքում «տունը, այլևս տուն չէր» լեզվական կառույցը նշանակում է, որ շատ բաներ անվերադարձ փոխվել են, ու այն, ինչ ճիշտ էր ասել մի բանի մասին մի ժամանակ, այլևս ճիշտ չէ:

Home wasn't home նույնաբանությունը հետաքրքրական է նաև կառուցվածքային տեսանկյունից, մասնավորապես, որ ժխտական է: Նախկինում լեզվաբանները, քննելով նույնաբանությունները, հիմնականում դիտարկել են հաստատական կառույցներ, ինչպիսիք են օրինակ *Boys will be boys* կամ *The law is the law*: Եթե հաստատական նույնաբանությունների պարագայում ճիշտ է Ուարդի և Հիրշբերգի /Ward, Hirschberg, 1991/ այն պնդումը, թե նույնաբանական կառույցը բացառում է այլընտրանքային տարբերակների հավա-

նականությունը՝ մատնանշելով այն միակ հնարավոր տարբերակը, որը հենց նշվում է նույնաբանական կառույցում, ապա ժխտական նույնաբանությունների պարագայում այդ պնդումը դառնում է կրկնակի ժխտում: Այսպես մի կողմից *home wasn't home* կառույցը թեպետ ժխտական է, սակայն մենք այն չենք ընկալում, որ «տունը, այլևս տուն չէր, այլ նավ կամ ավտոտնակ կամ մեկ այլ այլընտրանքային տարբերակ», մյուս կողմից էլ տեսնում ենք, որ տունը իրականում տուն չէ: Այստեղից հետևություն է արվում, որ խոսողը նկատի ունի, որ ոչ թե տունը մեկ այլ կառույց է դառել, այլ տունը կորցրել է իր ամենակարևոր հատկանիշներից մեկը կամ մի քանիսը: Կրկին դիմենք Օքսֆորդի բառարանին *home* բառի նշանակությունները ստուգելու համար:

Home

1. HOUSE, ETC. The house or flat/apartment that you live in, especially with your family: We are not far from my home now. 1) *Old people prefer to stay in their own homes.*

2. TOWN/COUNTRY The town, district, country, etc. that you come from, or where you are living and that you feel you belong to: Jane left England and made Greece her home.

3. FAMILY used to refer to a family living together, and the way it behaves:

1) She came from a violent home. 2) He had always wanted a real home with a wife and children. (Oxford Advanced Learner's Dictionary, Seventh Edition, Oxford University Press, p. 744)

Այստեղ տեսնում ենք, որ «տուն» բառի բառարանային առաջին նշանակությունն է միայն վերաբերում դրա ֆիզիկական տեսքին, կառույցին, մինչդեռ երկրորդ ու երրորդ նշանակությունները վերաբերում են այն միջավայրին, շրջապատին ու իրականությանը, որը կապված է տան, ընտանիքի հետ: Քննվող նույնաբանության կառույցի մեջ առաջին *home*-ը արտահայտում է բառի առաջին բառարանային նշանակությունը՝ ֆիզիկական հատկանիշները, իսկ կառույցի երկրորդ *home*-ը արտահայտում է երկրորդ ու երրորդ նշանակությունները՝ ժխտական ձևով: Այսպիսով մի կողմից նույնաբանությունը բացառում է այլընտրանքային տարբերակները, իսկ մյուս կողմից ժխտում այն նշանակությունները, որոնք վերաբերում են «տան» ամենաբնորոշ հատկանիշներին:

Այժմ դիտարկենք *home wasn't home* նույնաբանությունն առանց համատեքստի: Մեր կողմից իրականացրած ուսումնասիրության արդյունքում, որի ժամանակ լեզվակիր հարցվողները պետք է առանց համատեքստի փորձեին մեկնաբանել նույնաբանությունը, ստացվել են մի շարք պատասխաններ, ըստ որոնց հարցվողների մի մասը ընկալում է կորստի առկայությունը այս նույնաբանական կառույցում, սակայն նրանք չեն ընկալում դրա ահագնացող չափը (սա արտահայտվում է նրանց մեկնաբանությունների մեջ) կամ էլ չեն մեկնաբանում նույնաբանական կառույցի ներիմաստը որպես կորուստ, ինչպես այս օրինակում:

Totally fine – there are lots of country songs with this phrase, too ☺

Հարցվողը կարծիք է հայտնել, որ տվյալ նույնաբանությունը իմաստային ու գործաբանական առումով բավարար է և այն ասոցացվել է քանթրի ոճի երգերի հետ: Այս նույնաբանությունը նա մեկնաբանել է հիմնվելով հարատեքստի՝ մասնավորապես քանթրի ժանրին բնորոշ առանձնահատկությունների վրա: Նրա մոտ դրական էմոցիաներ է առաջացնում նույնաբանությունը, ինչը պայմանավորված է հանրային համատեքստում այս արտահայտության կիրառության իր անձնական փորձով: Ուշագրավ է հարցվողի պատասխանի վերջում դրված ժպիտի էմոտիքոնը: Սա բացահայտ կերպով ցույց է տալիս, որ հարցվողը բացարձակ ոչ մի բացասական լիցք չի ստացել նույնաբանական կառույցից: Ընհակառակը՝ միայն հաճելի զգացողություններ: Դիտարկենք ևս երկու մեկնաբանություն տվյալ նույնաբանական կառույցի արտահայտած ներակա իմաստի վերաբերյալ: Հարցվողներից մեկը նշված նույնաբանությունը համատեքստից դուրս մեկնաբանել է հետևյալ կերպ.

Change is inevitable.

Ըստ նրա նույնաբանության արտահայտած իմաստը փոփոխության անխուսափելի լինելն է: Նա չի դիտարկում նույնաբանության նշանակությունը որպես կորուստ, այլ մի վիճակից անխուսափելի անցում մեկ այլ վիճակի:

Մեկ այլ հարցվող այս նույն նույնաբանությունը համատեքստից դուրս մեկնաբանել է հետևյալ կերպ.

Home changed.

Այստեղ հարցվողը նույնաբանության արտահայտած ներիմաստը կրկին համարել է փոփոխությունը: Վերլուծության արդյունքներն փաստում են, որ սույն նույնաբանական կառույցը համատեքստից դուրս հարցվողների մոտ ընդհանուր առմամբ կամ դրական վերաբերմունք է առաջացրել, կամ էլ ընկալվել է որևէ նոր փոփոխությունների, նոր ակնկալիքների իմաստով: Հարցվողների համար էականը դարձել է «տուն» բառի նշանակությունների տարբերությունը: Առաջին դեպքում որպես կառույց, կացարան նշանակությամբ, իսկ երկրորդ դեպքում որպես ջերմ միջավայր ու ընտանեկան ապահովվածության զգացողություն փոխանցող բառեր: Նույնաբանական կառույցը չի մեկնաբանվել անդառնալի կորստի ու անվերադարձ վերհուշի նշանակությամբ: Մինչդեռ համատեքստի առկայությամբ հարցվողների մեկնաբանությունները այս նույն նույնաբանության վերաբերյալ բոլորովին այլ են, քանի որ դրանք առնչվում են հայոց ցեղասպանության հետ և չեն կարող առաջացնել անխուսափելի փոփոխության մասին դատողություններ կամ դրական զգացողություններ:

Այսպիսով, ակնհայտ է և անհերքելի խոսքային իրադրության, իրավիճակային նախապայմանների, նույնաբանությանն ուղեկցող նախադասությունների նշանակության, խոսողի հաղորդակցական նպատակի, հենքային գիտելիքի ու հանրային համատեքստի դերը նույնաբանությունների մեկնաբանման ու դրանց գործաբանական ուղղվածության և հաղորդակցական արժեքի որոշման գործում: Կարելի է փաստել նաև, որ նույնաբանական

կառույցի գործաբանական նշանակության իրականացման համար շատ կարևոր է այդ կառույցը կազմող գոյականների նշանակությունը: Հաճախ, ինչպես տեսանք վերոբերյալ օրինակներում, միևնույն գոյականը նույնաբանական կառույցի առաջին ու երկրորդ դիրքում կիրառվում է բառիմաստի տարբեր նշանակություններով: Հենց այս երևույթն էլ, գոյականի տարբեր նշանակությունների իրականացումը, էապես ազդում է նույնաբանական կառույցի հաղորդակցական-գործաբանական արժեքի ձևավորման վրա: Մյուս կողմից խոսքային իրադրությունն ու պայմաններն էլ իրենց հերթին նպաստում են նույնաբանության նշանակության կոնկրետացմանը: Հաճախ, նույնաբանությունը լեզվում ձեռք է բերում կարծրատիպային արժեք և ստանում կայուն նշանակություն, որը սակայն կախված հարատեքստ/համատեքստային առանձնահատկություններից կարող է ձևավորել այս կամ այն իմաստային բնութագիրը և դիսկուրսին հաղորդել որոշակի գործաբանական ուղղվածություն: Այսպիսով կատարված ուսումնասիրության արդյունքում կարելի է փաստել համատեքստի և հարատեքստի կարևորագույն դերը նույնաբանական կառույցներում արտահայտված ներակա տեղեկատվության բացահայտման գործընթացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Grice H. P. Logic and Conversation // P. Cole and J. L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, vol.3: Speech acts. New York: Academic Press, 1975.
2. Meibauer J. Tautologies as Presumptive Meaning // *Pragmatics & Cognition*, Johannes Gutenberg University Mainz, John Benjamins Publishing Company, 2008.
3. Oxford Advanced Learner's Dictionary, Seventh Edition, Oxford University Press, 2005.
4. Walter J. Conversational Tautologies in English: Theoretical approach and investigation of examples. Norderstedt Germany: GRIN Verlag GmbH, 2008.
5. Ward G. L., Hirschberg J. A Pragmatic Analysis of Tautological Utterances // *Journal of Pragmatics*, vol. 15, 1991.
6. Wierzbicka A. Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction. New York: Mouton de Gruyter, 2003.
7. Barnes J. Levels of Life. Vintage Random House, 2014.
8. Kent G. Alfie Bloom and the Secrets of Hexbridge Castle. Scholastic Children's Books, 2015.
9. Kherdian D. The Road from Home: the story of an Armenian Girl. Scholastic Inc., 1992.

10. Rubenz69 “RubenzUniversum – 6.9.7” Universum d7 under <https://www.youtube.com/watch?v=BiyBAmCE7d0>
11. The Independent, THURSDAY 07 MAY 2015, <http://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/iran-allows-women-into-sports-stadiums-but-not-for-anything-too-masculine-10157705.html?cmpid=facebook-post> comment by Jonny Gadd.

А. МЕСРОПЯН – О контекстуальной обусловленности декодирования тавтологических высказываний. – Как показывают исследования, интерпретация имплицитных значений и понимание прагматической ценности внешне простых тавтологических конструкций не всегда однозначны. В настоящей статье выявлено, что интерпретация тавтологий в значительной мере зависит от ряда факторов, в их числе от языкового и внеязыкового контекстов, фоновых знаний собеседников и т.д. Показано, что в зависимости от контекста тавтологические высказывания могут служить той или иной коммуникативно-прагматической цели.

Ключевые слова: тавтология, речевая ситуация, коммуникативная цель, социальный контекст, лингвистический контекст, фоновые знания, прагматическое значение, имплицитность

A. MESROPYAN – Context as the Key to the Calculation of Tautologies. – Tautology seems to be quite a simple topic in the realm of linguistics, yet the understanding and calculation of it is rather complicated for many factors are involved. As is shown in the present paper, the interpretation of tautologies largely depends upon the context, including specific conversational context, the large cultural and language context, and the mutual knowledge between the speakers. It is indicated that, determined by the context, tautological utterances may serve different pragmatic and communicative imports.

Key words: tautology, speech event, communicative purpose, context, co-text, background knowledge, pragmatic value, implicit meaning

ՈՒՂԱԶԻԳ ՀԱՄԱՏԵՔՍԱԸ ՈՐՊԵՍ ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ
ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՐԿԱ

Հոդվածում ղիտարկվում է «ուղղաձիգ համատեքստ» լեզվաբանական խնդրի պատմությունը՝ հենվելով տարբեր սերունդների և դպրոցների լեզվաբանների աշխատությունների վրա: Ներկայացվում են նաև խոսքի պատկերավորման անդրադարձ (allusive) հնարների մի շարք դասակարգումներ, ինչպես նաև մեջբերումների հիմնական աղբյուրները: Հոդվածում փորձ է արվում նաև համադրել ռուսական և հայկական լեզվաբանական դպրոցների ներկայացուցիչների եզրահանգումներն ու համապատասխան տերմինաբանությունը արևմտյան դպրոցների գիտնականների եզրահանգումների և տերմինաբանության հետ:

Բանալի քառեր. ուղղաձիգ համատեքստ, հորիզոնական համատեքստ, գրական անդրադարձ, մեջբերում, լեզվաարտահայտչական հնար

«Ուղղաձիգ համատեքստը գրական ստեղծագործության մեջ տեղ գտած պատմաբանասիրական բնույթի տեղեկությունն է», իսկ ցանկացած տեքստի հասկացման համար ընթերցողից պահանջվում է նախագիտելիք ուղղաձիգ համատեքստի վերհանման համար /Ахманова, 1977: 47/:

Առհասարակ «ուղղաձիգ համատեքստ» եզրը ներմուծվել է 20-րդ դարի երկրորդ կեսին ռուս լեզվաբաններ Օ. Ախմանովայի և Ի. Գյուբբենետի կողմից: Տեքստում ուղղաձիգ համատեքստի ներդրման միջոցներով պայմանավորված՝ տարբերակում են բանասիրական (գրական անդրադարձներ, մեջբերումներ, այլակերպված՝ դեֆորմացված, դարձվածքներ) և սոցիալ-պատմական ուղղաձիգ համատեքստի տարրեր (ռեալիաներ՝ իրականություններ, հատուկ անուններ կամ տեղանուններ):

Ուղղաձիգ համատեքստը՝ որպես բանասիրական խնդիր, մանրամասնորեն ղիտարկված է Ի. Վ. Գյուբբենետի աշխատություններում: Բանասիրական և սոցիալ-տնտեսական ուղղաձիգ համատեքստին նվիրված շատ աշխատություններում խնդիր է դրված պատասխանելու մի շարք հարցերի, մասնավորապես՝ ինչպե՞ս է ուղղաձիգ համատեքստը ներկայացված այս կամ այն գրական ստեղծագործության մեջ, որո՞նք են ուղղաձիգ համատեքստի արտահայտման հիմնական միջոցները, որո՞նք են խոսքի արտահայտման անդրադարձ հնարների հիմնական աղբյուրները, և ինչպե՞ս կարելի է որոշել գրական անդրադարձի առկայությունը տեքստի այս կամ այն հատվածում:

Թվարկված հարցերից առաջինի բարդությունն այն է, որ գոյություն ունեն անդրադարձ հնարներ արտահայտող տարբեր եզրեր, ինչպիսիք են, օրինակ, գրական անդրադարձները, մեջբերումները և իրականությունները: Այս առումով Ի. Գյուբբենետն առաջարկում է հետևյալ տարբերակումը՝ բանասիրական համատեքստը ներկայացվում է այլակերպված դարձվածքներով,

մեջբերումներով և գրական անդրադարձներով, իսկ սոցիալ-պատմական ուղղաձիգ համատեքստը՝ հատուկ անունների և տեղանունների միջոցով:

Մեկ այլ ռուս լեզվաբան՝ Լ. Բոլդիբևան, տարանջատում է սոցիալ-պատմական ուղղաձիգ համատեքստ, ինչն, ըստ նրա, «գրական ստեղծագործությունում տեղ գտած պատմաբանասիրական տեղեկության մասն է և ընթերցողին տալիս է արտաքին աշխարհի, իրականության որոշակի հատվածի պատկերը՝ իր ամբողջ էությամբ», և դարաշրջանի սոցիալ-պատմական հիմնապատկերը՝ այն հատկանիշների ամբողջությունը, որը բնութագրում է մարդկանց՝ որպես կոնկրետ պատմական ժամանակահատվածի կոնկրետ սոցիալական խմբի ներկայացուցիչների կյանքի կարևորագույն կողմերը /Болдырева, 1991: 207/:

Գարձվածքների՝ որպես ուղղաձիգ համատեքստի կարևորագույն տարրերից մեկի, ինչպես նաև բանավոր և գրավոր խոսքում դրանց գործառնության մասին մանրամասնորեն խոսվում է Լ. Չիչենովայի աշխատության մեջ, որտեղ նշվում է, որ դարձվածքների գործառնության առանձնահատկություններն ու դրանց կիրառման հաճախականությունը պայմանավորված են ոչ միայն լեզվական, այլ նաև արտալեզվական գործոններով: Չիչենովան մատնանշում է դարձվածքների՝ այլակերպման ենթարկվելու ունակությունը՝ կախված դրանց կառուցվածքից, և շեշտում է, որ դարձվածքների մի ամբողջ շարքի այլակերպումը կարող է դիտարկվել ոչ թե որպես անհատական՝ հեղինակային, մոտեցում, այլ որպես դարձվածքներին բնորոշ գործառնական հատկանիշ՝ դրանց խոսքային վարքագծի նորմ /Чиченова, 1986: 101/:

Ինչ վերաբերում է մեջբերումներին, Գյուբբենետն իր գրքերում օգտագործում է Ն. Կատինինեի դասակարգումը, որը դիտարկում է ամբողջական, հատվող և այլակերպված մեջբերումները /տե՛ս Катинине, 1983/: Անդրադարձ տարրերի և արտահայտչամիջոցների նմանատիպ դասակարգում է առաջարկում նաև Ի. Խրիստենկոն, ըստ որի, օբյեկտով պայմանավորված՝ տարբերակում են նախատեքստի և նախաիրականության գրական անդրադարձներ: Իսկ կառուցվածքի դիտակյունից ելնելով՝ լեզվաբանն առանձնացնում է բովանդակային՝ տեքստում ցայտուն կերպով ներկայացված, և ռճական՝ անուղղակի անդրադարձներ դեպի աղբյուրը /Христенко, 1993/:

Հարկ է նշել, որ հաճախ դժվար է հստակ եզրագիծ անցկացնել գրական անդրադարձների և մեջբերումների միջև, ուստի որոշ գիտնականներ չեն տարանջատում գրական անդրադարձները և մեջբերումները որպես առանձին հասկացություններ. նրանք պարզապես առաջարկում են հիերարխիա՝ դրանցից մեկը ընդունելով որպես առավել ընդհանրացնող կարգ, իսկ մյուսը որպես վերջինիս տարատեսակ: Օրինակ՝ Ի. Գյուբբենետը գրական անդրադարձ է անվանում առավելագույնս այլակերպված մեջբերումը:

Գեղարվեստական ստեղծագործության մեջ ուղղաձիգ համատեքստ ներդնելու տարբեր միջոցներ գոյություն ունեն: Ի. Գյուբբենետն, օրինակ, առանձնացնում է հետևյալները՝ 1. հեղինակն ինքն է տալիս մանրամասն տեղեկություն աղբյուրի վերաբերյալ, 2. գեղարվեստական ստեղծագործու-

թյան հերոսներն են ընթերցողին տալիս այդ տեղեկությունը, 3. միտումնավոր կերպով ակնարկվում է սխալ աղբյուր երգիծական ազդեցության հասնելու նպատակով, 4. հայտնի մեջբերումները ներկայացվում են որպես անանուն մեջբերումներ կամ որպես ասացվածքներ կամ առածներ, 5. տրվում է հեղինակային մեկնաբանություն, 6. մեջբերումն այլակերպվում է, ինչը հանգեցնում է խոսվածքների և ոճերի ձուլմանը, 7. արվում է համեմատություն (փոխառու տեքստի որևէ տարր բաղդատվում է սկզբնաղբյուրից որևէ կոնկրետ տարրի հետ, ինչն օգնում է ընթերցողին հնարավորինս ըմբռնել տեքստը, եթե, իհարկե, ընթերցողն ունի բավարար նախագիտելիք), 8. տեքստում ուղղաձիգ համատեքստը ներմուծվում է առանց որևէ գրաֆիկական նշանակության, ինչի արդյունքում հեղինակի խոսքը և մեջբերվող խոսքը ձուլվում են:

Հարկ է նշել, որ առավել դժվար է վեր հանել այն ուղղաձիգ համատեքստերը, որոնք ներհյուսված են տեքստին՝ առանց որևէ մեկնաբանության կամ գրաֆիկական ցուցիչների: Այս պարագայում դժվար է ոչ միայն վեր հանել ուղղաձիգ համատեքստը, այլ նաև կռահել նախագիտելիքը, դրա սկզբնաղբյուրը գրական անդրադարձներով չափազանց հարուստ տեքստի ճիշտ մեկնաբանման և պատշաճ հասկացման համար: Հեղինակի կողմից խոսքի անդրադարձ տարրերի չափից շատ կիրառումը կարող է լուրջ խոչընդոտ հանդիսանալ ընթերցողի համար գեղարվեստական ստեղծագործության ընկալման տեսանկյունից:

Գրական անդրադարձների և առհասարակ ուղղաձիգ համատեքստի արտահայտման միջոցների մասին խոսելիս անհրաժեշտ է նաև անդրադառնալ այն աղբյուրներին, որոնց հաճախ դիմում են անվանի հեղինակները: Այս առումով Գյուրբենետն առանձնացնում է խոսքի անդրադարձ հնարների հետևյալ հիմնական աղբյուրները՝ Շեքսպիր, Աստվածաշունչ, անգլիական դասականների արձակն ու պոեզիան, համաշխարհային գրականություն, անտիկ դիցաբանություն և գրականություն, պատմական գրականություն, պատմական դեմքերի կողմից և մասին արված արտահայտություններ, մանկական բանաստեղծություններ, ասացվածքներ և առածներ:

Ուղղաձիգ համատեքստի ուսումնասիրմանը նվիրված աշխատություններում նաև փորձ է արվում պատասխանելու այն հարցին, թե ինչ նպատակով են կիրառվում խոսքի անդրադարձ հնարները: Այս առումով մեծ ավանդ ունի լեզվաբան Մ. Պրոխորովան, ով լեզվաբանական ուսումնասիրության մեջ համեմատականներ է անցկացնում երկու աղբյուր և թիրախային, տեքստերի միջև: Արդյունքում նա առաջարկում է. 1. գտնել անդրադարձ հնարները երկու տեքստերում էլ, 2. իմաստաբանության մակարդակում մեկնաբանել երկու տեքստերում առկա անդրադարձ հնարները, 3. մեկնաբանել ուղղաձիգ համատեքստը փոխառու տեքստում լեզվաբանաստղեծական դիտանկյունից /Прохорова, 1989: 182/:

Հարկ է նաև նշել, որ արևմտյան գիտնականների աշխատություններում և հոդվածներում բուն «ուղղաձիգ համատեքստ» տերմինը քիչ է կիրառվում, փոխարենը գործածվում են համանման հասկացություններ: Ուղղաձիգ

համատեքստի և հորիզոնական համատեքստի նախատիպերը Քլ. Սխասարի կողմից առաջարկված ենթահամատեքստն (infracontext) է և մակերեսային համատեքստը (surface context) /Schaar, 1978: 377-387/:

Ջորջ Հենրի Վալլիսը դեռևս 1960-ականներին ուշադրություն էր դարձնում մեջբերումների և գրական անդրադարձների միջև եզրագծի թափանցիկությանը: Չնշելով «նախագիտելիքի» մասին՝ նա խոսում է «գրավոր ժառանգության» և «լեզվի մեջ ներթափանցող հիշելի արտահայտությունների» մասին /Vallins, 1960: 59/: Հենց Վալլինսին է պատկանում այն փոխաբերությունը, որը լեզվաբանները կիրառում են ուղղաձիգ համատեքստը բնորոշելիս. հեղինակը ընկալվում է որպես այն խաչբառի կամ գլուխկոտրուկի հեղինակ, որը պետք է ընթերցողը լուծի (But in fact all allusion, which travels far beyond the limits of classical mythology and ranges the whole world, is bound in the nature of things to leave the reader parting a little away. The writer, like settler of a quiz or a crossword puzzle, has the advantage) /Vallins, 1960: 27/:

Վալլինսի փոխաբերությունը շեշտադրում է այն հանգամանքը, որ արդյունավետ ընթերցանությունը պայմանավորված է ընթերցողի հենքային գիտելիքի և գեղարվեստական ստեղծագործության հեղինակի կողմից առաջ քաշված փաստերի համակցմամբ: Հարող Քլումի պնդմամբ՝ գեղարվեստական ստեղծագործության պատշաճ ընթերցումը սկզբունքորեն անհնար է, քանի որ տեքստն ինքնին այլ տեքստերի մեկնաբանությունն է, իսկ տեքստի ընթերցումը՝ տեքստի մեկնաբանության մեկնաբանությունն է: Հետևաբար տեքստը մեկնաբանելու փորձը առավել բարդ առաջադրանք է մեկնաբանությունների այդ շղթայում /Bloom, 1975: 3/:

Այն, ինչի մասին խոսում է Քլումը, անմիջականորեն կապված է միջտեքստայնություն հասկացության հետ, ինչն, ի տարբերություն ուղղաձիգ համատեքստի, լայն կիրառում ունի ռուսական և արևմտյան գիտնականների աշխատություններում: Միջտեքստայնություն ասելով՝ նկատի է առնվում տեքստի՝ «մեջբերման խճանկարի» տեսքով հանդես գալու հատկությունը: Յուրաքանչյուր տեքստ ընկալվում է որպես «մեկ այլ տեքստի յուրացում և փոխակերպում» /Кристева, 2004: 167/:

Այս առումով արևմտյան գիտնականների եզրահանգումներն ու դիտարկումները հիմնականում համընկնում են ռուսական լեզվաբանների կողմից արված դատողությունների և եզրահանգումների հետ, որոնք առնչվում են ուղղաձիգ համատեքստի ուսումնասիրությանը: Հիմնական տարբերությունն այն է, որ «ուղղաձիգ համատեքստ» հասկացությունը բացակայում է ռուսական/տվետական բանասիրության եզրագծից այն կողմ:

Գ. Գիրունյանը նշում է. «Ի տարբերություն միջտեքստայնության խորագրի ներքո հրատարակվող աշխատանքների խայտաբղետ բազմազանության՝ ուղղաձիգ համատեքստի խնդրով զբաղվող հետազոտողները պահպանում են վերլուծությունների ընդհանուր տրամաբանությունը, որում, ինչպես երևում է ուղղության անվանումից, գերակա հասկացությունը ուղղաձիգ համատեքստն է, որի նկարագրմանն են ուղղված մյուս բոլոր հասկացու-

յունները: Այս իմաստով օժանդակ դեր ունի նույնիսկ հորիզոնական համատեքստը և ծառայում է ուղղաձիգի բացահայտմանը» / Գիրունյան, 2014: 72/:

Ուղղաձիգ համատեքստի պատմության առանձնահատկություններից մեկն էլ այն է, որ սույն բանասիրական խնդրի բուն առարկան գրեթե մշտապես եղել է գեղարվեստական գրականությունը /Изотова, 1992: 124/: Իսկ անգլիական մշակույթի, մասավորապես՝ գրականության մեջ ուղղաձիգ համատեքստն իր դրսևորման ամենացայտուն ձևերով՝ գրական անդրադարձներով և մեջբերումներով հանդերձ, մշտապես աննկարագրելի դեր է ունեցել: Եվ պատահական չէ այն փաստը, որ ոչ մի եվրոպական լեզվում գոյություն չունեն գրական անդրադարձների և մեջբերումների այդ չափ տարատեսակ բառարաններ, որքան անգլերենում: 19-րդ դարի ողջ ընթացքում Անգլիայում մեջբերումների և հղումների, գրական անդրադարձների հանդեպ միտումը առանձնացնում էր ոչ միայն գրողներին, այլ նաև շարքային անգլիացիներին, ինչի մասին են վկայում գեղարվեստավավերագրական գրականության տեսակ հուշագրությունը, օրագրերը, նամակները և այլն /Гюббенет, 2010: 6/:

Հողվածն ու ուղղաձիգ համատեքստի վերաբերյալ ուսումնասիրություններ կատարած լեզվաբանների փորձն ամփոփելով՝ կարող ենք եզրակացնել, որ «ուղղաձիգ համատեքստ» եզրույթի գոյության մի քանի տասնամյակներում լեզվաբանության մեջ մանրամասնորեն ուսումնասիրվել է բանասիրական ուղղաձիգ համատեքստ հասկացության կառուցվածքը և առանձնացվել են վերջինիս հիմնարար բաղադրիչները (այլակերպված դարձվածքներ, մեջբերումներ, գրական անդրադարձներ), ինչպես նաև ուղղաձիգ համատեքստի հիմնական աղբյուրները, առաջարկվել և մեկնաբանվել են խոսքաարտահայտչական հնարների բացահայտման և քայլ առ քայլ դիտարկման մեթոդները, ուսումնասիրվել են գեղարվեստական գրականության մեծ թվով տեքստեր ուղղաձիգ համատեքստի գործառնության տեսանկյունից:

Եվ, թեպետ, արևմտյան լեզվաբանական դպրոցում բուն ուղղաձիգ համատեքստ տերմինը քիչ է կիրառվում, մշտապես ուշադրության կետրոնում է «միջտեքստայնություն» հասկացությունը: Իսկ, ինչպես նկատելի է հողվածում, արևմտյան լեզվաբանների դիտարկումները քննարկվածի շուրջ հիմնականում համադրելի են ռուս լեզվաբանների կարծիքների հետ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գիրունյան Գ. Գրական անդրադարձի մեկնողական ընդգրկումը, Երևան, Հեղինակային հրատարակություն, 2014:
2. Ахманова О. С., Гюббенет И. В. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема // *Вопросы языкознания*, 1997, № 3.
3. Болдырева Л. В. Социально-исторический вертикальный контекст и проблема понимания литературно-художественного текста: дис. канд. фил. наук. М., 1991.

4. Гюббенет И. В. К проблеме понимания литературно-художественного текста (на английском материале). М.: МГУ, 1991.
5. Гюббенет И. В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. М.: МГУ, 1991.
6. Изотова А. А. Деформация английских фразеологических единиц в функциональном освещении: дис. канд. фил. наук. М., 1992.
7. Катинине Н. Ф. Глобальный вертикальный контекст романов Т. Гарди: дис. канд. фил. наук. М., 1983.
8. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики / Пер. с франц. – М.: РОССПЭН, 2004.
9. Прохорова М. Ю. Филологический вертикальный контекст в прагмалингвистическом освещении: дис. канд. фил. наук. М., 1989.
10. Христенко И. С. Лингвостилистические особенности аллюзии как средства создания подтекста: дис. канд. фил. наук. М., 1993.
11. Чиченова Л. А. Английская фразеология в языке и речи. М.: МГУ, 1986.
12. Bloom H. A Map of Misreading. NY: Oxford University Press, 1975.
13. Schaar C. Linear Sequence, Spatial Structure, Complex Sign and Vertical Context System // *Poetics* 7. North-Holland Publishing Company, 1978.
14. Vallins G. H. The Best English. London: Andre Deutsch, 1960.

Т. МОВСИСЯН – Вертикальный контекст как объект лингвистического анализа. – В статье рассматривается история лингвистической проблемы «вертикальный контекст», опираясь на работы лингвистов разных поколений и лингвистических школ. В работе представлены разные классификации аллюзивных фигур речи, а также основные источники цитирования. В ней также делается попытка сопоставить выводы и терминологию представителей русской и армянской лингвистических школ с выводами ученых аналогичных западных школ.

Ключевые слова: вертикальный контекст, горизонтальный контекст, аллюзия, цитата, фигура речи

T. MOVSISYAN – Vertical Context as a Subject of Linguistic Study. – The paper presents the history of the linguistic problem of “vertical context”, based on the relevant works of a number of linguists belonging to different generations and linguistic schools. Various classifications of allusive figures of speech, as well as the principal sources of quotations are introduced. An attempt is made to compare the relevant conclusions and terminology of the representatives of the Russian and Armenian linguistic schools with those of the scholars of western linguistic ones.

Key words: vertical context, horizontal context, allusion, quote, figure of speech

КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРИЧИННОГО ЗНАЧЕНИЯ В СЕМАНТИКЕ ПЕРВООБРАЗНЫХ ПРЕДЛОГОВ

Статья посвящена изучению семантической структуры многозначных первообразных предлогов. В частности, изучен процесс развития причинного значения в семантике предлогов, обозначающих пространственные и временные отношения. В результате проведенного исследования было выяснено, что общим в семантике первообразных предлогов является компонент 'барьер', который в человеческом сознании может ассоциироваться с 'причиной'. А причина, как известно, в большинстве случаев получает негативную оценку.

Ключевые слова: *первообразные предлоги, семантическая структура, причина-барьер, собственно причинные предлоги, многозначные предлоги*

Причинные предлоги в русском языке представлены в следующих группах: первообразные предлоги *из, по, с, от, за*; парный предлог-сращение *из-за*; составные отыменные предлоги с одним первообразным предлогом *вследствие, по причине, в силу, ввиду, по поводу, в результате, на основании, под видом, под предлогом*; с двумя первообразными предлогами *в связи с*; простой отглагольный *благодаря*, составной отглагольный *исходя из*. Некоторые из них специализируются на выражении причинных отношений (в первую очередь, это относится к составным отыменным предлогам), другие – могут выражать и иные отношения (например, локальные – *с горы, из класса* и т.п., темпоральные – *с утра, по вечерам* и т.п.). Эта реальность нашла свое отражение в толковых словарях. Ср.:

из-за

1. обозначает направление, движение откуда-нибудь, из места, закрытого чем-нибудь, с противоположной стороны чего-нибудь,
2. по причине, по вине кого-чего-нибудь.

И это свидетельствует о факте признания за предлогами семантической наполненности – факте нетривиальном и поэтому не раз обсуждавшемся в лингвистической литературе. Так, некоторые авторы замечают, что «неспособность предлогов самостоятельно выражать свои значения не означает, что они лишены лексического значения» /Шанский, Тихонов, 1987/. Также определяется специфика их лексического значения: «Лексическим значением предлога как отдельно взятого слова является значение того или иного отношения. Это отношение может быть или максимально абстрактным, широким, или более конкретным, определенным, узким. Однако в любом

случае предлог имеет лексическое значение, различна лишь степень абстрактности. Семантически «пустых» предлогов не существует» / Русская грамматика, 1982/.

В семантике большинства составных предлогов компонент 'причина' является единственным, ср.: *по причине, под предлогом, в силу, в связи, ввиду, благодаря, вследствие, в результате, исходя из*, также: *по поводу (по причине) и на основании*. «Однозначными чаще всего являются производные, “молодые” предлоги» /Шанский, Тихонов, 1987/. У первообразных многозначных предлогов это значение развивается на базе первичных, центральных. В рамках данной статьи делается попытка понять, на основе чего, какого метафорического переноса развивается причинное значение в частности у предлогов *из-за, за, от, из, с, по*, а также *под, в, на, перед, при*.

О способности предлогов *от, из, с* обозначать причину того или иного состояния говорится в работе В.В. Виноградова «Русский язык. Грамматическое учение о слове»: «Так, предлоги, обозначающие удаление, отделение, исхождение, а следовательно, и происхождение и причину, источник (например: *от, из, с*) сочетаются с родительным (отложительным) падежом» /Виноградов, 2001/.

Предлог *из* в русском языке указывает не просто на внутреннюю причину, а внутреннюю *причину-побуждение, причину-толчок*, которые диктуют либо активное действие, либо вовсе бездействие. Предлог *из* сочетается с чувствами человека, которые обычно имеют выход, оттого и возможно варьирование *из страха/ из чувства страха; из милосердия/из чувства милосердия; из любви/ из чувства любви; из сострадания/из чувства сострадания; из жалости/из чувства жалости; из симпатии/ из чувства симпатии* и т.д. В конструкциях с предлогом *из* ситуация, описанная в следственном блоке, зависит преимущественно от воли субъекта:

Основал общины и монастыри, из любви к Богу и сострадания к людям /Зоя Маслеников. Жизнь отца Александра Меня (1992)/.

Одной из своих знакомых Скотт впоследствии признался, что они с миссис Скотт “решили вступить в брак из чувства самой искренней и взаимной симпатии, и за двенадцать лет супружества это чувство не только не уменьшилось, но скорее возросло /Юрий Безелянский. В садах любви (1993)/.

Предлог *от* вводит указание на *причину-источник*. В формах *из страха – от страха, из ненависти – от ненависти* в первом случае субъект контролирует ситуацию, отмеченную в следственном блоке, во втором реагирует лишь механически и автоматически, поэтому достаточно трудно представить ситуации **из усталости (но: от усталости), *из неуверенности (но: от неуверенности), *из негодования (но: от негодования)* и т.д. Ср.:

В тот миг, когда встал от усталости, чтобы перевести дух, Алеша бесчувственными губами словил в морозном жгучем воздухе легкое

дыхание /Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // «Октябрь», 2001/.

Предлог *с* указывает на более тесную связь между причиной и следствием. Эта связь характеризуется стихийностью и меньшей контролируемостью следствия со стороны субъекта ситуации. Ср.:

Отец со страху так рванул весла, что одна из деревянных уключин с треском обломилась /Р.Б. Ахмедов. Промельки (2011) // «Бельские Просторы»/.

Так, для того чтобы ярче представить семантические различия этих предлогов, а значит и указываемые ими оттенки 'причины', стоит провести параллели между семантикой предлогов и следующих приставочных глаголов:

- *изгнать из города (выгнать)*
- *избыть горе (избавиться)*
- *извергнуть (выпускать: Вулкан изверг лаву)*
- *извлечь (вынуть, достать)*
- *излиться (выразить, высказывать: Излить чувства)*

В семантике этих глаголов есть компонент 'выход наружу', который сопоставим с семантическим содержанием предлога *из* в сочетаниях *из милости, из зависти, из любви, из сочувствия*. Чувства, испытываемые человеком, будучи направленными на объект, преобразуются в определенные действия: *Из ненависти подожгли дом // Из любви к нему продала все имущество* и т.д.

Предлог *от* обнаруживает смысловые сходства с приставками в таких глаголах, как *отъехать* (от дома), *отскочить* (от стены), *отпрыгнуть* (от змеи), *отсесть* (от печи). Действия, указанные этими глаголами, можно назвать «ретроспективными», так как они отсылают нас непосредственно к исходным событиям, в которых *дом, стена, змея* и *печь* предстают как своего рода отправные точки.

Эффект внезапности, который пересекается со стихийностью причинно-следственной связи, указываемой предлогом *с*, сохраняется в глаголах:

соскочить:

- с коня
- гонор сразу соскочит (*перен.* исчезнуть сразу, внезапно)

срезать:

- обидным замечанием (*перен.* оборвать, резко прервать говорящего)

сорваться:

- с обрыва (оборвавшись, не удержавшись, упасть)
- с цепи (рывком отделиться)
- топор сорвался и ударил по ноге (резко соскользнуть)

также: *сорвался с места; сорвалось с языка; сорвали дело; сорвался и накричал* и т.д.

Итак, такие параметры значений глаголов, как 'источник', 'выход наружу', 'стихийность', в точности отражают семантику предлогов *от*, *из*, *с*. Более того, во всех рассмотренных нами ситуациях прослеживается преодоление *пространства*, некоего *барьера*, который сопоставим с понятием *причина*. По нашим наблюдениям, таким образом, общим в семантике рассмотренных нами предлогов является компонент 'барьер, преграда', которому в ментальном пространстве, то есть в сознании человека, может соответствовать 'причина'. Эти категории объединяет признак негативности. *Барьер* так же, как и *причина*, получает негативную оценку в сознании человека. В работе Н. Д. Арутюновой делается замечание о том, что «категория причины ассоциируется с ненормативными явлениями и отрицательной оценкой» /Арутюнова, 1992/. Примечательно отметить, что в словаре Ачаряна, согласно одному из отмеченных им источников, существительное *սիւնձիւն* (причина) в армянском языке восходит к персидскому слову *badkār* – *շարժարժ/злой* /Սիւնձիւն, 1926/.

Так, в русском языке немало предлогов, которые в определенном лексическом окружении выражают причинное значение. Эту группу составляют предлоги, которые в обычном своем употреблении выражают пространственное или временное значения. Ср.:

В темноте я не заметила, как он вошел.

В этом платье ты выглядишь намного красивее.

Он чувствовал себя лишним *в окружении этих людей*.

Так *под нашим натиском* пала Мировая лига.

Он все разболтал *под воздействием алкоголя*.

Цветы завяли *под солнечными лучами*.

Цветы завяли *на солнце* (= *под солнцем*)

Некоторые лингвисты объясняют развитие причинного значения у предлогов, первично обозначающих пространственные и временные отношения, следующим образом: «<...> a preposition that denotes a vaguer or more general location is more apt to develop metaphorical extensions <...>, a preposition that denotes a more concrete location or a specialized visual location or which has a negative polarity meaning is less apt to develop metaphorical extensions» /Zelinsky-Wibbelt, 1993/.

Если все дело в характере обозначения пространственных и временных отношений, то возникает вопрос, почему, например, возможно развитие причинного значения у предлога *за*, но не антонимичного *перед*, или у предлога *под*, но не *над*. По данным словаря под редакцией Ожегова, предлог *за* имеет 20 значений, среди них выделяется причинное значение: «по причине, вследствие чего-н.» /Ожегов, 1984/. У предлога *перед* всего 4 значения. Предлог обозначает пространственные, временные отношения, объекта действия и сравнение. В паре *под* и *над* «привилегированное» положение занимает опять-таки первый предлог. Обнаружено 12 значений

этого предлога, в том числе причинное: «вследствие чего-н.» /Ожегов, 1984/. Предлог *под* имеет всего 2 значения и обозначает пространственные отношения и направленность действия. Почему у одних предлогов наблюдается такой богатый потенциал значений, в то время как у других он крайне ограничен? И как объяснить появление у рассмотренных предлогов именно причинного значения? В семантике предлогов *за* и *под* опять наблюдается наличие компонента *барьер*. Ср.:

сидеть за столом; стоять за деревом //

*не звонить за отсутствием времени; выбросить за ненадобностью;
бранить за непослушание*

под землей; под зданием //

под давлением; под воздействием

Этот компонент присутствует также в семантике предлога *из-за*, в котором центральным, первичным значением является отнюдь не причинное. Более того, предлог *из-за* в основном указывает на неблагоприятную ситуацию. Ср.:

выглянуть из-за дерева; встать из-за стола

опоздать из-за кого-то; не суметь выехать из-за дождей

Аналогично можно объяснить употребление предлогов *в* и *на* в причинном значении. Заметим, что в отличие от предыдущих, в словарных статьях этих предлогов нет значения причины. Ср.:

в комнате (замкнутое пространство); в тюрьме (замкнутое пространство)

выглядеть красиво в платье; выглядеть представительно в костюме

Замкнутое пространство и *причина* здесь воспринимаются одинаково негативно.

Также:

цветы вянут на солнце (= под солнцем)

Причинного значения нет и в словарных статьях предлогов *перед*, *при*. Несмотря на это, в определенном лексическом окружении эти предлоги способны фиксировать причину.

Ср.: стоять перед домом – дрожать перед начальством/

столб при дороге – при свете луны

Каузативное употребление этих предлогов контекстуально обусловлено.

Примечательно, что предлог *по* при указании на внутреннюю причину присоединяет имена, характеризующие либо самого человека с отрицательной стороны, либо ситуацию в целом:

Частью по глупой честности, Частью по простоте, Пропадаю в неизвестности, Пресмыкаюсь в нищете /Л.К. Чуковская. Памяти детства: Мой отец – Корней Чуковский (1971)/.

Именно поэтому практически невозможны ситуации: **по зрелости* (но: *по молодости*), **по опытности* (но: *по неопытности*), **по храбрости* (но: *по*

трусости). Этим и объясняется развитие причинного значения в семантике этого предлога.

Таким образом, мыслительная категория причины, так же, как и категория пространственных и временных отношений, пронизывает всю жизнь человека. Именно поэтому в семантике рассмотренных нами многозначных предлогов причинное значение реализуется всегда, даже если употребление некоторых из них в причинном значении зависит от конкретного контекста. Эта тенденция наблюдается и в армянском, и в английском языках. Ср.:

Ո՞ր մեկը մեզանից երջանիկ չէր լինի Ալեքսանդրի պայծառ հայացքի ներքո /Կաֆկա Ֆրանց. Առակներ և պարադրքներ. 2004/.

Գրիգորը համարյա չէր երևում ծածկոցի տակ: Սարոյի ձայնից գլուխը վեր թռավ բարձից, ասպա անկողնուց ելավ անսովոր մի ձևով, կարծես ոտքը չէր ենթարկվում նրան, քաշեց, միացրեց մարմնին տնրոցով, հետո մյուսը /Ազգ. 2007.05.11/.

Նեղացել էր նա մարդկանց անարդարության վրա:

Ոստիկան մկները այնքան էին զանակոծել թշվառ պոչ տրոտողին, որ թրջված մուկ էր դարձել ու հոգևարքի մեջ ասյուշ-ասյուշ ժպտում էր /Տավուշյան էսթիզներ. Հավաքածու/.

<...> Ես գլխահակ եմ գալիս քեզ մոտ և ամաչում եմ սարսափելի <...> /Հովհաննես Գրիգորյան. Նամակը, որը քեզ երբեք չի հասնելու/.

*They always argue **over** money.*

*I even agreed **under** her pressure.*

*Everyone congratulated her **on** good results.*

*I was surprised **by** her behaviour.*

Так, собственно причинными являются составные производные предлоги. Многозначные первообразные предлоги могут употребляться не только в причинном значении, но и в пространственном, временном и других значениях. Заметим, что если целевые, объектные и другие значения отсутствуют у отмеченных первообразных предлогов, то причинное значение реализуется всегда.

Общую картину можно представить в таблице, отражающей основные типы отношений, указываемых рассмотренными нами предлогами.

Таблица 1

Предлог	Пространственные	Временные	Объектные	Целевые	Сравнения	Лишения	Орудия	Определительные	Образа действия	Причины
из	+							+	+	+
из-за	+									+
от	+					+		+	+	+
с	+	+		+	+			+	+	+
за	+	+	+	+						+
по	+		+							+
благодаря										+
вследствие										+
в результате										+
ввиду										+
в силу										+
в связи										+
под предлогом										+
под видом										+
по поводу										+
по причине										+
на основании										+
исходя из										+
в согласии с										+
под	+	+		+				+		+
в	+	+		+	+			+		+
на	+	+		+			+			+
перед	+	+	+		+					+
при	+	+								+

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Язык цели // *Логический анализ языка. Модель действия*. М.: Наука, 1992.
2. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.-Л.: «Учпедгиз» 2001.
3. Русская грамматика. Том 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М.: Наука, 1982.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: «Русский язык», 1984.
5. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык. Ч 2. М.: «Просвещение», 1987.
6. Աճառեան Հ. Հայերէն արմատական բառարան. Եր., Հայաստանի ԽՍ. Հանրապետութեան Պետական Համալսարանի Հրատարակչութիւն, 1926.
7. Zelinsky-Wibbelt C. *The Semantics of Prepositions: from mental processing to natural language processing*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1993.

Հ. ԳԱԼՈՒՍՅԱՆ – Պարզ կապերի պատճառական իմաստի զարգացման ճանաչողական (կոգնիտիվ) նախադրյալները. – Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում է բազմիմաստ կապերի իմաստային կառուցվածքը՝ մասնավորապես, պատճառի իմաստի առաջացման ընթացքը սկզբնապես տեղի և ժամանակի իմաստ արտահայտող կապերում: Հետազոտության արդյունքում պարզ է դառնում, որ վերոնշյալ կապերի իմաստային կառուցվածքում ընդհանուր իմաստային բաղադրիչ է «խոչընդոտ»-ը, որը մարդու գիտակցության մեջ կարող է ասոցացվել «պատճառ»-ի հետ: Իսկ պատճառը, ինչպես հայտնի է, տարբեր համատեքստերում մեծամասամբ բացասական գնահատական է ստանում:

Բանալի բառեր. պարզ կապեր, իմաստային կառուցվածք, պատճառ-խոչընդոտ, բուն պատճառական կապեր, բազմիմաստ կապեր

H. GALUSTYAN – *Cognitive Aspects of Developing Causative Meaning in Simple Prepositions.* – The paper studies the semantic structure of polysemantic prepositions. In particular the author analyses how causative meaning develops in semantics of spatial and temporal prepositions. The research shows that the semantic component ‘barrier’ is present in the semantic structures of all mentioned prepositions. Moreover, in human mentality it is associated with ‘cause’, which has a negative evaluation in many contexts.

Key words: simple prepositions, semantic structure, cause–barrier, causative prepositions, polysemantic prepositions

Кристине ГЕВОРГЯН
Ереванский государственный университет

ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ТЕЛЕСНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: СОМАТИЗМЫ В ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ

Восприятие человеческого тела и его концептуализация в языке является одним из обсуждаемых вопросов в современном лингвистическом дискурсе. В статье рассматривается «антропология тела» и представлены различные теории, встречающиеся в социальных науках (философии, культурологии, лингвистике) касательно представления образа тела и схемы тела. Проводится анализ идиоматических выражений в английском, русском и армянском языках, содержащих такие соматические концепты, как глаза, голова, сердце, руки, ноги и т.д. Особое внимание в статье уделяется представлению концепта “eye”.

Ключевые слова: *тело, телесность, образ тела, схема тела, концепт, культурный код, соматический код, глаз*

«Телесная антропология» – изучение представлений разных народов и культур о теле человека, его строении и функциях – является одной из самых исследуемых проблем, направленных на изучение картины мира того или иного народа. Развитие антропоцентрической парадигмы в лингвистике способствовало тому, что сегодня исследователей интересуют не изолированные языковые единицы, а сам человек, говорящий на данном языке, проблемы взаимоотношений человека и языка, когнитивные и культурные основы языка. Не случайно Н.Д. Арутюнова говорит о «насквозь» антропоцентричном характере языка, утверждая, что присутствие человека в языке чувствуется на всем его пространстве: «Человек запечатлел в языке свой физический облик, свои внутренние состояния, свои эмоции и свой интеллект, свое отношение к предметному и непредметному миру <...> человек запечатлел себя в именах природных объектов <...>» /Арутюнова, 1999: 3/. Как следствие, в современном лингвистическом дискурсе возникла необходимость ставить новые проблемы и задачи, искать соответствующие методы исследования и подходы с целью интерпретации новых категорий и понятий (например, концепт, телесность, корпоральность и т.д.). Сегодня разные явления, понятия, категории и объекты рассматриваются не только сквозь призму лингвистики, но также с учетом научных подходов, применяемых в антропологии, когнитивной науке, философии, физиологии, нейрологии, функционализма и т.д.

В рамках данной статьи мы рассматриваем проблему телесности и ее отражение в языке посредством соматического кода, на примере соматического концепта «EYE». Согласно типологии концептов М. Пименовой,

соматические концепты относятся к базовым концептам, которые составляют фундамент языка и всей картины мира /Пименова, 2007: 9/.

В современной научной литературе взаимодействие языка и культуры рассматривается в связи с бытием человека. Ю. Лотман утверждает, что язык 'влит' в систему культуры, составляя сложное целое вместе с ней; «работа» культуры состоит в структурной организации окружающего человека мира и создании социальной сферы для человека /Лотман, 2000: 487/. Сама деятельность человека не может осуществляться отдельно от своей соматической составляющей /Fisher, 1986/, так как человек концептуализирует окружающий его мир через себя, через свой ментальный, физический и психический мир. Е. Урысон утверждает, что всякая способность человека – физическая или психическая – мыслится как функция какой-то части тела, если человек способен запоминать, чувствовать, видеть или слышать, значит у него есть соответствующий орган /Урысон, 1995: 3-16/. Таким образом, картина мира, которая конструируется в сознании человека, является результатом синкретического соединения физического, логического и духовного восприятия окружающей человека действительности, его самого и бытия.

Особый интерес к изучению телесности в лингвистической парадигме возник в 90-х годах XX века, когда, вследствие лингвистической «апроприации» телесности», появились собственные термины и на замену понятию «телесный» пришли термины «соматический» или «корпоральный» /Нагорная, 2010/. Все возрастающий интерес лингвистов к вопросу человеческой телесности обусловлен еще и тем, что восприятие тела является важнейшим процессом, связанным с психическими и нейробиологическими факторами /Lakoff and Johnson, 1980, 1999; Арутюнова, 1999; Нагорная, 2010; Башкатова, 2012/, поэтому проблема телесности имеет междисциплинарный характер и, помимо лингвистического дискурса, активно исследуется философами, антропологами, филологами, психологами, нейробиологами.

Проблема телесности не нова, и к ней обращались еще М. Мерло-Понти, Ж.-П. Сартр, Ф. Ницше, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, К. Леви-Стросс и др. Например, М. Мерло-Понти, образно сравнивает тело с «часовым», который стоит у основания слов и действий человека, одновременно оно является и «проводником бытия в мир», своего рода «осью мира», якорем, закрепляющим человека в мире, то есть тело – способ человеческого обладания миром. Более того, именно тело является мерой всего, «универсальным измерителем», ибо оно есть продолжение мира, состоит из той же плоти, что и мир, вплетено в ткань мира /цит. по: Вдовина, 1997: 62/.

Исследование литературы по данному вопросу выявило, что в научном дискурсе существует два подхода описания телесности – схема тела (body scheme)¹ и образ тела (body image)². И если вначале данные понятия воспринимались как синонимы, то с течением времени понятие схемы тела стало употребляться чаще в дискурсе, где речь шла скорее об анатомических

знаниях человека, о его представлении о своих органах и их функциях. Схема тела, согласно А. Подороге, «иерархизована по различным анатомическим и физиологическим функциям» /цит. по: Нагорная 2010: 100/. Следовательно, части тела воспринимаются неравнозначным образом и с психологической точки зрения: например, голова как венчающее тело и являющееся вместилищем мозга имеет определенную значимость в разных культурах, что отражается в языке – ἡ κεφαλή τοῦ κράτους, head of the state, хлеб всему голова; лицо как часть головы является ярким носителем идентичности человека и т.д. То есть, части тела служат символическим отражением мира, вследствие чего предметам и явлениям окружающего мира приписываются антропоморфные характеристики в соответствии со сформированным в данной культуре образом тела.

Исходя из целей данной статьи, нам представляется более интересным термин *образ тела*, который употребляется для описания более сложного явления. П. Шилдер в 1935г. одним из первых стал рассматривать образ тела не в области невропатологии, а биопсихологии. Автор в ходе своих исследований пришел к выводу, что образ тела формируется у человека в результате *межличностного взаимодействия*; и степень адекватности сформированности образа тела во многом зависит от того, как происходит сам процесс взаимодействия. П. Шилдер рассматривал образ тела как важнейшее связующее звено между индивидуальной психикой и окружающим миром, находящимся за пределами индивидуального телесного пространства /см. об этом: Нагорная, 2010/. Особенностью образа тела является то, что в отличие от схемы тела, он формируется иначе и может не совпадать с анатомией человека. Если тело материально, то образ тела является представлением о нем. И именно в образе тела «...интегрированы представления о теле как плоти и о теле как телесности» /Никитин, 2006: 90/.

Однако, рассматривая образ тела, нельзя забывать и о культурной составляющей, ибо, как следует из вышесказанного, образ тела индивидуален, он уникален и субъективен, что предполагает некоторую социальную и культурную детерминированность. Влияние культуры на конструирование образа тела сказывается в том, что необычайные способности человека часто связываются с его анатомическими особенностями. Символическая анатомия, согласно Е. И. Кириленко, является опытом культурной интерпретации человеческой телесности, которая позволяет выявить семантику жизни тела в конкретной культуре, выделить специфику ее культурных кодов /Кириленко, 2013: 241-248/. Образ тела организует окружающий человека мир, выстраивая его по образу и подобию самого человека. Таким образом, тело несет в себе дополнительный, значимый для культуры смысл, благодаря которому образуется соматический код культуры. Являясь самым древним из культурных кодов, соматический код не случайно занимает центральное положение в национальном культурном пространстве, ибо, как отмечают

исследователи, «само восприятие мира человеком соматично» /Нагорная, 2010: 101/, например, *heart of the matter*, голова плешива, зато душа тонка, *the sky has thousand eyes*, *chicken-hearted*, *սիրտը կտոր-կտոր լինել*, голова у ног ума не просит, *սիրի տակը սապոնի դնել* и т.д. Таким образом, можно утверждать не только о метафорическом потенциале соматизмов, но и согласиться с тезисом, что тело является непрерывно функционирующим семиотическим ресурсом /Discourse, The Body and Identity, 2003: 9/, который проявляется при концептуализации окружающего человека мира.

Что касается языковой концептуализации соматизмов, то они могут осмысляться носителем языка по-разному: и как анатомический объект, и как место локализации определенных эмоций и ощущений /Нагорная, 2010; Маслова, 2001/. Тело становится вместилищем не только органов как таковых, но и квазиорганов, которые, хоть и не существуют, но более или менее четко локализованы, например, душа, совесть, сердце (как анатомический орган и орган эмоционального переживания). Вышесказанное можно суммировать тезисом Е. И. Кириленко, согласно которому, в «символике и архитектонике тела заявляют о себе социальная иерархичность и гендерная асимметрия, интенсивная природность опыта, амбивалентность телесных стандартов, контаминация языческих и христианских элементов в культурном сознании» /Кириленко, 2013: 246/. Таким образом, если с понятийной точки зрения соматический код универсален, ввиду того, что структура тела и его функции известны, то с культурной точки зрения, он уникален. В разных языках часто можно встретить по смыслу одинаковые, скорее заимствованные обороты, пословицы и поговорки с употреблением соматизмов, вместе с тем в них часто можно найти обороты, присущие только данной культуре, например: *to wear heart on one's sleeve*, *to sit on one's hands*, *lose face*, *get in someone's hair*, *be heart of the team*, *have heart in mouth*, *wear heart on one's sleeve*, *cold hands warm heart*, *to cut one's nose off*, *hard-nosed person*, *աչքը տես՝ բերնն կարոտ*; *Աչքի տեսածը հաստատ է, քան ախանջի լիածը*; *բաց բերանը ճանճ կմտնի*; *բերնե-բերան*, *հազար բերան*, *ստեղը կդառնա գերան*; *ախանջը «կտրել»*; *բերան բանալու տեղը՝ աչքն բաց*; *բերանը բանալի սիրտը կերելի*; *Դուզ խոսքը քոսքի գլուխը ծակ է*; *брать ноги в руки*; *земля горит под ногами*, *пускать пыль в глаза*, *золотые руки*, *кошки скребут на сердце* и т.д. Разные объекты приобретают «человеческие» черты и выражаются во фразеологических выражениях, например, *ջնջել երկրի երեսից*, *сердце земли*, *the eye of the sky*, *potato eye* и т.д.

Остановимся подробнее на соматическом концепте «eye». Особый интерес к концепту «eye» обусловлен тем, что глаза помимо того, что являются анатомическим органом человека, имеют особую символическую составляющую, которая, часто, воспринимается неоднозначно в разных культурах. Например, в мифологии и древних религиях, в фольклоре и сказках наличие (один, два, множественное) или полное отсутствие глаз

может выражать способность внутреннего видения, дифференцировать людей ординарных от неординарных, восприниматься как нечто нечистое и демоническое (в разных религиях образы – Лорд Шива, Серафим, Азраиль, Джаляль; Кабандха в индуистской мифологии; циклоп и три сестры Грайи в греческой мифологии, Балор – в ирландской, леший – в славянской). Интересны также представления о глазе в славянской культуре, где взгляд может выражать идею достоинства: «говорить за глаза», «плюнуть в глаза» означает нанести оскорбление. Символичность глаза отражается и в народном творчестве, например, если у человека два глаза, то в сказочном или демоническом мире он ассиметричен: лихо одноглазое, жицень у белорусов трехглазый, у Бабы Яги болят глаза или она слепа. Поэтому в славянской культуре считается, что взгляд вещественен: он способен производить материальное действие (беременной женщине не позволялось смотреть на нечто некрасивое, уродливое; утаивалось время родов) /Забылин, 1880: 187, 271/.

Являясь частью лица, глаза служат «проводником» между внутренним и внешним миром человека. Они могут отражать как внутреннее и внешнее состояние человека, так и его качества и особенности – *добрые, злые, гордые, надменные глаза, ամբխիտ աչքեր, արմար աչքեր, աչքը արյուն կոխել, sharp eye, beady eyes, աչքը քրքրի, աչք ծակել – նսխանձել*. В языке можно также встретить выражения, отражающие “двойственность” глаз – глазам можно верить (*глаза ушей вернее; the eyes believe themselves, the ears believe other people*), тем не менее они могут обмануть как человека (обман зрения), так и сердце. Примечательно, что в английской лингвокультуре можно часто встретить выражения, указывающие на особую связь между глазами и сердцем:

A.. *“Mine eye and heart are at mortal war
How to divide the conquest of thy sight”
(Shakespeare W. Sonnet XLVI)*

B. *In Celia's face a question did arise,
Which were more beautiful, her lips or eyes?
“We,” said the eyes, “send forth those pointed darts
Which pierce the hardest adamantine hearts.”
(Thomas Carew, “Lips and eyes”)*

В армянском и русском языках также можно встретить фразы, выражающие метафорическую связь глаз, сердца и души – «сердце следует за глазами», «глаза – зеркало души», «Եւ աչք ու քրքր լոյս, հոգի, արտն ու յի աչքրն խաւարի», աչքը տեսալ, սիրտը ուզեց. Примечательно, что так называемая связь между глазами и сердцем не является чисто метафорической, этот факт имеет также физиологическое и анатомическое подтверждение и изучается в медицине /Flammer, 2013/.

Исследование фактического материала выявило, что цвет, размер и форма глаз также имеют определенный символический смысл, например, в русской традиции эталонными были «ясные очи», в украинском портрете обязательный компонент – «карие глаза» /Сукаленко, 2004: 458-470/, черные же глаза «опаснее серых или голубых» /Забылин, 1880: 260/. А, например, в армянской лингвокультуре цвет глаз ассоциируется с черным – *ւնաշյա*. Красные же глаза, например, часто ассоциируются с чем-то отрицательным (красные от злости, красные глаза у разных мифических и литературных персонажей). Что касается формы глаз, то, в частности, в английском языке ей уделяется особое внимание при описании личности: *round eyes, almond-shaped eyes, saucer eyes*.

Примечательно, что в армянском языке глаза ассоциируются с положительными качествами и чувствами, такими как *(փխր.) շատ սիրելի անձ*; *(փխր.) անենալալը, անենարնսիրը, լավագույնը*, с понятиями заботы и внимания. Неслучайно, в армянской лингвокультуре встречается ряд выражений, где концепт «шзр» (глаз) ассоциируется с понятием света – *աչքի լույս (սիրելի) любимый человек* /ср. *Apple of one's eyes*/, *աչքի լույսը մարել/խափարել (կորսնալ, ослепнуть), աչքի լույս բափել (շարշարվել, трудиться) и աչքին լույս գալ/նեղութունը շարշարաբը անցնել/*, *աչքի լույսի փես փահել (хранить как зеницу ока), աչքալույս/ալետշյա, благая весть* и т.д.

Если рассматривать функциональные особенности глаза (открываться-закрываться, расположение, двоичность), то в армянском языке понятие *глаз* употребляется в значении части чего-то, например шкафа, которая может закрываться и открываться, существует в количестве двух: *շինության անանձին բաժանմունք մաս; կահույքի դարակ, գորոց; դռան փափուկահանի և փեղկերի յուրաքանչյուր բաժինը /շրջանակով մյուսներից անջատված/; երկու հենարանների՝ սյուների միջի տարածությունը /Ադայան, 1976: 92/*. В английском же языке, «глазом» обладают иголка, картофель, шторм: *eye of a storm, eye of a needle, potato eyes* (ср. *կարտոֆիլի աչք* в армянском). При сравнении было выявлено, что, например, и в английской, и в армянской лингвокультурах *глаз* выражает мнение, решение: *beauty in the eyes of beholder, հանրության աչքերում*.

В свете вышесказанного представим результаты онлайн опроса, проведенного нами, с целью выделения ассоциаций и мотивировочных признаков концепта «EYE». Известно, что глаза воспринимаются как орган зрения, однако с символической точки зрения глазу приписываются как положительные (доброта, любовь, мудрость), так и отрицательные качества (злоба, зависть, сглаз). В древнем мире глаз также ассоциировался с верой (религией) и имел культурную детерминированность.

Вопросы, представленные в опроснике, были альтернативные и безальтернативные, которые в свою очередь подразделялись на закрытые и полузакрытые. С целью выяснения, с чем ассоциируется глаз сегодня,

респондентам была предоставлена возможность из 6 предложенных вариантов выбрать те, которые, по их мнению, наиболее точно определяют «глаз» (альтернативный полузакрытый вопрос, который дает возможность выбора одного и более ответов). В результате обработки ответов были получены следующие результаты

- an organ of sight – 93.63% (147 ответов)
- religious symbol – 2.55% (4)
- cultural symbol – 10.83% (17)
- something positive – 24.84% (39)
- something negative – 3.82% (6)
- Other- 1.27% (2)

Как показывают данные, глаз воспринимается респондентами как анатомический орган зрения (93,63%), глаза ассоциируются с чем-то позитивным в 25 % ответов, и лишь 3.82% ответов соотносят глаз с чем-то отрицательным. Примечательно, что около 11% респондентов рассматривают глаз как культурный символ.

Также в рамках опроса респондентам было предложено выбрать до 10 понятий из 30, которые, по их мнению, ассоциируются с понятием «глаз». Основываясь на лексикографическом анализе понятия «eye» в словарях английского и русского языков, нами был выделен ряд лексем (существительных, прилагательных и глаголов), ассоциирующихся с данным концептом. Учитывая, что респонденты были представителями разных национальностей, список слов, представленных в опроснике, имел также эквиваленты на русском и армянском языках. В результате анализа ответов, полученных от 137 респондентов, понятие «глаза» ассоциируется со словами – glance (71.50%), soul (59,12%), attention (54.01%), glare (51.82%), sharp (47.45%), wisdom (45.26%), love (43,80%), inner (40.15), ogle (36.50%) и evil (35.77%). Таким образом, глаза – не просто орган зрения; они воспринимаются респондентами как «проводники», выражающие свойства человеческого разума (мудрость), его чувства (любовь, ярость, злость), духовную сущность (душа, внутренний глаз). Суммируя данные опроса, можно сказать, что в соматической картине мира, глаза воспринимаются как носители света и зла, в них могут выражаться эмоции человека, его качества, внимание и душа.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что человеческое мышление соматично, человек концептуализирует мир в своем сознании, и роль тела в восприятии данной картины очень важна. Информация и картинки реальности, которые проецируются в сознании человека – это не просто сухая «логическая картинка» или «матрица», а нечто более эмоциональное, личное и культурно детерминированное, так как воспринимается человеком через тактильные, визуальные, вкусовые и обонятельные сенсоры.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Термин «схема тела» (body scheme; соматогнозия) был предложен Г. Хэдом и Г. Холмсом в 1911 г.
2. Термин «образ тела» (body image) был предложен П. Шилдером в 1935 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Աղալան Է. Բ. Արդի հայերենի բացատրական բառարան. Հ.1, Երևան, «Հայաստան» հրատարակչություն, 1976:
2. Арутюнова Н. Д. Вступление // *Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке*. М.: Индрик, 1999.
3. Башкатова Ю. А. Сопоставительный анализ соматических концептов «Рот» и “MOUTH” в этнокультурном аспекте // *Вестник Кемеровского государственного университета*, № 1(49), 2012.
4. Вдовина И. С. Морис Мерло-Понти: интерсубъективность и понятие феномена // *История философии*, вып. 1. М.: ИФ РАН, 1997. Электронный ресурс: <http://iph.ras.ru/page50935802.htm>
5. Забылин М. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. М.: Издание книгопродавца М. Березина, 1880.
6. Кириленко Е. И. Архитектоника человеческого тела: культурно-символический аспект // *Вестник ТГПУ*, № 9(137), 2013.
7. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПБ, 2000.
8. Нагорная А. В. Схема и образ тела как релевантные объекты лингвистического описания // *Вестник ЧелГУ*, № 32, 2010. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/shema-i-obraz-tela-kak-relevantnye-obekty-lingvisticheskogo-opisaniya> (дата обращения: 25.09.2015).
9. Никитин В. Н. Онтология телесности (Смыслы, парадоксы, абсурд). М., 2006.
10. Пименова М. В. Концепт Сердце: Образ. Понятие. Символ // Серия «Концептуальные исследования», вып. 9. Кемерово, 2007.
11. Сукаленко Н. И. Сопоставление портрета человека в трех культурных ареалах // *Логический анализ языка. Языки эстетики*. М.: Индрик, 2004.
12. Урысон Е. В. Фундаментальные способности человека и наивная «анатомия» // *Вопросы языкознания*, 1995, № 3.
13. Discourse, The Body and Identity / Ed. J.Coupland, R.Gwyn. Palgrave MacMillan, 2003.
14. Fisher S. Development and structure of body image, vol.1/S. Hillsdale, NJ: Erlbraum, 1986.

15. Flammer J. et. al. The Eye and Heart // *European Heart journal*, 2013;
16. Eye exams provide clues to heart, blood vessel health / Harvard Health Publication // available online at: http://www.health.harvard.edu/press_releases/eye_exams_blood_vessel_health (дата обращения: 25.09.2015)
17. www.bartleby.com
18. www.poemhunter.com

Զ. ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ – Մարդկային մարմինը ժամանակակից լեզվաբանության մեջ. սոմատիկ հասկացությունները լեզվում և մշակույթում. – Մարդը, նրա մարմնի ընկալումն ու դրա արտացոլումը լեզվում ժամանակակից լեզվաբանական հետազոտությանների առարկա են: Հոդվածում ներկայացվում է մարմնային մարդաբանությունը, վեր են հանվում մարդկային մարմնին վերաբերող լեզվաբանական, մշակութաբանական և փիլիսոփայական տեսություններ: Ներկայացվել են անգլերեն, հայերեն և ռուսերեն լեզուներից դարձվածքներ, որոնք պարունակում են սոմատիկ հասկացություններ, ինչպիսիք են՝ աչքը, գլուխը, սիրտը, ոտքը և այլն: Հոդվածում առանձնակի ուշադրություն է դարձվում «աչք» հասկացության և դրա արտահայտմանը վերոհիշյալ լեզուներում:

Բանալի բառեր. մարմին, մարմնի արտացոլում, հասկացույթ, մշակութային կոդ, սոմատիկ կոդ, աչք

K. GEVORGYAN – *Human Body in Modern Linguistics: Somatism in Language and Culture.* – The study of human body perception and its conceptualization in language is considered as one of highly discussed issues in modern linguistics. The paper presents the notion of “body anthropology” and discusses various theories existing in social sciences (philosophy, culture studies, linguistics) regarding representation of body image and body scheme. Idiomatic expressions from Armenian, English and Russian encompassing various body parts, like eye, head, heart, hand, foot, etc. are being considered. Special attention is paid to the representation of the concept “eye” in all these languages.

Key words: body, body image, body scheme, concept, culture code, somatic code, eye

ИСКРЕННОСТЬ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТЕОРИИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ

В тексте интервью любого типа семантика и прагматика тесно переплетаются. Интервью отличается от обычного диалога тем, что обязательным его атрибутом является скрытое присутствие аудитории. Фактор наличия слушателя/читателя оказывает сильное воздействие на участников интервью. Для аудитории политическое интервью становится интересным, если участники интервью максимально искренни в вопросах и ответах. В статье рассмотрено, как переплетается искренность в речевых актах политического интервью.

Ключевые слова: интервью, политическое, искренность, речевые акты, семантика, прагматика

Современная лингвистика занимается разработкой соотношения формально-структурных параметров и контекстуальной обусловленности. В этой связи особый интерес представляет отражение теории речевых актов в политической коммуникации. Теория речевых актов была предложена Дж. Остином и далее разработана Дж. Серлем. Согласно этой теории, минимальной единицей человеческого общения является не предложение или какое-то другое выражение, а выполнение определенных действий (актов), таких, как задавать вопрос, приказывать, просить, убеждать, объяснять, доказывать, обещать, отказывать и т.д. Дж. Остин делит речевые акты на три группы: а) локутивные, б) иллокутивные, в) перлокутивные /Остин, 1986/. Дж. Серль признает только два типа речевых актов – иллокутивный и перлокутивный, т.к. считает локутив вариантом иллокутива /Серль, 1986/. В своих трудах он пытается показать, как из локутивного или иллокутивного акта высказывание становится перлокутивным, иначе говоря, каким образом высказывание может побудить адресата к определенным действиям. Серль предлагает набор правил, которые необходимо соблюдать при такой трансформации.

1. Правило пропозиционального содержания (propositional-content rule), когда произнесение *p* (пропозиция) преддицирует некоторое будущее действие говорящего.

2. – 3. Подготовительные правила (preparatory rules), когда и говорящий, и слушающий стремятся к тому, чтобы действие произошло, причем приказывающий должен надеяться на то, что действие будет выполнено.

4. Правило искренности (sincerity rule), когда говорящий чувствует себя обязанным выполнить данное действие.

5. Существенное правило (essential rule), когда произнесение *p* рассматривается как обязательство выполнения действия /Серль, 1986/.

Теория речевых актов дополнилась новыми положениями и подходами, среди которых, в первую очередь, надо отметить подход П. Грайса. Согласно

его концепции, человеческое общение для реализации полноценного взаимодействия и оптимальной передачи информации предполагает обязательное соблюдение *Принципа Кооперации*, который конкретизируется в виде следующих максим: 1) максимы количества (требование необходимого количества информации), 2) максимы качества (требование правдивости, достоверности информации), 3) максимы отношения (требование релевантности информации), 4) максимы способа представления информации (требование ясности формулировки сообщения) /Грайс, 1985/. В целом, эти максимы следует рассматривать как приемлемые рекомендации для результативной, полноценной коммуникации. Тем не менее, они не могут удовлетворять всем условиям живой, динамической речи. Поэтому неудивительно, что некоторые лингвисты стали выражать определенное сомнение по поводу правомочности концепций.

Коммуникацию иначе называют коммуникативной ситуацией. «Ситуация речевого общения есть та естественная среда, в которой реализуется любой диалог, и одновременно необходимый для любого коммуникативного акта координационный аппарат высказывания» /Репина, 1992: 141/. «Ситуация – фрагмент объективно существующей реальности, условия (в самом широком смысле) общения и его участники (то есть кто, что, где, когда)» /Красных, 1999: 125-126/.

Известно, что интервью – это ситуация общения, представленная в виде диалога. Интервью можно также рассматривать как дискурс, развитие которого определяется множеством факторов. Связность дискурса определяется не только синтаксическими, семантическими факторами поверхностной структуры, но и наличием связности коммуникативно-прагматических факторов, лежащих в основе внутренней текстовой структуры. Изучению прагматической составляющей в диалоге посвящено много работ. С появлением работ Дж.Серля, Ван Дейка, Дж.Лакоффа в лингвистике происходит своеобразная прагматизация исследований диалога. Проводятся исследования, соединяющие анализ соотношений лексико-семантической и прагматической составляющих диалога и интервью. «Во многих случаях семантическое описание исходит из прагматического, верно, однако, и то, что, в общем и целом, прагматический анализ предложения опирается на семантическое описание. Не существует семантики без прагматики – но не существует также и прагматики без семантики» /Кифер, 1985: 347/.

В тексте интервью любого типа ощущается, что семантика и прагматика тесно переплетены друг с другом. Интервью отличается от обычного диалога тем, что обязательным его атрибутом является скрытое присутствие аудитории. Фактор наличия слушателя/читателя оказывает сильное воздействие на участников интервью. Именно поэтому Н.Д.Арутюнова считает, что незримое присутствие читателя – «главного адресата» – лишает собеседников возможности быть искренними /Арутюнова, 1999: 659/. Для аудитории политическое интервью становится интересным, если его участники максимально искренни в вопросах и ответах. Проанализируем политическое интервью с Хиллари Клинтон, продолжив идею Дж.Серля и разбив речевые акты на *прямые* и *косвенные*.

Хиллари Клинтон с 2008 года играет существенную роль в политической жизни США. Она достаточно активно помогала Бараку Обаме выиграть президентские выборы в 2008 году, была его госсекретарем, а в 2012, во время следующих выборов, именно выступление ее мужа стало краеугольным камнем, платформой для его переизбрания на второй срок. Должность госсекретаря существенно подняла ее рейтинг у американцев, она пользовалась поддержкой у политической элиты и, одновременно, снискала себе уважение среди широких слоев населения США. В президентской кампании 2015 года ее популярность согласно опросам общественного мнения взлетела. И вдруг разгорелся скандал в связи с отправкой с 2009 по 2013 годы служебных сообщений через ее личную почту. Было сделано заявление, что использование в служебных целях личного почтового адреса является серьезным нарушением закона. В основном ее упрекали в том, что личный адрес Хиллари Клинтон мог легко подвергнуться взлому со стороны хакеров. Демократы, естественно, ее поддерживали, но, в целом, началась мощная атака на нее, ее безжалостно и беспощадно критиковали. Если еще совсем недавно она была на гребне славы, то на данный момент ее президентские планы растворяются в шквале ударов.

В политическом интервью особенно выпукло выступает прагматический подход к коммуникации, предполагающий согласование, взаимную зависимость контекстного окружения и языковой репрезентации проблемы. Рассмотрим сказанное на примерах.

DAVID MUIR: Here we sit, five months into your campaign and there are some eye-opening poll numbers out there, and I'm sure you're aware of them, when it comes to how Americans see you. Our ABC poll, Gallup, Quinnipiac showing your favorability numbers taking a sharp dive.

In one poll, the lowest ever. And when voters were asked, "What is the first word that comes to mind when you think of Hillary Clinton?" Words like liar, dishonest, untrustworthy were at the top of the list. Does this tell you that your original explanation about the private server, that you did it to carry one phone out of convenience, that this didn't sit well with the American people?

Политические деятели часто прибегают к прямым или косвенным речевым актам. Первыми оперируют те деятели, которые излагают свои взгляды и намерения прямо и открыто. Между тем, некоторые политики предпочитают скрывать собственную точку зрения, отнюдь не подразумевая то, что они, на самом деле, говорят. Прагматические подходы к вопросам политики реализуются через язык, это взаимозависимая деятельность, цель которой оказать нужное воздействие на адресата. Адресат же в свою очередь пытается расшифровать сказанное политиком, насколько тот четок и рационален в своих суждениях или же насколько он искренен. В политическом интервью прямые и косвенные речевые акты реализуются одновременно как политиком, так и журналистом. В данном интервью журналист Дэвид Мюр начинает диалог с Хиллари Клинтон с указанием временных рамок, внимание адресата направляется на период вовлечения

Хиллари Клинтон в предвыборную борьбу, временная растянутость предполагает положительный рейтинг политика. Затем создается контраст с помощью словосочетания *eye-opening poll numbers*. Журналист открыто говорит о результатах опроса среди населения, употребив оценочно насыщенное словосочетание. Затем не желая обидеть Хиллари Клинтон он с помощью косвенного речевого акта характеризует ее, цитируя мнения респондентов. Он ее называет *like liar, dishonest, untrustworthy*, слова с яркой отрицательной коннотацией. Итак, речевой акт, реализуемый журналистом содержит намерение, цель и однозначно производит эффект на адресата. Под адресатом подразумевается как Хиллари Клинтон, так и массовая аудитория. Это интервью беспрецедентно тем, что выдвигаются серьезные обвинения в адрес кандидата на пост президента США. В англо-американской политической культуре политический деятель использует множество косвенных речевых актов, с целью остаться дипломатически мало-понятным, туманным, неясным, но данный вопрос был задан в упор, и такие слова, как *лжец, нечестный, ненадежный* несомненно заставят политика быть откровенным, и он обязан попытаться выправить ситуацию для того, чтобы сохранить у электората собственный имидж.

Дэвид Мюр реализовал несколько традиционных речевых актов, он репрезентировал, представил, обрисовал ситуацию, сложившуюся на данный момент, далее он призвал к ответу Хиллари Клинтон. Используя косвенный речевой акт, сославшись на мнение электората, журналист реализовал и речевой акт деликта, т. е. речевой агрессии, вызвав у политического деятеля чувство неприятия к сказанному. Вот как ответила Хиллари Клинтон на сказанное.

HILLARY CLINTON: Well, David, obviously, I don't like hearing that. I am confident by the end of this campaign people will know they can trust me. And that I will be on their side and will fight for them and their families. But I do think I could have and should have done a better job answering questions earlier. I really didn't perhaps appreciate the need to do that. What I had done was allowed, it was above board. But in retrospect, certainly, as I look back at it now, even though it was allowed, I should've used two accounts. One for personal, one for work-related emails. That was a mistake. I'm sorry about that. I take responsibility. And I'm trying to be as transparent as I possibly can to not only release 55,000 pages of my emails, turn over my server. But I am looking forward, finally, to testifying before Congress. Something I've been asking for nearly a year.

Ответ Хиллари Клинтон представляет собой сочетание нескольких речевых актов. В начале своего ответа она имела цель выразить психологическое состояние сожаления (*Well, David, obviously, I don't like hearing that*). Далее она связывает себя целым рядом обязательств перед своим электоратом (*I am confident by the end of this campaign people will know they can trust me. And that I will be on their side and will fight for them and their families*). Эксплицитные грамматические показатели *I don't, I will, I am confident* призывают аудиторию довериться ей. Речевой акт сожаления реализуется через предложения *as I*

look back at it now, even though it was allowed, I should've used two accounts. That was a mistake. I'm sorry about that. I take responsibility.

Поступившая информации со стороны слушателя также подвергается процессу расшифровки и интерпретации. Слушатель пытается понять и выявить прямые речевые акты через прямой логический ход событий, а также через косвенные речевые акты и то, что скрывается. И самое главное для аудитории распознать насколько искренен политик в своих намерениях.

Дабы возродить у электората чувство доверия к себе Хиллари Клинтон пытается создать образ состояния искреннего заблуждения. Искренность в политическом дискурсе является одним из условий успешности коммуникации, это кратчайший путь оказания воздействия на аудиторию. Нарушение условий искренности может напрочь уничтожить репутацию политика. Поэтому политические деятели сознательно вводят в свои выступления вкрапления искренности с целью дальнейшей манипуляции аудиторией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // *Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика*. Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985.
2. Кифер Ф. О роли прагматики в лингвистическом описании // *Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика*. Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985.
3. Красных В. В. Структура коммуникации в свете лингвокогнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст): Дисс. д-ра филол. наук: М., 1999.
4. Остин Дж. Л. Слово как действие // *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Вып. XVII. М.: Прогресс, 1986.
5. Репина Т. А. Французский язык в свете теории языкового общения. СПб.: Изд-во Петерб. ун-та, 1992.
6. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты // *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Вып. XVII. М.: Прогресс, 1986.

Ա. ՄԻՍՈՆՅԱՆ – Անկեղծությունը քաղաքական խոսույթում. – Անկեղծությունը քաղաքական խոսույթում այն նախապայմաններից է, որն ապահովում է քաղաքական գործչի և ընտրազանգվածի առավել հաջողված հաղորդակցությունը: Տվյալ հոդվածում փորձ է արվում դիտարկել անկեղծությունը խոսքային ակտերի հարաբերակցությամբ:

Բանալի բառեր. անկեղծություն, քաղաքական խոսույթ, քաղաքական գործիչ, խոսքային ակտեր, ազդեցություն

A. SIMONYAN – Sincerity and the Speech Acts Used by the Politicians. – The paper reveals the relationship between sincerity and the speech acts used by the politicians. Sincerity in political discourse is one of the conditions for the successful communication, it is one of the most significant ways of increasing the impact on the audience. Breach of sincerity can destroy the reputation of a politician.

Key words: sincerity, speech acts, politicians, political discourse, increasing impact

TED TALKS AS A TOOL FOR ENHANCING LISTENING COMPREHENSION

The paper focuses on the use of audiovisuals, namely TED talks as a tool to develop listening comprehension. TED talks provide a useful practice for students to expand their learning experiences in authentic contexts. The benefits of exploiting these talks in class are highlighted. The variety of topics enables teachers to integrate the talks into English for Academic Purposes (EAP) / English for Specific Purposes (ESP) classes matching the subject content with course content. Practical applications for the classroom are suggested in the paper.

Key words: TED talks, listening comprehension, pre-, while- and post-listening activities, listening strategies, English for Academic Purposes, English for Specific Purposes, advanced level

The use of technology in classroom has been on the scene for several decades and has greatly affected the learning and teaching process. As teachers nowadays face more challenges to attract and retain their students' attention than they did in the past, technology has come to modernize teaching and change the traditional classroom. Multimedia resources have created opportunities for effective and diversified instruction. They have an enormous potential that can be exploited in language education. One of the options is the use of audiovisuals that specifically aid learners to improve their listening comprehension. The present paper will focus on teaching listening comprehension skills through such video media as TED talks.

With the advancement of communicative teaching where the focus shifted from studying English as a system to studying it as a tool for communication, *listening skills* assumed a central role in language learning. Foreign language competence is impossible without good listening skills: that is why listening component is incorporated in many types of exams like TOEFL and IELTS. In many parts of the globe it is included in school leaving exams, as well as university entrance exams. In particular, the role of listening in teaching cannot be underestimated in countries where English is a foreign language and there is limited exposure to the target language outside the classroom.

The increased role of listening skills poses greater importance on teaching activities for fostering listening comprehension. There is "experimental evidence indicating that listening practice is more important for oral skills development than

speaking practice” /Celce-Murcia, Olshtain, 2000: 107/. But actually, what percentage of classroom time is devoted to listening? Twenty percent? Ten percent? None? Classes without or with little listening component are a reality. Such situations have several reasons: lack of facilities and technology, insufficiency of time and relevant resources. Quite often a listening component is not a part of a test/exam. Inattention to listening instruction can be a matter of teacher preferences and lack of special training: some teachers feel more comfortable teaching reading, writing, grammar and vocabulary. In large classes the listening practice may become ineffective because of lack of student discipline leading to frequent distraction and noise. Recurrently teachers witness a situation, when in a class of 20-25 students only 5-6 people *are* actually paying attention to listening. This can be partially explained by the fact that listening is viewed by many learners as a passive skill and its primacy for language acquisition is not foregrounded. Hence, for instructional purposes students should be brought to “an understanding that listening is not a passive skill, but an active receptive skill which needs special study. This goal can be accomplished gradually as a part of skill-building activities. Learners can be guided to realize that achieving skill in listening requires as much work as does becoming skilled in reading, writing, and speaking in a second language” /Morley, 2001: 72/.

Observations on teaching listening comprehension have shown that too much time is dedicated to pre-listening and post-listening activities whereas very little time is allocated to while-listening activities and to actual listening /McCaughey, 2015: 2/. One of the main principles for improving listening comprehension is to increase the amount of listening time in class /Peterson, 2001: 89/. Researchers state that treating listening material as a text and devising exercises based on lexis/grammar equals it to reading comprehension. Many listening materials contain activities that focus on general intelligence. However, it should be taken into account that the type of listening activity depends on the *purpose* of listening and the overall *proficiency* of students. Students with low proficiency need more preparation and introduction to the topic prior to listening, so it is essential to familiarize them with linguistic content of the text providing them with background knowledge and any relevant cultural information to comprehend the listening passage as well as exposing them to listening material several times. Depending on the purpose of listening the activities may vary. With high-proficiency students the listening should expose them as much as possible to real-life situations with no opportunities for a repeat listening. Developing abilities needed to process real-time authentic discourse is key. Empowering students to take responsibility for their learning, they should be able to manage their own motivation for a listening task and develop a positive attitude toward it. As Richards points out, “current views of listening emphasize the role of the listener, who is seen as an active participant in listening, employing strategies to facilitate, monitor, and evaluate his or her listening” /Richards, 2008: 56/. Teaching effective listening involves selection of

authentic input sources, design of well-structured tasks, and use of metacognitive and cognitive listening strategies and integration of listening with other learning purposes, i.e., speaking, reading and writing /Rost, 2001: 11/.

In making choices about the content of language in listening an important factor is its pertinence to learners' interest and needs. It is essential that students have a motivational incentive to listen throughout the listening activity. Longer talks can hold attention if they are real-life, relevant and encourage critical thinking. As mentioned above, the web provides diverse sources and formats of authentic materials. The availability of internet downloads of sound and video files enable teachers to opt for useful materials for language learning and particularly enhancing listening skills. The positive impact of using videos in class are apparent: videos promote the motivation to listen, expose learners to authentic language use, make the paralinguistic features of spoken text become available to the learners and aid them to understand the cultural contexts in which the language is used /Flowerdew, Miller, 2005: 172/. Though the audiovisual media may be a popular tool to use with students, teachers should not forget about their educational purpose. For this reason, teachers and curriculum developers should consider an array of questions before launching audiovisuals in the classroom, e.g., how do audiovisuals support the curriculum, how can students and teachers develop academic listening and conversational listening activities based on them, how will the language learner benefit from their use in the classroom, how will the comprehension of the video by the language learners be assessed /Canning-Wilson, 2000/.

An invaluable resource for authentic listening practice are TED talks, an audio and video series. TED talks are delivered and filmed at the annual TED conference and the best are available online. The speakers are celebrities, businesspeople, politicians, innovators, inventors, scientists, educators and other professionals with a strong and powerful vision of their own. Just to name a few, Bill Clinton, David Cameron, Al Gore, Bill Gates and Stephen Hawking gave talks at different times. People from all walks of life, professions and nationality are united with a common passion feature, motivation and ideas they want to share. Because these ideas are based on work-life experiences, observations, beliefs they are extremely inspirational, ambitious and thought-provoking. The scope of topics is versatile to cater to various learner interests and preferences. TED's mission is to spread its speakers' ideas globally. The speakers (both native and non-native) come from different parts of the world so listeners are exposed to different Englishes, different accents, and different cultures. These talks are intended for a broad audience, they are casual and avail in colloquial expressions, though the vocabulary might be advanced. TED talks are a first-rate teaching/learning resource for various student groups, including students enrolled in English for Academic Purposes (EAP) / English for Specific Purposes (ESP) programmes.

Many talks can be hard to understand due to the complex nature of subject. When choosing a talk for the class it is important to consider both the content suitability for students and appropriateness to their level of proficiency. That is why the talks should be prevalently used in graduate high-intermediate/advanced classes. Peterson notes that “advanced students are no longer simply learning to listen or listening to learn the language. They are listening in the language to learn about the content of other areas” /Peterson, 2001: 97/. The purpose of authentic materials is primarily to communicate meaning, and TED talks are no exception. On the other hand, learners at low-intermediate/intermediate levels can also benefit from TED talks, as the transcripts of talks are downloadable, can be printed out and studied. Many talks are translated into different languages which can also aid students in the learning process. Teachers who have used TED talks in their classes recommend a variety of activities and generously share their experiences through teaching websites. Most talks are 15 to 18 minutes in length. In this sense they are like short academic lectures delivered in an informal, conversational style. Due to the original ideas voiced by TED speakers the talks are an excellent starting point for generating lively discussions.

In searching what might be of interest to Economics graduate students I came across a TED talk by Chen M. Keith, a behavioral economist from Yale University /Chen M. Keith. *Could your language affect your ability to save money?* /https://www.ted.com/talks/keith_chen_could_your_language_affect_your_ability_to_save_money//. In his very provocative talk (following a research at Yale University) Chen came up with an idea grown into a hypothesis that the savings behavior of different nationalities are related to the language they speak. In his research Chen tests a linguistic-savings hypothesis: that being required to speak in a distinct way about future events leads speakers to take fewer future-oriented actions. He suggests that the language we speak may impact the way we think about our future. Chen has published a research article on his findings, so I refer teachers who will be using this particular talk in their class to familiarize themselves with the paper /see Chen, 2013/ to become more knowledgeable about the topic.

As Chen’s talk touches upon two seemingly unrelated fields, – linguistics and economics, – for students with non-linguistic background assigning a pre-listening homework task is helpful, namely, they are asked to search information on Sapir-Whorf Hypothesis (SWH) [1].The talk is not directly related to SWH, but M. Keith Chen views his hypothesis as an instance of SWH and mentions that it is, “to his knowledge, the first to connect language structure and decision making” /Chen 2013: 695/. In class, as a pre-listening activity, students discuss the main points of the hypothesis, with the teacher facilitating the discussion and elaborating on some interesting points of the hypothesis. As a next step in pre-listening activity the teacher can write the key vocabulary on the chalkboard (or have printed handouts) so that students can be channeled into proper guesses as to

what the talk might be about. To create a mental scheme the following key vocabulary is given to students:

Savings behavior	Intertemporal choice
National saving rates	Hypothesis
Wealth of nations	Structure of languages
Conscious investors	Futured languages
Open markets	Futureless language speakers
GDP growth	Time preference

Keywords need not necessarily be unfamiliar vocabulary but should provide guidance to the subsequent discourse that students will hear. The latter then brainstorm their ideas bearing in mind that the talk centres on a certain hypothesis connecting languages and economic behavior. This part of the pre-listening activity is the most intriguing one.

Another alternative for a pre-listening task is to provide some of the paragraph openers or topic sentences of the talk and allow students to make guesses. The following sentences may be used:

1. Now, many brilliant economists have spent their entire lives working on this question, and as a field we've made a tremendous amount of headway and we understand a lot about this.
2. Now that we see these huge differences in savings rates, how is it possible that language might have something to do with these differences?
3. Now, that fascinated me endlessly as a child, but what fascinates me even more today as an economist is that some of these same differences carry through to how languages speak about time.
4. Is this difference in languages only between very, very distantly related languages, like English and Chinese?
5. This led me, as a behavioral economist, to an intriguing hypothesis.
6. Now while these findings are suggestive, countries can be different in so many different ways that it's very, very difficult sometimes to account for all of these possible differences.
7. What are the characteristics we can control for?
8. Now even after all of this granular level of control, do futureless language speakers seem to save more?
9. Can we push this data even further?

All the above-mentioned activities are really challenging. They contribute to creating a positive classroom environment and set students in a proper mood for actual listening. Before starting a while-listening activity the teacher states the purpose of listening which in graduate classes is listening to the gist. In this talk

students should specifically listen to 1) the proposed hypothesis, and 2) the arguments in support of the hypothesis. Students are advised to take notes as they listen to the talk. They should be warned that they will watch the video only once. As a starting point for post-listening activities work in small groups is encouraged, students share their understanding of the talk and clarify any difficult points. Small group discussions stimulate oral practice and develop cooperative skills. Furthermore, small group work is helpful as it decreases anxiety and provides opportunities to rehearse what is afterwards going to be said in front of the whole class. For a follow-up, students present their ideas as a class, exchange points of view. Further activities may include the use of transcripts of the talk, e.g., reordering of scrambled paragraphs, matching topic sentences with the paragraphs, finding discourse markers /coherence devices in a paragraph (or paragraphs).

As mentioned above, Chen's talk is based on research findings that were subsequently published in *American Economic Review*, hence, it is possible to bring students' attention to and assist them in identifying differences between written and spoken discourse by comparing samples from Chen's research article and the transcribed spoken text of his talk. The following extracts can be considered:

Extract 1 (from M. K. Chen's paper)

In this paper I test a linguistic-savings hypothesis: that being required to speak in a distinct way about future events leads speakers to take fewer future-oriented actions. This hypothesis arises naturally if grammatically separating the future and the present leads speakers to disassociate the future from the present. This would make the future feel more distant, and since saving involves current costs for future rewards, would make saving harder. On the other hand, some languages grammatically equate the present and future. Those speakers would be more willing to save for a future which appears closer. Put another way, I ask whether a habit of speech which disassociates the future from the present, can cause people to devalue future rewards. The bulk of this paper investigates whether this prediction is borne out in savings behavior.

Extract 2 (from M. K. Chen's transcribed talk)

This led me, as a behavioral economist, to an intriguing hypothesis. Could how you speak about time, could how your language forces you to think about time, affect your propensity to behave across time? You speak English, a futered language. And what that means is that every time you discuss the future, or any kind of a future event, grammatically you're forced to cleave that from the present and treat it as if it's something viscerally different. Now suppose that that visceral difference makes you subtly dissociate the future from the present every time you speak. If that's true and it makes the future feel like something more distant and more different from the present, that's going to make it harder to save. If, on the other hand, you speak a futureless language, the present and the future, you speak about them identically. If

that subtly nudges you to feel about them identically, that's going to make it easier to save.

These two texts basically convey the same information. Students are asked to comment on the linguistic differences of the extracts. They may mention differences in grammatical intricacy. Extract 1 is structurally more complex, whereas Extract 2 employs short and simple sentences. In Extract 1 lexical density is apparent: content words prevail over function words whereas in Extract 2 content words tend to be scattered over a number of clauses. The choice of words is more precise in Extract 1. Another difference that students notice is that Extract 2 is incomplete, less organized and contains more repetition and redundancy. This activity can be further extended by looking more closely and deeply at spoken versus written discourse features which will increase students' awareness about the conventions of academic English.

The above presented sequence consisting of pre-listening, while-listening, and post-listening illustrate activities that link bottom-up and top-down listening /see Richards, 2008: 10/ [2]. It should be mentioned that at high levels of proficiency learners are predominantly involved in top-down listening process.

Both pre- and post-listening activities should be kept to a minimum not to cause boredom. Also, with each TED talk different materials may be devised to maintain student interest. Another factor to consider in material development is focusing on task-based activities so that students listen and engage in using the language rather than answering questions. To sum up, teachers should select interesting and relevant topics, define the purpose for listening and design tasks that suit the particular talk. In addition to enhancing listening skills, TED talks can be used for other purposes, too. For example, they provide excellent observation material for teaching public speaking and presentation skills.

TED talks add variety and contribute to shaping audiovisual culture in the classroom. Like other visual media, TED talks produce authentic learning opportunities, stimulate learner autonomy and aid student-centred instruction. One advantage of TED talks over listening tasks in a textbook is that talks are longer so the students are exposed to actually more listening time *per se*. They are an invaluable resource for improving listening skills as well as other subskills like note-taking, summarizing and discussion strategies. TED talks have a favourable impact on the learning environment in a classroom by stimulating creativity, developing positive interests, attitudes and values for effective learning. All the mentioned features make the use of TED talks an exceptional learning tool. TED talks help widen the audiovisual repertoire and cater to various needs of students. Carefully chosen materials linking the content of the talk to the speciality content may be further incorporated into an EAP/ESP course curriculum.

NOTES

1. One long-standing claim concerning the relationship between language and culture is that the structure of a language determines the way in which the speakers of that language view the world. This claim is most usually associated with the American linguist Edward Sapir (1881-1939) and his student Benjamin Lee Whorf (1897-1941). The claim today is referred to as: *the Sapir-Whorf hypothesis, the Whorfian hypothesis, linguistic relativity, or linguistic determinism*. The Whorfian hypothesis has been attacked and severely criticized for over 70 years resulting in a broad consensus among linguists that if our mother-tongue influences the way we think at all, any such influence is negligible and trivial. But in the last few years, “new research has revealed that when we learn our mother tongue, we do after all acquire certain habits of thought that shape our experience in significant and often surprising ways” /Deutscher, 2010: 2/. (G. Deutscher. Does Your Language Shape How You Think? // *New York Times*. <http://www.nytimes.com/2010/08/29/magazine/29language>).

2. Research indicates that “two different kinds of processes are involved in understanding spoken discourse. These are often referred to as *bottom-up* and *top-down* processing. Bottom-up processing refers to using the incoming input as the basis for understanding the message. Comprehension begins with the received data that is analyzed as successive levels of organization – sounds, words, clauses, sentences, texts – until meaning is derived. Comprehension is viewed as a process of decoding. The listener’s lexical and grammatical competence in a language provides the basis for bottom-up processing. The input is scanned for familiar words, and grammatical knowledge is used to work out the relationship between elements of sentences. Top-down processing, on the other hand, refers to the use of background knowledge in understanding the meaning of a message. Whereas bottom-up processing goes from language to meaning, top-down processing goes from meaning to language. The background knowledge required for top-down processing may be previous knowledge about the topic of discourse, situational or contextual knowledge, or knowledge in the form of “schemata” or “scripts” – plans about the overall structure of events and the relationships between them” /Richards, 2008: 11/.

REFERENCES

1. Canning-Wilson C. Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom // *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 11, 2000. <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video>.
2. Celce-Murcia M., Olshtain E. Discourse and Context in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

3. Chen M. K. Could your language affect your ability to save money? (https://www.ted.com/talks/keith_chen_could_your_language_affect_your)
4. Chen M. K. The Effect of Language on Economic Behavior: Evidence from Savings Rates, Health Behaviors, and Retirement Assets // *American Economic Review* 2013, 103(2).
5. Flowerdew J., Miller L. Second Language Listening: Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
6. McCaughey K. Practical Tips for Increasing Listening Practice Time // *English Teaching Forum*. Vol. 53(1), 2015.
7. Mendelsohn D., Rubin J. A Guide for Teaching Second Language Listening. San Diego, CA: Dominic Press, 1995.
8. Morley J. Aural Comprehension Instruction. Principles and Practices // M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle, 2001.
9. Peterson P. W. Skills and Strategies for Proficient Listening // M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle, 2001.
10. Richards J. C. Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
11. Rost M. Listening // *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Լ. ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ – TED դասախոսությունները որպես լսել-ընկալելու հմտությունները զարգացնելու միջոց. – Սույն հոդվածը դիտարկում է ուսուցման պրոցեսում լատենտական նյութերի, մասնավորապես TED դասախոսությունների կիրառումը որպես լսել-ընկալելու հմտությունները զարգացնելու արդյունավետ միջոց: Տվյալ դասախոսությունների շարքը ուսանողներին թույլ է տալիս գործնականում ընդլայնել իրենց ուսումնառության փորձառությունը բնական խոսքային համատեքստերում: Թեմաների բազմազանությունը հնարավորություն է տալիս դասավանդողներին TED դասախոսությունները ինտեգրել ԱԱՆ (Անգլերենը ակադեմիական նպատակների համար) և ԱՀՆ (Անգլերենը հատուկ նպատակների համար) ծրագրերում զուգակցելով մասնագիտական բովանդակությունը դասընթացի բովանդակության հետ: Հոդվածում առաջարկվում են լսարանում TED դասախոսությունների գործնական կիրառման եղանակներ:

Բանալի բառեր: TED դասախոսություններ, լսել-ընկալել, նախաունկողման, բուն ունկողման և ետունկողման փուլերի աշխատանք-հանձնարարություններ, լսելու ռազմավարություններ, անգլերենը ակադեմիական նպատակների համար, անգլերենը հատուկ նպատակների համար, ուսուցման բարձր մակարդակ

Л. ОВАКИМЯН – TED лекции как средство развития навыков аудирования. – Статья посвящена обсуждению использования аудиовизуальных средств, в частности **TED** лекций как инструмента развития совершенствования навыков аудирования. Подчеркивается роль аудирования в изучении языка в аутентичных контекстах. Рассматриваются потенциал и преимущества использования TED лекций в преподавании. Разнообразие тем позволяет преподавателям интегрировать лекции в программы по английскому для академических/специальных целей. Статья содержит рекомендации по использованию TED лекций на основе практического опыта их применения.

Ключевые слова: TED лекции, аудирование, предтекстовые/ предпросмотровые, притекстовые/ припросмотровые, послетекстовые/ послепросмотровые задания, стратегии аудирования, английский для академических целей, английский для специальных целей, продвинутый уровень обучения

Nune TOVMASYAN
Ruzan GHAZARYAN
Yerevan State University

A PLAN OF A FILM-BASED LESSON FOR EFL STUDENTS OF INTERMEDIATE LEVEL

Language teachers have been using films in their classes for decades, and there are a number of reasons why film is an excellent teaching and learning tool. They provide students with examples of authentic English. Films can bring variety and flexibility to the language classroom by extending the range of teaching techniques and resources, helping students to develop all four communicative skills. A whole film or sequence can be used to practise listening and reading skills, and can serve as a model for speaking and writing. Films can also act as a tool for follow-up tasks such as discussions, debates on different topics, role plays, reconstructing a dialogue or summarizing. In the paper a sample of a film-based lesson with a number of activities worked out by the authors is given.

Key words: *films, video materials, authenticity, motivation, content-based curriculum, intermediate level, F.S. Fitzgerald, four language skills, critical thinking, lesson sample, "The Great Gatsby"*

It is clear that today English teachers have a lot of choices in terms of teaching the language. Teachers should focus students' attention not only on vocabulary and grammar structures but also they should prepare them for real communication where the knowledge of culture is sometimes crucial. The use of authentic materials like newspapers, literature, films, video, TV, surveys, cultural quizzes, tests, role plays, songs, anecdotes, travel brochures, menus, catalogues, phone books, CDs, the Internet, illustrations appears to be very helpful here.

English learners who lack the appropriate pragmatic awareness quite often find themselves in difficulty when interacting in English-speaking social contexts and they can easily get lost, as it is sometimes very difficult for them to interpret the hidden meanings which are inseparable parts of the language of native speakers. It is common for learners, even advanced ones, to fail to understand when English speakers are being ironic or sarcastic. These are things that people can come across while communicating with a foreigner, or while watching a typical British or American film. To understand native speakers it is necessary for the students to watch native language films and analyze them.

J. Katchen emphasizes the authenticity of the language in films. "Films represent authentic language. They can even serve for the input that EFL students do not usually receive from outside the classroom. The real spoken language includes several characteristics that a textbook cannot present. By watching films the students can also explore the issues of appropriateness and pragmatics while

observing also linguistic, paralinguistic and nonverbal behaviour” /Katchen, 2002: 221-236/. Films and videos provide students with natural exposure to a huge variety of authentic speech forms of the target language. Consequently, when all these are combined together with visual experience, they have a great motivational impact on students.

We think that films/videos in a content-based curriculum give students a chance to analyze different aspects and points of a given topic. Students are given an opportunity to speak the language, to use it in practice discussing some points, doing certain types of exercises based on the video material. With the help of this method students explore not only the aspects of the language, but also explore the content of the topic. Classroom viewing offers additional experience which will enhance the language learning process of the students.

Thus, films and videos provide a certain schema background that makes language in that context relevant and comprehensible. This implies in itself teaching based on informational context, which is academically appropriate for students and teachers.

One of the most important things in film- and video-related lessons is the careful selection of the film. Not all the videos and films are allowed to be shown to students. Teachers must consider the level of the students, their age, interests. A large variety of films work effectively for different levels of knowledge. The effective incorporation of films and videos requires careful attention. If a teacher chooses them correctly they become very effective classroom resources.

With the help of a carefully planned lesson the teacher makes the students get interested in what they are going to watch. This method demands a substantial time commitment for the right film selection and careful lesson planning. And also the teacher must be sure that students gain confidence and feel comfortable with the selected movie or video topic.

At first the teacher should brainstorm the students asking questions referring to the material. A little bit of additional information about what they are going to watch further is also needed. It is very difficult to specify the ideal length of the film or the video. Several factors must be considered:

- a) the knowledge of language,
- b) classroom timetable,
- c) equipment availability,
- d) students' specialization.

Also, “it is important to choose a meaningful film so that students can debate on it” /Morley, 1971/.

A film-based lesson should consist of several activities. To illustrate this we've taken the Oscar Winner Hollywood film “The Great Gatsby” and have worked out a number of activities which we think would be appropriate to use and will prove helpful in a film-based language lesson.

Sample Lesson

“The Great Gatsby”. Part 1; Minutes 01:10-05:25

Stage 1

Pre-Viewing Activities

The teacher should start this film-based lesson with some pre-viewing activities. The aim of pre-viewing activities is to prepare students for the watching of the film.

1. At the beginning of the lesson the teacher gives students hand-outs with a certain kind of information prepared by him for the students. To start with, he/she asks the students to read the first page where they’ll find some information about the film.

“The Great Gatsby” is a cinematic adaptation of F. Scott Fitzgerald’s novel of the same name. The script is written and directed by Baz Luhrmann, and the cast consists of such stars as Leonardo DiCaprio, Tobey Maguire, Carey Mulligan, Joel Edgerton, and others. The main topic of the film is the concept of the American Dream. It follows the life and experiences of millionaire Jay Gatsby and his neighbour Nick Carraway, who tells about the events that took place at the height of the “roaring Twenties”. The film was released on May 10, 2013.

2. After the students have read the given piece of the text the teacher should brainstorm them with questions. We believe that for the first part of the film the following questions will be quite appropriate.

- a) What do you understand saying the American Dream?
- b) Who was F. Scott Fitzgerald?
- c) Does the term “lost generation” say anything to you”?
- d) What period was the 1920s for the USA? Have you heard the expression “roaring Twenties”?

3. After brainstorming the teacher asks the students to look at the next page of the hand-outs, where they will find the following encyclopedic information about the American Dream and the period of American history described in the film.

The American Dream originated in the early days of the American settlement, mostly with the poor immigrants searching for opportunities. For the first time it was manifested in the Declaration of Independence, meant to develop an attitude of hope. The Declaration of Independence states that “all men are created equal and that they are endowed with certain unalienable rights, among which are life, liberty and pursuit of happiness”. “The Great Gatsby” is a kind of symbolic meditation on the 1920s’ America as a whole, and in particular on the concept of the American Dream in an era of prosperity and material excess. Fitzgerald portrays the 1920s as an era of decayed social and moral values. The values totally changed. People only wanted to get as rich as they could instead of striving for equality. Places and settings in the extract and in the whole novel epitomize various aspects of the 1920s’ American society. East Egg represents the old aristocracy. West Egg represents the newly rich. New York City shows the amoral quest for money and pleasure. The East is connected to the moral decay

and social cynicism of New York, while the West is connected to more traditional social values and ideals. World War 1 ended in 1918, the young generation of Americans became disillusioned. The American Dream is originally about the discovery of happiness, but unfortunately in the 1920s this dream changed into the desire for wealth by whatever means. In “The Great Gatsby” F. S. Fitzgerald does not use the words “American Dream”, but in this novel he shows the impossibility of achieving happiness without wealth. It is shown through symbols in the novel, and you can see it in the film as well.

4. After reading the text the students are offered to discuss the title of the film, to guess what the film is about, to speak about their expectations of it.
5. A very important part of the pre-watching activities is the introduction of the new vocabulary.

Word Study

Students learn some new words and phrases to be able to comprehend the video material. The teacher introduces the new unknown words with the help of different tasks like gap filling or word matching or multiple choice exercises. For the first part of the film we offer the following :

The words

Disgusted (adj.)	sickened or filled with loathing
Consequence (n.)	1) a result or effect of some previous occurrence, 2) an unpleasant result , 3) significance or importance
Vulnerable (adj.)	1) capable of being physically or emotionally wounded or hurt 2) open to temptation, persuasion, censure
Temple (n.)	a building or place dedicated to the worship of a deity or deities
Contribute (v.)	1) to give (support, money, etc.) for a common purpose or fund, 2) to supply (ideas, opinions, etc.) as part of a debate or discussion

Exercises:

Fill in the gaps with the words given above.

1. In my younger and more ----- years my father gave me some advice: “Always try to see the best in people”.
2. As a ----- of their quarrel he left the city immediately..
3. In those awful days when I came back from New York I was ----- with everyone and everything.
4. In the summer of 1922 the new ----- of the city was constructed.
5. Everybody knew that he ----- to the cause.

Stage 2

Viewing Activities

The purpose of viewing activities is to facilitate the actual viewing of a film or video. These activities give students an opportunity to deal with certain issues and they can focus on a character or the plot development.

1. Directed Listening

Students can be asked to listen for general information or specific details considered important for comprehension. They can be asked to think over a relevant question while watching the film or video. In our case we offer the following:

- a) Who is Nick Caraway?
- b) What advice did Nick's father give him?

2. Film Interruptions

The film or video can be interrupted to clarify key points. Students can discuss the part that they have already watched. We offer the following questions for the first passage.

- a) Where did Nick rent a house?
- b) Whose mansion was next to Nick's house?
- c) Who does Nick mainly talk about ?

3. Second Screening

Films or videos can be shown to the auditorium for the second time to promote the better understanding of the main idea of the film.

Stage 3

Post-Viewing Activities

These activities stimulate both written and oral use of the target language. They also lead to writing and speaking practice.

1. Interviews

Students are given an opportunity to interview classmates to find out their reaction to the film or video. Students can do it either in writing or orally.

2. Film Summaries

Students can work alone or in small groups to write a brief summary of the passage they have watched. Films provide topics for the usual range of writing assignments. If the time between screening and class is too short, they prepare the task for the upcoming lesson. Responses are to be well-written and focus on one or two main points of the plot.. This has to be spelled out as students often see the "response" format as less strict than formal essays. Formal emphasis on writing assignments also discourages students from enrolling who are simply attracted by the idea of watching films.

3. Discussions

Discussing the film or video, students pay attention to the most important parts of the material that they have watched. Working together they can share insights, propose solutions and later report them in writing or orally.

4. Comparisons

Students can compare what they knew about the film or video material before the viewing with what they have learnt after watching it.

5. Using Notes for Writing Practice

Taking notes is very important. The notes that students have taken during the film or video watching can help them a lot in later discussions and brief summary writings.

6. Role-plays

The students can role-play characters or a situation from the film or video.

7. Debates

Debates have a very important role in these activities. Students discuss the main characters, the actors, the key scenes ...

8. Group Presentations

For this task the students might be asked to prepare presentations on the biographies of F.Scott Fitzgerald, Leonard Di Capprio, the historical period of the 1920s in the USA, and etc. Presentations can be used along with debates to provide some background information to share with.

Summing up, we can say that films can bring variety and flexibility to the language classroom by extending the range of teaching techniques and resources, motivating students, creating meaningful context-related situations, helping students to develop all four communicative skills and critical thinking.

REFERENCES

1. Moss D., Ross-Feldman L. Second-language acquisition in adults: From research to practice. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2003.
2. Loneragan J. Video Applications in English Language Teaching. Oxford: Pergamon, 1983.
3. Morley J., Lawrence M. The use of films in teaching English as a second language. Parts I and II. // *Language learning*, 21(1). 1971.
4. Summerfield E. Crossing cultures through film. Yarmough, ME: Intercultural Press, 1993.
5. Katchen J.E. Video in ELT – Theoretical and Practical Foundations // *Proceedings of the KATE International Conference*, Korea, 2002.

Ն. ԹՈՎԱՍԱՍՅԱՆ, Ռ. ՂԱԶԱՐՅԱՆ – Ֆիլմ-դասի ծրագիր անգլերենը որպես օտար լեզու դասընթացի համար. – Ֆիլմերն ու տարբեր տեսանյութերը ուսուցիչների կողմից կիրառվում են օտար լեզվի դասընթացներում արդեն մի քանի տասնամյակ: Ֆիլմերի շնորհիվ ուսանողները ծանոթանում են կենդանի խոսակցական լեզվին, տարբեր արտասանությունների, խթանում են ուսանողների հետաքրքրությունը լեզվի նկատմամբ, նպաստում են զարգացելու

լեզվական բոլոր չորս հմտությունները: Վերը նշվածից բացի ֆիլմերը ծառայում են որպես լեզվական նյութ, որի շուրջ ուսուցիչները մշակում են տարբեր բնույթի վարժություններ, որոնք առավել հետաքրքիր են դարձնում դասը, նպաստում են ուսանողների լեզվական և վերլուծական մտածողության զարգացմանը: Սույն հոդվածում ներկայացված է Օսկարի մրցանակակիր «Մեծ Գեթսբին» կինոնկարի մի հատվածի շուրջ հեղինակների կողմից մշակված դասի ծրագիր:

Բանալի բառեր. ֆիլմեր, տեսանյութեր, օտար լեզվի դասընթաց, միջին մակարդակ, Ֆ.Ս.Ֆիցջերալդ, լեզվական հմտություններ, նմուշ-դաս, վերլուծական մտածողություն, «Մեծ Գեթսբին»

Н. ТОВМАСЯН, Р. КАЗАРЯН – К вопросу об использовании кино- и видеоматериалов при обучении английского как иностранного. – Существуют много нестандартных методов преподавания иностранного языка, которые способствуют повышению мотивации студентов. В этом ряду использование кино- и видеоматериалов и работа над ними являются наиболее эффективными методами, которые не только активизируют внимание и интерес студентов, но и способствует совершенствованию и развитию их языковых навыков. В статье представляется разработанный авторами пример фильма-урока, основанный на материале фильма «Великий Гетсби».

Ключевые слова: фильмы, видеоматериалы, средний уровень, Ф.С.Фицджеральд, мотивация, языковые навыки, аналитическое мышление, фильм-урок, «Великий Гетсби»

**ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ԴԱՍԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ
ՍԱՆՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՆՅՈՒԹՆ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎՈՎ ԱՌԱՎԵԼ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՅՈՒՐԱՑՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑ**

Հողվածում քննության է առնվում ԵՊՀ Ժուռնալիստիայի ֆակուլտետում ինտերակտիվ դասերի կազմակերպումը: Այսպիսի դասընթացներն առավել արդյունավետ են մասնագիտական նյութն անցկերեն լեզվով յուրացնելու համար: Ժուռնալիստիկայի ֆակուլտետում նման դասընթացներ կարելի է իրականացնել անցկերեն լեզվով հարցազրույցներ կազմակերպելու միջոցով: Ինտերակտիվ դասերի ժամանակ ուսանողները, ստանձնելով հարցազրույց վարողի և զրուցակիցների (ամենատարբեր ոլորտներից) դերեր, ընդլայնում են մասնագիտական և ընդհանուր բառապաշարը, հմտանում են անցկերեն լեզվով անկաշկանդ հաղորդակցվելու, հարցազրույցներ վարելու մեջ: Նման դասերի կազմակերպումը հնարավորություն է տալիս դասախոսին արդյունավետ դարձնել կրթական գործընթացը ուղղորդելով ապագա լրագրողներին ինքնուրույն աշխատանքի և ստեղծարարության:

Քանալի բառեր. ինտերակտիվ իրազեկություն, հարցազրույց, ապագա լրագրող, լեզվական միջավայր, ճանաչողական հմտություններ, լրագրողական էթիկա, օտարերկրյա լրագրող

Ժամանակակից աշխարհում գրեթե ցանկացած մասնագիտություն ենթադրում է հաղորդակցման հնարավորություն ոչ միայն մայրենի, այլ նաև որևէ օտար մասնավորապես անցկերեն լեզվով: Այժմ գրեթե անհնար է պատկերացնել մի ոլորտ, որտեղ օտար լեզվի իմացության կարևորությունն ակներև չլինի:

Տիրապետել օտար լեզուների, նշանակում է ունենալ հնարավորություն ազատ առնչվելու այլ մշակութային արժեքների, այլ կենսակերպի հետ: Այն օգնում է այլ կերպ ընկալել շրջապատող միջավայրը, ինչպես նաև՝ ինքներս մեզ, նպաստում է շփման շրջանակների ընդլայնմանը:

Ամբողջ աշխարհում համացանցի ընդլայնման հետ մեկտեղ հնարավորություններ են ստեղծվում օգտվելու համացանցի հանրագիտարաններից, ամենատարբեր մասնագիտական նյութերից:

Ներկայիս սոցիալ-տնտեսական պայմաններում, որոնք բնութագրվում են միջազգային կապերի ակտիվացմամբ և մասնագիտական համագործակցության կարևորությամբ, բարձրագույն կրթությանը նոր պահանջներ են առաջադրվում: Օտար լեզվի գրագետ տիրապետումը դիտվում է որպես ուսանողի մասնագիտական վերապատրաստման անբաժան բաղադրիչ: Այս առումով արդիական է դառնում անհրաժեշտությունը ոչ լեզվական ֆակուլտետներում ձևավորելու և զարգացնելու ուսանողների միջմշակութային

հաղորդակցության ունակությունները և պատրաստ լինելու օտար լեզուն որպես պարզապես դասավանդվող առարկայի ուսուցումից անցնելու այն մասնագիտական նպատակներով գործնականում կիրառելու հմտության:

Ոչ լեզվական ֆակուլտետներում օտար լեզվի ուսուցման խնդիրներին վերաբերող ժամանակակից ուսումնասիրություններում մասնագիտական իրազեկությունը դիտարկվում է որպես բարդ համակարգ, որն իր մեջ ներառում է ճանաչողական, լեզվաբանական և ինտերակտիվ բաղադրիչներ: Նոր թափ հավաքող գլոբալիզացիայի և առանց թարգմանչի օգնության արագ և հմտորեն մասնագիտական խնդիրները լուծել կարողացող մասնագետների մեծ պահանջարկին ու ինտերակտիվ իրազեկությանը տրվում է առաջատար դեր:

Բուհերում օտար լեզվի դասավանդման մեթոդները բազմազան են՝ կախված տվյալ ֆակուլտետում ամրագրված դասավանդման ծրագրից, ուսանողների գիտելիքների բազայից, և, իհարկե, դասախոսի անհատական մոտեցումից: Այս առումով, բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ինտերակտիվ դասերի կազմակերպումն օտար լեզվի ուսուցման ընթացքում կարող է լինել շատ արդյունավետ՝ կազմելով օտար լեզվի ուսուցման ամենակարևոր և ամենախոստումնալից բաժիններից մեկը:

Առաջին խնդիրը օտարալեզու խոսքի տիրապետման ուսուցման հարցում հանդիսանում է անձի համար նպաստավոր պայմանների ստեղծում, որում խոսքը կարևոր դեր է խաղում:

Հումանիտար ֆակուլտետներում սովորող ուսանողների համար նման դասերին մասնակից դարձնելը օտար լեզվի ուսուցման չափազանց կարևոր մեթոդ է: Օտար լեզվի ուսուցման ընթացքում ինտերակտիվ դասերին ելույթ ունենալը ստիպում է ուսանողին ճիշտ հասկանալ իր ստեղծագործական պոտենցիալը, արդեն իսկ բուհում ուսանելու ժամանակ, զարգացնել ինքնուրույն աշխատելու հմտությունը, էլ ավելի ընդլայնել գիտելիքները: Նման դասերի շնորհիվ ձևավորվում է ուսանողի ինքնուրույն աշխատելու հմտությունը և, որ ամենակարևորն է՝ նրա ստացած տեսական գիտելիքները կիրառվում են գործնականում:

Հիմնական շեշտադրումն արվում է ոչ թե լեզվի ուսուցման որպես պարզապես օտար լեզու, այլ հաղորդակցական նպատակներով դրա կիրառման միջոցների զարգացման վրա:

Այսպիսի դասերի արդյունքում ոչ լեզվական հումանիտար ֆակուլտետներում ուսանողները կարողանում են լուծել կարևոր գործնական, կրթական առաջադրանքներ, ինչն էլ նրանց մեջ հետաքրքրություն է առաջացնում օտար լեզվի հանդեպ:

Ինտերակտիվ դասընթացներին պատրաստվելը զարգացնում է ուսանողների ճանաչողական հմտությունները, իրենց գիտելիքներն ինքնուրույն ընդլայնելու և տեղեկատվական դաշտում ինքնուրույն կողմնորոշվելու հմտությունը՝ միաժամանակ զարգացնելով վերլուծական մտածողություն: Նման դասերը նպատակահարմար է անցկացնել պարբերաբար:

Լեզվի իմացության, ինչպես նաև այն մասնագիտական դաշտում կիրառելու ունակության կարևորությունը հատկապես հրամայական է ժամանակակից լրագրողի համար: Ժամանակակից լրատվական դաշտը ողողված է տեղական և արտասահմանյան նորություններով: Համացանցային լրատվամիջոցները, բազմաթիվ հեռուստատվիքներն անընդհատ մեզ հրամցում են ամենաթարմ նորությունները: Այս լրատվական հոսքին հետևելն ու աշխարհի անցուդարձից տեղյակ լինելը լրագրողի համար անհրաժեշտություն է: ԵՊՀ Ժուռնալիստիկայի ֆակուլտետում անգլերենի դասավանդման ծրագիրը կազմված է հաշվի առնելով բոլոր ժամանակակից պահանջները, որոնք անհրաժեշտ են ապագա լրագրողի համար՝

1. Չարգացնել հաղորդակցման հմտություններն օտար լեզվով,
2. Տիրապետել մասնագիտական բառապաշարի և կիրառել այն,
3. Կարողանալ օգտվել տեղեկատվական աղբյուրներից /գիտական գրականություն, պարբերականներ, համացանց/,
4. Տիրապետել քաղաքական բառապաշարին և կիրառել այն,
5. Ըմբռնել, թարգմանել և մեկնաբանել մասնագիտական նյութը օտար լեզվից մայրենի լեզվով և հակառակը,
6. Հարցազրույց վարել օտար լեզվով,
7. Ունենալ բավարար լեզվական բազա օտար երկրում որպես օտարերկրյա լրագրող աշխատելու:

Ֆակուլտետում անգլերեն լեզուն դասավանդվում է մասնագիտական դասագրքերով, ուսանողները մշտապես աշխատում են արտասահմանյան ամենաթարմ լրատվական նյութերով, համակարգչով ունկնդրում, ապա քննարկում և մեկնաբանում են բնագիր մասնագիտական և ոչ մասնագիտական տեքստեր, երկխոսություններ, պարբերաբար ունենում են հանդիպումներ օտարերկրյա արվեստագետների, լրագրողների հետ, անգլերեն լեզվով կազմակերպվում են գիտաժողովներ: Այս ամենն, անշուշտ, զարգացնում է ուսանողների օտար լեզվի իմացությունն ու անհրաժեշտ հմտությունները, հնարավորություն է տալիս ճիշտ և անկաշկանդ հաղորդակցվել օտար լեզվով: Շնորհիվ այս դասերի ուսանողը հնարավորություն է ունենում անգլերեն լեզվով յուրացնելու մասնագիտության գրեթե բոլոր ճյուղերը /հետաքննական լրագրություն, հարցազրույց, լրագրողական էթիկա և այլն/:

Կարևորում ենք նաև ինտերակտիվ դասընթացների կազմակերպումը մասնագիտական ուղղվածությամբ, որոնց շնորհիվ ապագա լրագրողներն էլ ավելի ազատ ու անկաշկանդ կկարողանան տիրապետել լեզվին, շփվել, մասնավորապես անգլալեզու արվեստագետների, քաղաքական գործիչների, լրագրողների հետ, օգտվել համաշխարհային ճանաչում ու համբավ ունեցող լրատվամիջոցներից:

Հայտնի է, որ գրագետ հարցազրույց վարելը, թերևս, կարևորագույն մասնագիտական հմտություններից է համարվում գրեթե բոլոր լրագրողների համար: Հարցազրույցն ինքնին ներկայանում է լեզվական առումով յուրահատուկ ուսումնասիրության առարկա՝ մի կողմից, դրանում առկա են առօր-

յայում երկխոսության շփման տարրեր, մյուս կողմից՝ հարցազրույցի սահմաններում հաղորդակցությունը ենթարկվում է խիստ կանոնների: Այսպիսով՝ հարցազրույց վարողի և զրուցակցի փոխազդեցության յուրահատկությունների ուսումնասիրությունն ու կիրառումը օտար լեզվով նույնպես շատ կարևոր է:

Անգլերենի դասերին ուսանողներն ունեն հնարավորություն մասնագիտական դասագրքերով մանրամասն սովորել թե՛ մասնագիտական բառապաշարը, որն անհրաժեշտ է անգլերենով հարցազրույցներ անցկացնելիս, թե՛ մասնագիտական էթիկայի կանոնները, որոնց պետք է հետևել, երբ նրանք հարցազրույց են վարում տարբեր բնագավառների ներկայացուցիչների հետ և տարբեր պայմաններում:

Մասնագիտական նյութն ինչպես հարկն է ուսումնասիրելուց և յուրացնելուց հետո ուսանողներին տրվում են հետևյալ հանձնարարությունները, որոնց միջոցով էլ իրականացվում են ինտերակտիվ դասերը.

1. Խումբը բաժանվում է զույգերի,
2. Ամեն զույգից մի ուսանողին տրվում է հարցազրույց վարողի, մյուսին՝ զրուցակցի դեր,
3. Չույգերից յուրաքանչյուրում զրուցակցի դեր ստանձնածին տրվում է որևէ քաղաքական գործչի /Հայաստանի կամ ցանկացած այլ երկրի/, արվեստագետի, կամ այլ բնագավառի ներկայացուցչի անուն, որին պիտի մարմնավորի տվյալ զրուցակիցը,
4. Համապատասխանաբար, ամեն մի հարցազրույց վարողի հանձնարարվում է նախապես մանրամասն տեղեկանալ ամենատարբեր անգլալեզու աղբյուրներից /ամսագրեր, թերթեր, գրքեր, համացանց/ այն զրուցակցի մասին, որից պետք է հարցազրույց վերցնի,
5. Չուզահեռաբար, զրուցակիցը պետք է ամենատարբեր աղբյուրներից /ամսագրեր, թերթեր, գրքեր, համացանց/ անգլերեն լեզվով մանրամասն տեղեկանա այն անձի մասին, ում մարմնավորելու է:
6. Ուսանողներին նաև հանձնարարվում է համացանցում գտնել և դիտել տեսագրություններ այն հայտնի անձանց հարցազրույցների, որոնց մարմնավորելու են, ինչն էլ իր հերթին նպաստում է նրանց անգլերեն լեզվով ունկնդրելու հմտությանը:
7. Հարցազրույց վարողը պետք է անգլերեն լեզվով հարցեր պատրաստի տրամաբանական հաջորդականությամբ, ինչպես նաև իր մոտ ունենա լրացուցիչ (պահեստային) հարցեր:
8. Խմբի մյուս ուսանողները հանդես են գալիս որպես ունկնդիրներ և հարցազրույցի ավարտին հնարավորություն են ունենում անգլերեն լեզվով իրենց հարցերն ուղղել զրուցակցին՝ այսպիսով ակտիվորեն ներգրավվելով դասապրոցեսին:

Վերը նշված հանձնարարությունները օգնում են ուսանողներին դասագրքի նյութը լիովին յուրացնել, ծրագրից բացի հավելյալ նոր և մասնագիտությանը առնչվող նյութեր կարդալ և նոր բառապաշար սովորել:

Հանձնարարությունների հաջորդ փուլը գործնական է. այն է՝ հարցազրույց վարել անգլերեն լեզվով: Այս հանձնարարությունը ենթադրում է բոլոր ստացած գիտելիքների գործնական կիրառում, փորձել իրենց զգալ հարցազրույց տվողի, կամ վարողի դերում, ավելի վարժ և անկաշկանդ ձևակերպել և ուղղել հարցեր անգլերեն լեզվով՝ ճշգրտորեն պահպանելով հարցազրույց վարելու էթիկայի բոլոր կանոնները:

Արդյունքում՝ յուրաքանչյուր խմբում ձևավորվում են առնվազն ութից տասը գույզեր և նույնքան հարցազրույցներ ամենատարբեր ոլորտների ներկայացուցիչներին մարմնավորող ուսանողների հետ /արվեստի գործիչներ, քաղաքական գործիչներ, հասարակական գործիչներ և այլն/: Դասի ընթացքում բոլոր ուսանողները լսում են նախապես պատրաստած հարցազրույցները: Քանի որ հարցազրույցների համար մտացածին հյուրերն ընտրվում են տարբեր բնագավառներից, ուստի ուսանողները հնարավորություն են ունենում էլ ավելի ընդլայնել իրենց բառապաշարը ամենատարբեր ոլորտներում: Խմբի մյուս ուսանողները հանդես են գալիս որպես հարցազրույցի ունկնդիրներ և դրա ավարտին իրենց հարցերն են ուղղում զրուցակցին՝ այսպիսով նույնպես ակտիվորեն ներգրավվելով դասապրոցեսին: Դասի վերջին հատվածում խմբի բոլոր ուսանողները գրի են առնում հարցազրույցներում օգտագործված նոր բառերն ու արտահայտությունները, այսպիսով էլ ավելի ընդլայնում իրենց բառապաշարը: Ժամանակակից անգլալեզու հարցազրույցներում մի կողմից առկա են առօրեական շփման տարրեր: Դրանք զրուցակիցների միջև անկաշկանդ, անմիջական և վստահելի մթնոլորտ են ապահովում: Մյուս կողմից էլ հարցազրույցի շրջանակներում տվյալ հաղորդակցությունը ենթարկվում է խիստ կանոնների: Հետևաբար, անգլերենի դասաժամերին գործնականում կիրառելով այս բոլոր հմտությունները, ուսանողները էլ ավելի են ընդլայնում և ամրապնդում անգլերենի իրենց յուրացրած ընդհանուր բառապաշարը և սովորում են անգլերեն լեզվով վարժ տիրապետել մասնագիտական նյութին:

Հարցազրույց վարելիս ուսանողները պետք է ճիշտ կիրառեն անգլալեզու հարցազրույցներում գործող լեզվահռետորական միջոցները՝ կախված զրուցակցի գործունեության ոլորտից /քաղաքական գործիչ, արվեստագետ և այլն/: Բանավոր խոսքը կարող է փոխանցել հաղորդակցվողների հույզերն ու զգացմունքները՝ այսպիսով կենտրոնացնելով լսարանի ուշադրությունը և նպաստելով ստացված մեսիջի ավելի լավ ըմբռնմանը /Khe Foon Hew, 2014: 25/: Այսպիսով՝ ուսանողները, որպես ապագա լրագրողներ, գիտեն, որ գոյություն ունի կապ զրուցակցի մասնագիտական գործունեության և հարցազրույցի մասնակիցների խոսքի իմաստաբանական դրսևորումների միջև:

Այս հանձնարարությունների շարքը չափազանց ոգևորում է ուսանողներին, դեռ ավելին՝ դրոմ է ակտիվ մասնակցելու ողջ դասապրոցեսին: Ըստ Լյուիսովիցկու, օտար լեզվի դասավանդման հիմնական գործիք է համարվում լեզվական միջավայրը (language environment), իսկ բոլոր մնացած գործիքները համարվում են օժանդակ /Ляховицкий, 1991/: Նման

ինտերակտիվ դասերի շնորհիվ, լսարանում իսկապես ստեղծվում է մի յուրօրինակ լեզվական միջավայր, որտեղ ուսանողները անգլերեն լեզվով հաղորդակցվելիս դառնում են ավելի անկաշկանդ և փորձում են լավագույնս իրենց դրսևորել:

Ամփոփելով, կարող ենք ասել, որ հումանիտար ֆակուլտետներում նման ինտերակտիվ դասընթացների անցկացումը հնարավորություն է տալիս դասախոսին ավելի արդյունավետ դարձնել կրթական գործընթացը՝ մղելով ուսանողներին ինքնուրույն աշխատանքի և ստեղծարարության:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Гальскова Н.Д., Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие для вузов Текст. Изд. 2-е, испр. Москва: Академия, 2005.
2. Китайгородская Г.А. Реформы в обществе реформы в системе образования. 33 ответа на 33 вопроса. Москва: Дрофа, 1993.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. Москва: Аркти, 2002.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // *Иностр. языки в школе*, 2000, № 2.
5. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. учебное пособие. Москва: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003.
6. Ляховицкий М.В. Общая методика обучения иностранным языкам. Москва, 1991.
7. Hatch E. Discourse and language education. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
8. Rivers M. Interactive language teaching. Cambridge (Cambridgeshire). New York: Cambridge University Press, 1987.
9. Haley M.H., Austin T.Y. Content-based second language teaching and learning: An interactive approach. New York: Allyn & Bacon, 2004.
10. Khe Foon Hew, Wing Sum Cheung. Using blended learning: Evidence-based practices, Springer, 2014.

А. АМИРЯН – Организация интерактивных занятий как способ продуктивного усвоения профессионального материала. – В статье рассматривается организация интерактивных занятий на факультете журналистики ЕГУ. Такие занятия наиболее продуктивны для усвоения профессионального материала на английском языке. Интерактивные занятия на факультете журналистики можно осуществлять в форме интервью на английском языке. В процессе интерактивных

занятий студенты выступают в роли интервьюера и интервьюируемых из самых разных сфер, тем самым расширяя общую и профессиональную лексику, приобретая навыки свободного общения и ведения интервью на английском языке. Организация подобных занятий повышает продуктивность учебного процесса, направляя студентов на самостоятельную работу и креативный подход ко всему процессу.

Ключевые слова: интерактивная компетенция, интервью, будущий журналист, языковая среда, когнитивные навыки, журналистская этика, иностранные журналисты

A. AMIRYAN – *The Organization of Interactive Lessons as a Productive Means of Assimilation of the Professional Material.* – The paper touches upon the organization of interactive lessons at the Department of Journalism of YSU. This kind of lessons are productive for studying professional material in the English language. At the Department of Journalism interactive lessons can be carried out by conducting interviews in English. During the interactive lessons, students expand their professional and general vocabulary, become more skillful at communicating and conducting interviews in English through personification of interviewers and interviewees from different spheres. The organization of this kind of classes gives an opportunity to the teachers to make the teaching process more productive, motivating their students to work independently and to be creative.

Key words: interactive competence, interview, would-be journalist, language environment, cognitive skills, journalistic ethics, foreign correspondent

Լիանա ԱՐՄԵՆՅԱՆ

Հայաստանի պետական մանկավարժական համալսարան

ԻՍՊԱՆԵՐԵՆ ԴԱՐՉՎԱԾՔԱՅԻՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱԶԳԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՅԵՑԱԿԵՐՊԸ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԲՈՒՀՈՒՄ

Սույն հոդվածում քննարկվում են իսպաներեն դարձվածքային միավորների ուսուցման որոշ հարցեր հասկացության մոտեցման տեսանկյունից: Սահմանվում են «դարձվածքային միավոր», «հասկացություն», «ինտենսիոնալ», «խնայիկացիոնալ» հասկացությունները: Ներկայացվում է դարձվածքային միավորների ազգամշակութային բաղադրիչը, որը նոր բովանդակային բնութագրեր է ձեռք բերում տարբեր հասկացությունների մերձակա և հեռակա գույքորդական գոտիներում: Առանձնացվում են ուսուցողական նպատակներով կիրառվող դարձվածքային միավորների հիմնական գործառնությունները:

Բանալի բառեր. *դարձվածքային միավոր, ազգամշակութային բաղադրիչ, հասկացություն, հաղորդակցական գործառնություն, հանրալեզվաբանական կոմպետենցիա, դարձվածաբանական միակցություն, հիմնանշանակային, հարանշանակային, մտավոր /մենթալ/ աշխարհ, լեզվամշակութային կառույց, դարձվածքային-իմաստաբանական դաշտ*

Ինչպես հայտնի է, ցանկացած լեզվի կարևորագույն գործառնությոնը հաղորդակցությունն է: Այն մարդկային հաղորդակցման կարևորագույն համակարգերից մեկն է: Որևէ միտք արտահայտելիս, մենք ինքնուրույն կազմում ենք նախադասություններ և բառակապակցություններ՝ հաշվի առնելով տվյալ լեզվի ձևաբանական և շարահյուսական կանոնները: Պետք է հատկապես շեշտել, որ բառակապակցություններն ու նախադասությունները ստեղծվում են հենց խոսքասերման ընթացքում:

Ինչպես հայտնի է լեզվաբանությունից, դարձվածաբանությունը լեզվաբանության այն բաժինն է, որտեղ մեկ ընդհանուր եզրույթի մեջ միահյուսվում են լեզվի բառագիտական, շարահյուսական, իմաստաբանական և խոսքի գործաբանական շերտերը: Այդ իսկ պատճառով հարկ է սահմանել «դարձվածքային միավոր» եզրույթը, այնուհետև, հաշվի առնելով դարձվածքային միավորների մշակութային կարևորությունը լեզվում, քննարկել դրանց դերը օտար լեզուներ դասավանդելիս:

Իսպաներեն դարձվածքային միավորների բովանդակային և գործառնական առանձնահատկությունները

Ընդհանուր առմամբ, ցանկացած լեզու ուսումնասիրելիս, լեզվաբաններն առանձնացնում են բառակապակցությունների մի ստվար զանգված, որոնք կայուն արտահայտություններ են, և լեզվակիրները դրանք օգտագործելիս հիմնականում փոփոխությունների չեն ենթարկում: Այդպիսի կառույցներն ընդունված է համարել դարձվածքներ կամ դարձվածքային միավորներ:

Հայտնի է, որ դարձվածքային միավորներ են համարվում իմաստաբանորեն բառային անբաժան ալիպսի կապակցությունները, որոնց ընդհանուր իմաստը չի համապատասխանում դարձվածքը կազմող առանձին բառերի՝ բաղադրիչների բառային իմաստներին: «Դարձվածաբանական միակցության հիմնական հատկանիշը նրա բաղադրիչների բառային անբաժանելիությունն է, իմաստային բացարձակ սերտաճումը՝ զոդվածությունը, երբ դարձվածքի իմաստը չի բխում նրա բաղադրիչների բառային իմաստներից: Դարձվածաբանական միակցության հիմնական հատկանիշներից է նաև այն, որ նա մեծ մասամբ համարժեք է բառին կամ համանշանակ բառի կամ բառերի հետ գտնվում է հոմանշային հարաբերության մեջ» /Սուբիասյան, Գալստյան, 1975: 8/:

Ինչպես հայտնի է ընդհանուր լեզվաբանությունից, դարձվածքային միավորները որպես լեզվաարտահայտչամիջոցներ արտացոլում են հստակորեն մշակութային, ազգամշակութային հասկացություններ: Ավելին, դրանք ուսումնասիրելով կարելի է ճիշտ պատկերացում կազմել տվյալ ժողովրդի աշխարհայացքի, մտածելակերպի մասին /Алефиренко, 2005; Брагина, 2007/:

Լեզվամշակութաբանության տեսանկյունից նույնպես շեշտադրվում է դարձվածքային միավորների ազգամշակութային բաղադրիչի առանձնացման և յուրացման դերը, քանի որ տվյալ լեզվի դարձվածապաշարն արտացոլում է հոգևոր մշակույթի նյութական փաստերը:

Իսպաներենի դարձվածքային միավորների ուսուցման գործընթացում ազգամշակութային բաղադրիչի առանձնացումը և յուրացումը տեղի է ունենում հիմնանշանակային (denotative) (լեզվամիավորների նշանակության հիմնական, կայուն տարրերին վերաբերող), նշանակական /signicative/, հարանշանակային /connotative/ մակարդակներում:

Ակնհայտ է, որ իսպաներենի դարձվածքային միավորների ուսուցման կարևոր պայման է այսպես կոչված դարձվածապաշարի կորպուսի հետ աշխատանքի ընթացակարգերի ծանոթացումը /Агафонова, 2009: 80-88./:

Մեր հետազոտության համար կարևոր են հասկացույթի այն սահմանումները, որոնք վերաբերում են դարձվածքային միավորների ազգամշակութային բաղադրիչին: Այդ առումով հետաքրքրություն է ներկայացնում Յ. Ս. Ստեպանովի մոտեցումը, ըստ որի, հասկացույթը մշակույթի թանձրույթ է մարդու գիտակցության մեջ, որի տեսքով մշակույթը մտնում է մարդու մտավոր /մենթալ/ աշխարհը: Մյուս կողմից, հասկացույթի միջոցով մարդը մտնում է մշակույթի մեջ և որոշ դեպքերում ազդում է նրա վրա /Степанов, 1997: 41-43/: Դ. Ս. Լիխաչովը ներմուծում է հասկացութային ոլորտ /կոնցեպտուսֆերա/ հասկացությունը, որի միջոցով հնարավոր է դառնում բացահայտել այս կամ այն էթնոսի մտավոր աշխարհը /Лихачев, 1991/:

Իսպաներենի դարձվածքային միավորների ուսուցման հասկացութային մոտեցումը

Իսպաներենի դարձվածքային միավորների ուսուցման տեսանկյունից կարևոր է հասկացույթի ճիշտ սահմանումը, քանի որ ցանկացած լեզվի իմաստային տիրույթ ներկայացնում են հասկացույթները: Ըստ այդմ, հնարավոր չէ յուրացնել որևէ լեզվի դարձվածքային միավորները, առանց յուրացնելու նրա լեզվի իմաստային, ավելի ճիշտ դարձվածքային-իմաստային դաշտերը: Հասկացութային մոտեցման կիրառման անհրաժեշտությունը հիմնավորվում է նաև այն հանգամանքով, որ ցանկացած լեզվական գիտելիք կյանքի է կոչվում կոնկրետ մշակույթով, մշակույթում:

Հասկացույթը մեկնաբանվում է կոգնիտիվիստների կողմից որպես բարդ ճանաչողական լեզվամշակութային կառույց: Ըստ Ստեպանովի՝ հասկացույթը ներկայանում է որպես որոշակի հանրագումարային երևույթ, որը բաղկացած է բուն հասկացությունից և նրա մասին մարդու արժեքային պատկերացումից /Степанов, 1997: 40-43/: Ըստ Կրասավսկու՝ «հասկացույթն արտացոլում է արտալեզվական օբյեկտի լեզվաբանական արժեքը» /Красавский, 2001:40-59/: Ինչպես և դարձվածքային միավորների պարագայում, հասկացույթի դեպքում նույնպես առանձնացնում են մշակութային-էթնիկական բաղադրիչը, որը բնորոշում է բնական լեզվի միավորների իմաստաբանության յուրահատկությունը և այն կրողների աշխարհի լեզվական պատկերը /Красавский, 2001: 40-59/: Ինչպես նշում է Ս.Խ. Լյապինը. «հասկացույթը ներառում է ինչպես հասկացական, պատկերավոր, արժեքային, վարքագծային, ծագումնաբանական, այնպես էլ մշակութային չափումները» /Красавский, 2000: 78-89/: Ըստ այդմ, հասկացույթը, ի տարբերություն հասկացության, դիտարկվում է ոչ միայն մտածական, այլ հուզական մակարդակներում:

Հատկանշական է այն, որ Ա. Պ. Բաբուշկինը դասակարգում է հասկացույթը ըստ բառային և դարձվածքային բնութագրերի /Бабушкин, 1996: 12/: Կոնկրետ լեզվի դարձվածքային միավորները ներկայացնում են որոշակի կոնցեպտուալություն:

Ըստ մշակութաբանական մոտեցման հասկացույթը դիտարկվում է որպես մշակույթի բջիջ մարդու մտավոր աշխարհում /Степанов, 1997; Телия, 1996/: Իմաստաբանական մոտեցումը ենթադրում է, որ հասկացույթը հիմնվում է լեզվական նշանի իմաստի վրա: Ըստ լեզվամշակութաբանական մոտեցման՝ հասկացույթը բառի նշանակության, անձնական և մարդկության ժողովրդական փորձի բախումն է /Лихачев, 1991/:

Ուսուցողական նպատակներով հասկացույթների բովանդակային բնութագրերը հաշվի առնելը հիմք է ստեղծում տվյալ հասկացության կամ դարձվածքային միավորի դարձվածքային-իմաստաբանական դաշտը յուրացնելու համար: Օրինակ վերցնում ենք իսպաներեն և հայերեն «Աստված» հասկացույթը և փորձում ենք ուսումնասիրել ուսանողների հետ միասին նրա դարձվածքային-իմաստաբանական դաշտը: «Աստված» հասկացույթին վերաբերող հայերեն և իսպաներեն դարձվածքային միավորների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դրանք ունեն ընդհանուր և տարբերակիչ գծեր:

Աստված գիտի, միայն Աստված գիտի — Dios lo sabe
 Փառք Աստծու — ¡gracias a Dios!
 Աստված չանի — ¡no lo quiera Dios!, ¡Dios nos guarde!
 Աստված տա — ¡permítalo Dios!
 Աստված քո հետ — ¡con Dios!, ¡vaya con Dios!
 Հանուն Աստծու — por Dios
 Ինչպես Աստված կամենա — como Dios manda
 Աստված նրա հետ — Dios le (la,) ampare, Dios le (la,) proteja
 Աստված տեսնում է — bien sabe Dios que...
 Աստված ազատիր — Dios nos coja confesados, Dios nos asista, Dios nos
 tenga de su mano
 Աստված իմ — ¡válgame Dios!
 Ինչպես կույրն Աստծուն, այնպես է Աստված կույրին — dar a Dios lo que
 es de Dios y a César lo que es de César
 Աստված ներողամիտ է — Dios aprieta, pero no ahoga
 Աստծուց առաջ մի ընկիր — el hombre propone y Dios dispone
 Հույսդ դիր Աստծու վրա — encomendarse a Dios
 Ոչ մի բանի համար պիտանի չի — no servir a Dios ni al diablo

Համապատասխան վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ «Աստված»
 հասկացության միջուկը երկու լեզուներում էլ «Աստված» բառն է: Սակայն
 ներկայացված դարձվածքային միավորներում հիմնականում «Աստված»
 միջուկին հարող մերձակա գուգորդական դաշտերը տարբեր են: Ուսանողները
 կարող են հստակորեն սահմանել «դարձվածքային միավոր», «հասկացությ»,
 «ինտեսիոնալ» /1/ կամ «միջուկ», «իմպլիկացիոնալ» /2/ կամ «գուգորդական
 գոտի» և այլ հասկացությունները, բացահայտել դրանց տարբերությունները և
 ըստ ներկայացված դարձվածքային միավորների ցանկի, համեմատել
 հայերեն և իսպաներեն տարբերակները: Այդպիսի աշխատանքն օգնում է
 ակտիվ խոսքային գործունեությանը յուրացնել նոր լեզվաբանական հաս-
 կացություններ, սահմանել դրանք՝ հիմք ընդունելով կոնկրետ օրինակները,
 գործածել տարբեր խոսքային իրադրություններում: Ակնհայտ է, որ քերա-
 կանական և բառային բնույթի առաջադրանքները համադրվում են և
 նպաստում են ուսանողների լեզվաբանական, ինչպես նաև բառային և
 հաղորդակցական կոմպետենցիաների զարգացմանը:

Աստծուն վերաբերող դարձվածքային միավորները արտահայտում են
 իրավիճակ, հոգեվիճակ, վերաբերմունք և այլն: Դա հնարավորություն է
 ընձեռում դասերին կիրառել ուսուցման անձնակողմնորոշիչ, ինտերակտիվ
 մեթոդներ, տեխնոլոգիաներ՝ դերասյուժետային խաղեր, նախագծեր, մտա-
 գրոհ, մոդելավորում և այլն:

*Իսպաներենի դարձվածքային միավորների ուսուցման ազգամշակու-
 թային մոտեցումը*

Նույն տրամաբանությամբ գիտնականները պնդում են, որ դարձվածքային միավորների կառուցվածքում առաջին պլան է մղվում ազգամշակութային բաղադրիչը: Նշված բաղադրիչը յուրացնելու արդյունավետ միջոցներից է առաջին և ուսումնասիրվող լեզուների համեմատությունը, որը հիմնված է դարձվածքային միավորների լեզվական և արտալեզվական յուրահասկալությունները բացահայտելու վրա: Այդպիսի համեմատական-գուգադրական վերլուծությունը հնարավորություն է ընձեռում բացահայտել միջմշակութային բնույթի դարձվածքային գուգահեռները, առանձնացնել լեզվական ունիվերսալները:

Դարձվածքային միավորների դասավանդումը համարվում է օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում գուցե, ամենանոր բաժիններից մեկը, և առաջին հայացքից հաճախ կասկածելի է թվում դրանց դասավանդման կարևորությունը: Լեզվի դասավանդման գործընթացում մեծ ուշադրություն է դարձվում հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը, ուսանողների օտարալեզու խոսքի ձևավորմանը: Այդ համատեքստում նույնպես դարձվածքային միավորների ուսումնասիրության նպատակահարմարությունը կասկած չի հարուցում: Դարձվածքային միավորների միջոցով հնարավոր է դառնում արտահայտել զգացմունքները, վերաբերմուքը, անել դատողություններ, խոսքը դարձնելով պատկերավոր, տպավորիչ, հուզական:

Ալնհայտ է, որ օտարալեզու խոսքը միայն արտադրողական մակարդակում կարող է հարուստ լինել դարձվածքային միավորներով: Ի շնորհիվ իրենց, բազմակի հաղորդակցական նշանակություն ունեցող կարողությանը դարձվածքային միավորները նպաստում են խոսքի հարստացմանը և կարող են գործածվել տարբեր ենթատեքստերում /Մարտինես, 1996: 33/: Նման կայուն արտահայտությունների տեղին կիրառումը բանավոր խոսքում ոչ միայն խոսքն ավելի կենդանի է դարձնում, այլ նաև ավելի անկեղծ և բնական մթնոլորտ է ստեղծում, ինչին և ձգտում են բոլոր օտար լեզու դասավանդողներն ու սովորողները: Խոսողը միշտ չէ, որ հաղորդակցվելիս, այս կամ այն նկատառումներով, նույնությամբ արտահայտում է այն, ինչ մտածում է: Նման դեպքերում նա կարող է դիմել դարձվածքային միավորների օգնությանը՝ ենթադրելով, որ խոսակիցը կանի համապատասխան եզրակացություններ և լիովին կըմբռնի իրեն ուղղված միտքը:

Բացի նշված հանգամանքներից, դարձվածքային միավորներն իրենց մեջ ներառում են հասարակական-մշակութային տարրեր, որոնք արտահայտում են տվյալ լեզվով խոսողների հասարակական, մշակութային, կրոնական և ավանդական սովորույթները, որ ակնհայտ և լիովին հասկանալի են տվյալ ազգի ներկայացուցիչներին, բայց ոչ այդ լեզուն՝ որպես օտար լեզու ուսումնասիրողների համար: Այստեղ խոսք է գնում անհամարժեք դարձվածքային միավորների մասին, որոնք չունեն իրենց համարժեքն ուսանողների լեզվում:

Օտար լեզու դասավանդողը պետք է հաշվի առնի դարձվածքային միավորների դասավանդման գործառնությունները, ինչն էլ կնպաստի դրանց ճանաչողական հմտությունների գնահատմանը: Այդ իսկ պատճառով

չափազանց կարևոր է դասավանդողի կողմից դարձվածքային միավորների ճիշտ ընտրությունը և դրանց կիրառումն ակտիվ բառապաշարում: Դարձվածքային միավորների ընտրությունը և ուսուցումն ամենաբարդ գործընթացներից մեկն է, քանզի ուսանողը պետք է լիովին հասկանա դրանց հիմնանշանակային և հարանշանակային իմաստները, կիրառման ենթատեքստերը, ինչպես նաև դրանց քերականական և շարահյուսական կիրառումները:

Ն. Վ. Տիտարենկոն առանձնացում է դարձվածքային միավորների ազգամշակութային բաղադրիչի հետևյալ գործառույթները

1. զուգորդական-ընդունող գործառույթը
2. մասնավոր-իմաստային կամ գնահատողական-իմաստային
3. իմաստ ձևավորող
4. պատկերային-կազմակերպող
5. կենցաղային /Титаренко, 2007: 98-101/:

Հաշվի առնելով դարձվածքային միավորների հաղորդակցական գործառույթը, նպատակահարմար է դարձվածքային միավորները դասավանդել գրավոր և բանավոր տեքստերի շուրջ աշխատանքի ընթացքում, քանի որ կոնտեքստը տվյալ հանգամանքում ավելի քան անփոխարինելի է: Որևէ հետաքրքիր տեքստի շուրջ աշխատանքը կատարում է լեզվի ոչ միայն մենտոտեխնիկական կամ մտապահման գործառույթ, այլ նպաստում է տեղեկատվության մտապահմանը և յուրացմանը: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ օտար լեզվի դասավանդման նպատակն է սովորողին պատրաստել լսարանային միջավայրից դուրս հաղորդակցմանը՝ ցանկալի է զարգացնել սովորողների այնպիսի կարողությունները, որ կծառայեն իրական հաղորդակցական իրավիճակներում: Դարձվածքային միավորները փոխանցվում են մի սերնդից մյուսին, արտացոլելով մարդկային կենսափորձը, սովորույթները, կենցաղի, կենցաղավարության առանձնահատկությունները: Ազգամշակութային բաղադրիչը իր խորը կնիքն է դնում գրեթե բոլոր դարձվածքային միավորների վրա:

Այդ առումով հետաքրքրություն է ներկայացնում հայ լեզվաբան Պ. Ս. Բեդիրյանի մոտեցումը, ով գրում է. «Դարձվածաբանությունը լեզվաբանության ճյուղերից է, որում վառ կերպով արտացոլված է լեզվի ազգային ինքնատիպությունը» /Բեդիրյան, 1973: 25/: Միշտ չէ, որ օտար լեզու ուսումնասիրողը ծանոթ է տվյալ լեզվով խոսող անձնանց, աշխարհի լեզվական պատկերին: Այստեղ խոսք է գնում նրանց հանրամշակութային կոմպետենցիայի մասին: Եվ այստեղ է, որ կարևորվում է դարձվածքային միավորների իմաստի բացահայտումը ենթաքետի ընկալման շնորհիվ:

Դարձվածքային միավորների դասավանդման գործընթացում կարևոր է ուշադրություն դարձնել այն դարձվածքային միավորների վրա, որոնք ձևավորվել են նույն սոցիալ-տնտեսական, պատմական պայմաններում, և հաշվի առնել այն դարձվածքային միավորները, որոնք անհամարժեք են: Դրանց ուսուցումն ուղեկցվում է ընկալման կամ քարգմանության դժվար

րություններով: Օրինակ՝ հնարավոր է, որ միևնույն դարձվածքային միավորը գոյություն ունենա մայրենի և օտար լեզուներում միևնույն գործառական, ճանաչողական կամ գնահատման գործառույթների համընկնումով, ինչպես օրինակ, և՛ հայերենում, և՛ իսպաներենում գոյություն ունի միևնույն դարձվածքը.

«Լավ է ուշ, քան երբեք» – “Más vale tarde que nunca”:

Կարող են հանդիպել տարբեր դարձվածքային միավորներ նույն գործառույթներով, սակայն տարբեր քերականական կամ շարահյուսական կարգերով, ինչպես օրինակ՝ «Սիայն սա էր պակաս» հայերենում, մինչդեռ իսպաներենում “Lo que faltaba”: Այլ դեպքերում միևնույն դարձվածքային միավորն ունի տարբեր գործառական, ենթատեքստային և ճանաչողական գործառույթներ: Կարող է պատահել այնպես, որ նույն դարձվածքային միավորները տարբեր իմաստներ արտահայտեն, և երկու տարբեր լեզուներում միևնույն իրավիճակը բնորոշող դարձվածքային միավորները կարող են արտահայտվել տարբեր լեզվաարտահայտչամիջոցներով:

Դարձվածքային միավորները ճիշտ օգտագործելու համար նպատակահարմար է դասապրոցեսի ընթացքում կիրառել դերասյուժետային խաղեր, գծագրական դասակարգիչներ, ինտերկատիվ առաջադրանքներ՝ ստեղծելով համապատասխան իրավիճակներ դրանք տարբեր իրական խոսքային իրավիճակներում գործածելու համար:

Ընդհանուր առմամբ, օտար լեզուների ֆակուլտետում սովորող ուսանողները սիրով են ուսումնասիրում իսպաներենի դարձվածքային միավորները՝ ասույթները, ասացվածքները, առածները, թևավոր խոսքերը, խոսքային կաղապարությունները, քանի որ դրանք կազմում են տվյալ լեզվի ատաղձը:

Համապատասխան վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հնարավոր չէ յուրացնել որևէ լեզվի դարձվածքային միավորները՝ առանց խորասուզվելու տվյալ լեզվի իմաստային, դարձվածքային-իմաստային դաշտերի մեջ և քայլ առա քայլ հետևողականորեն յուրացնելու դրանք: Հասկացութային մոտեցման կիրառումը հնարավորություն է ընձեռում ուսումնասիրել դարձվածքային միավորների ազգամշակութային բաղադրիչը, ընդ որում ոչ միայն մտածական, այլ հուզական մակարդակներում

Ուսուցողական նպատակներով հասկացությունների բովանդակային բնութագրերը հաշվի առնելը հիմք է ստեղծում տվյալ հասկացության կամ դարձվածքային միավորի դարձվածքային-իմաստաբանական դաշտը յուրացնելու համար՝ միաժամանակ բացահայտելով տվյալ լեզվի ազգամշակութային ինքնատիպությունը:

Հասկացութային մոտեցման կիրառումը հնարավորություն է ընձեռում բարձր լեզվաբանական ռեֆլեքսիվ մակարդակում առանձնացնել ուսումնասիրվող հասկացութային միջուկը, մերձակա և հեռակա գուրգորդական գոտիները: Նշված գոտիներում դիտարկելով դարձվածքային միավորները՝ հնարավոր է դառնում ոչ միայն առանձնացնել դարձվածքային սերտաճումները,

միահյուսումները և բառակապակցությունները, այլև ենթարկել դրանք որոշակի փոփոխությունների:

Անձնակողմնորոշիչ տեխնոլոգիաներն արդյունավետ է կիրառել հատկապես ուսումնասիրվող հասկացույթի հեռակա գուգորդական գոտում, քանի որ այնտեղ պայմանական է դառնում դարձվածքային բառակապակցությունների կառուցվածքային կայունությունը: Կիրառելով դարձվածքային սերտաճումները և միավորումները, հաշվի առնելով խնդրի առարկա հասկացույթները մերձակա գոտում, հնարավոր է դառնում մոդելավորել տարբեր իրական խոսքային իրադրություններ:

Նպատակահարմար է դիտարկել դարձվածքային միավորների ուսուցման հիմնախնդիրը, դրանց հաղորդակցական, մենմոտեխնիկական, ճանաչողական, քննադատական մտածողության զարգացման գործառնությունների տեսանկյունից, որոնք ներկայացնում են դարձվածքային միավորների ազգամշակութային բաղադրիչի որոշակի հայեցակերպ:

ԾԱՆՈԹԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. Ինտեսիոնալ /լատ.intentio — ինտեսիվություն, լարվածություն, ջանք/ — իմաստաբանության եզրույթ, որը նշանակում է հասկացության բովանդակություն: Եթե ինտեսիոնալը ներկայացնում է իմաստային հատկանիշների բազմություն, որը մտնում է բառային նշանակության միջուկի մեջ, ապա իմպլիկացիոնալը ներկայացնում է իմաստային հատկանիշների մերձակա գոտին, որը ընդգրկում է այդ միջուկը կամ շրջապատում է այն /Никитин, 1983: 18/:
2. Լեզվաբանության մեջ իմպլիկացիոնալը մեկնաբանվում է որպես գուգորդական դաշտ, ի հակադրություն ինտեսիոնալի, որը կազմում է հասկացույթի միջուկը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բեդիրյան Պ. Ս. Ժամանակակից հայերենի դարձվածաբանություն, Եր., Լույս, 1973.
2. Սուքիասյան Ս. Մ., Գալստյան Ս. Ա. Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան, Եր., ԵՊՀ հրատ., 1975.
3. Агафонова Л. И. Некоторые вопросы использования корпусных технологий как фактора повышения качества обучения иностранным языкам // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*, № 87, 2009.
4. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики: монография. М.: Гнозис, 2005.

5. Ангелова М. М. «Концепт» в современной лингвокультурологии // *Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики*. Сборник научных трудов. Выпуск 3. М., 2004.
6. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж, 1996.
7. Базарова Л. В. Конструктивный анализ фразеосемантических полей на материале фразеологических единиц, репрезентирующих концепт 'бог' в английском, русском, татарском и турецком языках // *Вестник Челябинского государственного университета*, № 20, 2011.
8. Виноградов В. С. Лексикология испанского языка. М., 2003.
9. Брагина Н. Г. Язык межкультурного общения: теоретическое обоснование // *Языки и культуры народов мира в лингводидактической парадигме (Лемпертовские чтения – IX)*. Сборник статей по материалам Международного научно-методического симпозиума «Языки и культуры народов мира в лингводидактической парадигме» (Пятигорск, 30-31 мая 2007г.). Пятигорск: ПГЛУ, 2007.
10. Красавский Н. А. Концепт “Zorn” в пословично-поговорочном фонде немецкого языка // *Теоретическая и прикладная лингвистика. Выпуск 2: Язык и социальная среда*. Воронеж. Изд-во ВГТУ, 2000. С. 78-89 // eidos.rsl.ru.
11. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. Волгоград, 2001.
12. Лихачев Д. С. Логический анализ языка. Культурные концепты. М., 1991.
13. Ляпин С. Х. Концептология: к становлению подхода // *Концепты*. Вып. 1. Архангельск, 1997.
14. Никитин М. В. Лексическое значение слова. Структура и комбинаторика. М.: Высшая школа, 1983.
15. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
16. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
17. Титаренко Н. В. Функции национально-культурного компонента фразеологического значения при образовании межъязыковых параллелей // *Известия*, выпуск № 2, 2007.

Л. АРСЕНЯН – Национально-культурный аспект обучения фразеологических единиц испанского языка в языковом вузе. – В статье рассматривается проблема обучения фразеологических единиц испанского языка в языковом вузе с точки зрения концептуального или когнитивного подхода. Определены понятия «фразеологическая единица», «концепт», «интенционал», «импликационал» и т.д. В общих чертах представлен национально-культурный компонент фразеологических единиц, который приобретает новые содержательные характеристики в ближайших и отдаленных ассоциативных зонах. Выделяются основные функции фразеологических единиц, используемых в учебных целях.

Ключевые слова: фразеологическая единица, национально-культурный компонент, концепт, коммуникативная функция, социально-лингвистическая компетенция, фразеологическое сращение, денотативный, коннотативный, ментальный мир, лингвокультурная конструкция, фразеологическое семантическое поле

L. ARSENYAN – National-Cultural Aspect of Learning Spanish Phraseological Units in a Linguistic University. – The paper studies the problem of learning Spanish phraseological units in higher linguistic university in terms of conceptual or cognitive approach. It defines such notions as “phraseological unit”, “concept”, “intensional”, “implicature”, etc. In general, it represents the cultural component of phraseological units, that acquires new content features in the nearest and remote areas of associative zones and distinguishes the basic functions of phraseological units used for learning/teaching purposes.

Key words: phraseological unit, cultural component, concept, communicative function, socio-linguistic competence, phraseological fusion, denotational, connotational, the mental world, linguo-cultural construct, phraseological-semantic field

Հասմիկ ԲԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

**ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴԻ ԴԵՐԸ ԻՍՊԱՆԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ
ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԽՆԴՐՈՒՄ**

Մույն հոդվածում քննվում է իսպաներենի դասավանդման գործում հաղորդակցական մեթոդի դերը, որի լայն կիրառումը կապված է նաև լեզվական տարբեր գիտակարգերում տեղի ունեցած էական փոփոխությունների հետ, որտեղ լեզվի՝ որպես կանոնների համակարգի ընկալումից անցում է կատարվել դեպի նոր՝ լեզվի՝ որպես հաղորդակցական համակարգի ընկալում՝ կարևորելով լեզվի գործառական և հաղորդակցական հայեցակերպերը: Հոդվածում քննվում են իսպանական իրականության մեջ հաղորդակցական մեթոդի հիման վրա ստեղծված տարբեր դասագրքեր՝ հատկապես կարևորելով հաղորդակցական-քերականական մեթոդաբանության դերը իսպաներենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման համար նախատեսված դասագրքերի մշակման գործում:

Բանալի բառեր. *հաղորդակցական մեթոդ, հաղորդակցական իրազեկություն, իրադրություն, դասագիրք, դասավանդում առաջադրանքների միջոցով, հաղորդակցական գործընթացներ, քերականական և գործառական մեթոդաբանություն*

Օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում հաղորդակցական մեթոդի կիրառումը նոր մեթոդական մոտեցում է, որը կապված է վերջին տարիներին լեզվական տարբեր գիտակարգերի բուռն զարգացման հետ, որտեղ լեզվի՝ որպես քերականական կանոնների և բառային միավորների համակարգի ընկալումից անցում է կատարվել դեպի նոր՝ լեզվի՝ որպես հաղորդակցական համակարգի ընկալում՝ կարևորելով լեզվի գործառական և հաղորդակցական հայեցակերպերը: Այս պարագայում օտար լեզվի դասավանդման հիմնական նպատակը ոչ միայն լեզվական, այլ առավելապես հաղորդակցական իրազեկության զարգացումն է: Ուսումնառության/ուսուցման այս նոր մոտեցումը արտացոլում է նաև վերջին տարիներին տարբեր գիտակարգերի՝ հատկապես հանրալեզվաբանության, գործառական լեզվաբանության, գործաբանական լեզվաբանության, հոգելեզվաբանության, ճանաչողական հոգեբանության ձեռքբերումները: Այս տեսանկյունից մեծ կարևորություն են ձեռք բերում ուսուցման բովանդակությունը, սովորողի և դասավանդողի դերը, ուսումնական նյութերը, դասավանդման պրոցեսում օգտագործվող հնարներն ու միջոցները, գործաբանական ներուժ ունեցող բառապաշարի ուսուցումը, իսկ դասավանդման հիմնական նպատակը սովորողի հաղորդակցական նպատակների իրագործումն է՝ պայմանավորված որոշակի անհրաժեշտություններով: Հաղորդակցական մեթոդը ներառում է հետևյալ հիմնական բաղադրիչները.

1. Իրադրություններ, որտեղ գործածվում է լեզուն (օրինակ՝ հիվանդանոց):

2. Գործառույթներ, որոնք համապատասխանում են լեզվի գործածման հիմնական նպատակներին (այցելել բժշկին, խնդրել բուժօգնություն, գրել դեղատոմս, խորհուրդ տալ և այլն) և արտահայտում են խոսողի հաղորդակցական այս կամ այն դիտավորությունը:

3. Նշված նպատակներն իրագործելու համար անհրաժեշտ գաղափարներ (տվյալ առարկաներին, գործողություններին, հատկանիշներին առնչվող բառապաշար): Վերոհիշյալ իրադրության դեպքում խոսքը վերաբերում է բժշկական մասնագիտական բառապաշարին, քաղաքավարության տարրական նորմերին, ողջույնի խոսքերին, տեղեկատվություն ստանալու միջոցներին և այլն:

4. Լեզվական այն ձևերը (արտահայտություններ, կլիշեներ, շարահյուսական կառույցներ և այլն), որոնք հատուկ են տվյալ իրադրության մեջ օգտագործվող լեզվական նշակարգին:

Հաղորդակցական մեթոդի կարևորագույն հասկացություններից է հաղորդակցական իրազեկությունը: Հայտնի լեզվաբան Հայմսը /Hymes, 1972: 269-293/ իր աշխատություններում առաջին անգամ մանրամասն ներկայացրել է հաղորդակցական իրազեկության գաղափարը, ըստ որի սովորողը պետք է իմանա *ի՞նչ ասել, ու՞մ ասել, ինչպե՞ս ասել* հարկ եղած ձևով հաղորդակցական տվյալ իրադրության մեջ: Իրազեկության նման ընկալումը շատ ավելի լայն է, քան Ն. Խոմսկու քերականական իրազեկությունը, որը վերաբերում է վերացական քերականական գիտելիքներին: Այսօր ելնելով «Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում» աշխատության սկզբունքներից՝ հաղորդակցական իրազեկությունը դիտարկվում է որպես մի քանի բաղադրիչների ամբողջություն՝ լեզվական, հանրալեզվական և գործաբանական: Լեզվական իրազեկությունը ներառում է գիտելիքներ և կարողություններ բառապաշարի, հնչյունաբանության և շարահյուսության, ինչպես նաև լեզվի՝ որպես համակարգի այլ հայեցակետերի վերաբերյալ: Հանրալեզվական իրազեկությունը վերաբերում է լեզվի կիրառության սոցիալ-մշակութային պայմաններին, մինչդեռ գործաբանական իրազեկությունը առնչվում է լեզվական միջոցների գործառական կիրառմանը /MCER, 2002: 24-25/:

Ելնելով Եվրոխորհրդի լեզվաքաղաքականության հիմնադրույթներից՝ Դ. Ա. Վիլկինսը 1972թ. առաջադրել է գաղափարական-գործառական ծրագրավորման գաղափարը, որը հիմնվում է սովորողի հաղորդակցական դիտավորության վերլուծության վրա: Նա տարբերակում է 2 տեսակի կարգեր. գաղափարական կարգեր, որոնք իմաստային- քերականական բնույթ ունեն (խոսքն այն հասկացությունների մասին է, որ մենք արտահայտում ենք լեզվի միջոցով՝ ժամանակ, տեղ, հաջորդականություն, քանակ և այլն) և գործառական կարգեր, որոնք գործաբանական բնույթի են և առնչվում են խոսողի դիտավորությանը: Տվյալ դեպքում խոսքը հաղորդակցական գործառույթների

մասին է, ինչպես օրինակ, ներկայանալ, ներողություն խնդրել, խորհուրդ հարցնել, արտահայտել իր ուրախությունը, դժգոհությունը և այլն /Wilkins, 1972; 1976/: Ավելի ուշ՝ 1975թ., Վիլկինսի առաջադրած գաղափարական-գործառական ծրագրավորման տեսական կաղապարը հիմք հանդիսացավ մշակելու Սո Nivel Umbral (Շեմային մակարդակ) փաստաթղթի դրույթները, որը մեծ նշանակություն ունեցավ հաղորդակցական մեթոդի վրա հիմնված եվրոպական տարբեր ծրագրերի և դասագրքերի ստեղծման գործում:

Գաղափարական-գործառական կաղապարի վրա հիմնված իսպաներեն լեզվի (օտարերկրացիների համար նախատեսված) առաջին դասագիրքը հրատարակվել է 1982թ.: Դա Ռ. և Մ. Սանչեսի «Entre nosotros» դասագիրքն էր, որը սակայն լիովին չէր ձեռքբազատվել ավանդական մեթոդաբանությունից և աչքի չէր ընկնում իր նորարարությամբ: Վիլկինսի առաջադրած կաղապարի վրա իրապես հիմնված իսպանական առաջին դասագիրքը՝ «Para empezar: Curso comunicativo de español para extranjeros», հրատարակվել է 1984թ. Pragma խմբի կողմից: Ավելի ուշ՝ 1986 թ., նույն խմբի կողմից հրատարակվում է հայտնի «Esto funciona» դասագիրքը, իսկ Avance խմբի կողմից՝ Antena-ն:

Վերջին տարիներին հաղորդակցական մեթոդաբանության կարևոր ներդրումներից է համարվում օտար լեզուների դասավանդման պրոցեսում միջմշակութային իրազեկության զարգացումը: Սա ենթադրում է նաև այլ մշակույթների նկատմամբ հետաքրքրության խթանում, մշակութային տարբերությունների ճիշտ ընկալում, փոխըմբռնման, այլ մշակույթների նկատմամբ հարգանքի և հանդուրժողականության մթնոլորտի ստեղծում:

Հաղորդակցական մեթոդի վրա հիմնված դասավանդման պրոցեսում կարևոր նշանակություն ունի նաև հուզական հայեցակերպը: Այս առումով առանձնանում է Մ. Սեռոլասայի, Օ. Սեռոլասայի և Բ. Լյովետի Planeta (1998) հաղորդակցական դասընթացը՝ 4 մակարդակներով: Գրքի հեղինակները՝ Բ. Լյովետը և Մ. Սեռոլասան, նշում են, որ սովորողը զգացական էակ է, հետևաբար և դասավանդման ժամանակ հաղորդակցական դիրքորոշումը պետք է միավորել հուզական և հոգեբանական գործոնների հետ՝ ուսումնառության օպտիմալացումը ապահովելու նպատակով /Llovet, Cerrolaza, 2010: 127/: Դասավանդման ընթացքում անհրաժեշտ է տվյալ անձին ընկալել իր հուզական ողջ բնութագրով՝ խթանելով նրա ինքնագնահատականը և կարևորելով ուսումնառության նպաստավոր մթնոլորտը, ինչը խրախուսում և մոտիվացնում է և՛ ուսանողին, և՛ դասախոսին:

Հաղորդակցությունը երկու գրուցակիցների միջև իրագործվող հաղորդակցական ակտ է, որն ունի կոնկրետ նպատակադրում, հետևաբար և անհրաժեշտ է, որ հաղորդակցական ակտի մասնակիցները մասնակցեն իրական առաջադրանքների կատարմանը և օգտագործեն իրենց լեզվական գիտելիքները (քառապաշար, քերականական, հնչյունական կանոններ և այլն) ասույթի իմաստը «բանակցելու» նպատակով: Իրական հաղորդակցությունն ապահովելու համար անհրաժեշտ է առաջադրանքները կազմելիս հաշվի առնել հետևյալ սկզբունքները.

1. Հաղորդակցական բացեր. գրուցակիցների միջև առկա է իրական հաղորդակցություն, քանի որ նրանցից յուրաքանչյուրը ցանկանում է ձեռք բերել այն տեղեկատվությունը, որը հայտնի է միայն իր գրուցակցին: Եթե նա ձեռք չի բերում այդ տեղեկատվությունը, ապա չի կատարում իր առաջադրանքը և չի կարող կարծիք հայտնել քննարկվող խնդրի շուրջ:

2. Արտահայտության ազատություն. խոսողը ազատ է բովանդակության, լեզվական ձևի, տոնի, խոսքի պահի և այլնի ընտրության հարցում:

3. Ջրուցակցի խոսքային և ոչ խոսքային հակազդեցությունները հաղորդակցական դիտավորությունները իրագործելու ցուցիչներ են:

Հաղորդակցական դասավանդումը առաջադրանքների միջոցով, որտեղ առավելապես կարևորվում է լսարանում իրական հաղորդակցական գործընթացների ստեղծումն ու զարգացումը, այսօր օտար լեզուների դասավանդման կարևոր ձեռքբերումներից է: Այս դեպքում յուրաքանչյուր դաս (դասագրքի միավոր) ծրագրավորվում է որևէ վերջնական առաջադրանքի շուրջ, օրինակ՝ գրել հանրաճանաչ որևէ գրողի կամ երաժշտի կենսագրությունը, պատրաստել իսպանական ազգային որևէ ճաշատեսակ, վերջերս տեղի ունեցած քաղաքական կամ մշակութային որևէ իրադարձության վերաբերյալ գրել կարծիք և այլն: Լսարանում մնան աշխատանքի վրա հիմնված դասագրքերից են Մ.Պերիսի և Ս. Բաուլենասի *Gente*-ն (1997), Մ. Մեռլասայի, Օ. Մեռլասայի և Բ. Լյովետի *Planeta*-ն (1999), Խ. Կորպասի, Ա. Գարմենդիայի և Կ. Սորիանոյի *Aula*-ն (2008): Նշված դասագրքերում ներառված նյութերը կարելի է վերափոխել և ստեղծագործաբար զարգացնել՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուր լսարանի հետաքրքրությունները, առանձնահատկությունները, ինչպես նաև ուսանողների մոտիվացիան: Եթե քննենք *Gente*-ի վերջնական առաջադրանքները, ապա ակնհայտ է, որ ենթադրելով ուսանողների պարտադիր ներգրավումը դասապրոցեստում, վերջիններս մեծ հնարավորություններ են ընձեռում հաղորդակցական հմտությունների զարգացման համար:

Այդուհանդերձ, բացառապես հաղորդակցական մեթոդով դասավանդելը, որը հիմնվում է բանավոր խոսքի վրա, դարձել է տարբեր քննադատությունների առարկա: Այդ դեպքում հաշվի չեն առնվում հաղորդակցության համար անհրաժեշտ բոլոր լեզվական հմտությունները, հաղորդակցական ակտը գերազանցապես հիմնվում է խոսակցական լեզվի վրա՝ բավարար չափով հաշվի չառնելով սոցիալ-մշակութային համատեքստը, հաղորդակցության կոնկրետ նպատակները և այլն: Կարևորելով լեզվի գործածությունը զուտ հաղորդակցական նպատակներով՝ բնականաբար թերագնահատվում է ասույթի քերականական բովանդակությունը, և այդ պատճառով տարբեր մասնագետների մոտ կասկածներ են առաջանում, թե արդյոք այս մոտեցումը կիրառելի է դասավանդման բոլոր մակարդակների և տարիքային բոլոր խմբերի նկատմամբ, արդյոք այս մեթոդով կարող են աշխատել այն դասախոսները, որոնց մայրենի լեզուն ուսուցանվող լեզուն չէ, արդյոք կարելի է գնահատել հաղորդակցական իրազեկությունը և այլն /Melero Abadía, 2000: 104-105/: Իհարկե, դասավանդման գործընթացում մեծ դեր են խաղում նաև

այլ մեթոդներ՝ նկատի ունենալով, որ յուրաքանչյուր մեթոդի գործածությունը ինքնանպատակ չէ, այլ իրականում այն միջոց է կամ գործիք կոնկրետ նպատակներ իրագործելու համար: Առաջադրանքների միջոցով հաղորդակցական դասավանդումը չի բացառում քերականական տարբեր կանոնների և երևույթների քննություն. խնդիրը պարզապես նրանում է, թե ինչպես դասավանդել քերականություն: Ի վերջո, դասավանդման առանցքն այստեղ վերջնական առաջադրանքն է, որն էլ մատնացույց է անում, թե ինչ պետք է իմանան ուսանողները այն կատարելու համար (ասույթի հնչյունական, ձևաբանական, իմաստային, շարահյուսական, գործաբանական, գործառական և այլ բաղադրիչներ):

Իսպաներենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման գործում հաղորդակցական և ձևական-ավանդական մոտեցումները ներդաշնակ ձևով միահյուսելը մարտահրավերներ է ներկայացնում և՛ տեսական, և՛ գործնական առումով: Վերջին տարիներին հրատարակված իսպաներենի՝ որպես օտար լեզվի դասագրքերում ակնհայտ է հաղորդակցական դասավանդման սկզբունքների (լեզուն որպես հաղորդակցության միջոց) միահյուսումը քերականական-բառային կառույցների ուսուցման հետ (լեզուն որպես համակարգ) տարաբնույթ վարժությունների միջոցով /Melero Abadía, 2004: 710/: Լեզվի՝ որպես հաղորդակցական գործիքի և համակարգի միաժամանակյա ընկալումը հիմք է հանդիսացել «քերականական և գործառական մեթոդաբանության» կամ «հաղորդակցական և քերականական մոտեցման» հիման վրա վերջին տարիներին Իսպանիայում հրատարակված որոշ դասագրքերի ստեղծման համար, որոնց շարքում առանձնանում են Cumbre-ն, Sueña-ն, Método de español para extranjeros, Español sin fronteras և այլ դասագրքեր: Վերջին դասագրքի հեղինակները՝ Խ. Սանչեսը, Կ. Մորենոն և Ի. Սանտոսը, ելնելով լեզվի երկակի՝ որպես համակարգի և հաղորդակցության գործիքի դիստարկումից, իրենց մեթոդը բնորոշում են որպես «միաժամանակ հաղորդակցական և քերականական», որպես դասական, բայց միաժամանակ նորացված ու արդիականացված, իսկ դասագիրքը հիմնվում է հավասարակշռված մեթոդաբանության վրա՝ նպատակ ունենալով զարգացնել սովորողի լեզվական և հաղորդակցական կարողությունները: Իսկ ահա Sueña 2 (Libro del alumno) դասագրքի հեղինակները նախաբանում նշում են, որ գրքի նպատակն է, որ ուսանողները ձեռք բերեն լեզվական միջին իրազեկություն և կարողանան հաղորդակցվել առօրյա բարդ իրադրություններում:

Վերոհիշյալ բոլոր դասագրքերում քերականական նյութն ուսուցանվում է կոնկրետ հաղորդակցական իրադրություններում: Թեև գործնական կիրառության ժամանակ ի հայտ են գալիս այս դասագրքերի միջև առկա մի շարք տարբերություններ, այնուամենայնիվ, կարելի է փաստել, որ քերականական նյութն ամրապնդող ավանդական բնույթի վարժությունները բոլոր դասագրքերում միահյուսված են հաղորդակցական բնույթի վարժությունների հետ՝ նպատակ ունենալով զարգացնել սովորողների հաղորդակցական կարողությունները: Հաղորդակցական քերականությունը դասագրքերում ներա-

ռելիս հաշվի է առնվում համատեքստը, սովորողների տեղեկատվական պաշարը, ինչպես նաև լեզվի գործածության «արտահայտչական էֆեկտները», քանի որ լեզուն սուկ քերականական համակարգ չէ: Եվ որպես Հորացիոսի հնագույն պատվիրանի՝ *delectare et prodesse* նորագույն տարբերակ՝ հաղորդակցական մեթոդը փորձում է դասավանդումը կազմակերպել «հաճույք պատճառելով» կամ էլ այս դեպքում «ցույց տալով մեզ լեզվի առավել պարզ և նվազ քերականական դեմքը» /Gutierrez Rivero, 2004: 449/:

Որոշ մասնագետների (Գուտիերես Ռիվերո և այլք) կարծիքով Planeta-ն առավելապես օգտագործվում է իսպաներեն լեզվի ինտենսիվ կուրսերի համար: Այն, ինչպես և շատ այլ դասագրքեր, հիմնական դասագրքից բացի ներառում է նաև ուղեցույց դասախոսի համար և քերականական ձեռնարկ, որտեղ քերականությունը ներկայացված է ավելի ավանդական ձևով: Prisma-ն հրատարակվել է Edinumen հրատարակչության կողմից 2002թ.-ին, այն համապատասխանում է Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգի, Սերվանտեսի ինստիտուտի Plan Curricular-ի սկզբունքներին և բաժանված է 6 մակարդակների՝ ըստ լեզուների իմացության ընդհանուր սանդղակի: Այս դասագրքում քերականությանն ավելի մեծ տեղ է տրվում, քան Planeta և Gente դասագրքերում: Ներածության մեջ գրքի հեղինակները նշում են, որ Prisma-ն համադրական մեթոդ է, քանի որ հաղորդակցական հնարները նրանում միավորվում են այլ՝ ավելի համակարգային մեթոդների հետ, սակայն միշտ հաղորդակցական տեսանկյունից: Այդուհանդերձ, նշված դասագրքերում ավելի շատ կարևորվում է ոչ թե քերականությունը, այլ հաղորդակցական նպատակադրումները:

Օտար լեզուների դասավանդման գործում մեծ դեր է խաղում նաև հաղորդակցական-ճանաչողական մոտեցումը, որի հիմնական նպատակը խոսքային հաղորդակցության ուսուցումն է, օտարալեզու խոսքի բառաքերականական հիմքերի զարգացումն ու կատարելագործումը, որը ենթադրում է լեզվական նյութի ճիշտ ընտրություն և համակարգում, ինչպես նաև «աշխարհի պատկերի» վերաբերյալ տարբեր լեզվամշակութային համայնքների ներկայացուցիչների հենքային գիտելիքների ընդլայնում: Տվյալ դեպքում, իրադրային համատեքստից բացի, կարևորվում են նաև հաղորդակցիցների մտավոր, հոգեբանական, մշակութային և այլ առանձնահատկություններ:

Այսօր լեզուների դասավանդման գործընթացում ակնհայտ են նորարարական մոտեցումները: Առանձնահատուկ նշանակություն են ձեռք բերել հաղորդակցական իրազեկությունն ապահովող գործընթացները, փոխներգործուն ուսուցման, սովորողների հենքային գիտելիքների զարգացման և այլ խնդիրներ: Բնութագրելով հաղորդակցական մեթոդի զարգացման ճանապարհը՝ իսպանացի հայտնի մեթոդիստ Պ. Մելերո Աբադիան նշում է, որ եթե ավելի վաղ մեծ ուշադրություն էր դարձվում, թե ինչ պետք է դասավանդել (զաղափարներ և գործառնություններ), այնուհետև՝ ինչպես դասավանդել (հաղորդակցական մեթոդաբանություն), ապա ավելի ուշ կարևորվեց, թե ինչպես

զարգացնել հաղորդակցական գործընթացները լսարանում (դասավանդում առաջադրանքների միջոցով) /Melero Abadía, 2004: 711/: Այս գործընթացում մեծ դեր ունեն նաև «Լեզուների իմացության/իրազեկության համակարգային համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում» հիմնարար աշխատությունը, ինչպես նաև Սերվանտեսի ինստիտուտի կողից առաջարկված Plan Curricular-ը, որտեղ առաջադրվում են ընդհանուր չափորոշիչներ ուսումնական ծրագրերի մշակման, դասագրքերի ստեղծման համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Álvarez Martínez M. Á. y otros. Sueña, Madrid: Anaya, 2000.
2. Cerrolaza M., Cerrolaza Ó y Llovet B. Planeta E/LE, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1999.
3. Corpas J., Garmendia A., Soriano C. Aula Internacional. Barcelona: Difusión, S.L., 2008.
4. Equipo Prisma, Prisma. Método de Español para Extranjeros, Madrid: Edinumen, 2002.
5. Gutiérrez Rivero A. La gramática en tres manuales de ELE actuales // *XV Congreso Internacional de la ASELE, Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, Sevilla, 2004.
6. Hymes D. On communicative competence // *J. B. Pride y J. Holmes (eds. Sociolinguistics)*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
7. Instituto Cervantes: La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes, Madrid: Instituto Cervantes, 1994.
8. Llovet B., Cerrolaza M. Una visión humanista del aprendizaje /enseñanza de E/LE: valores y principios metodológicos // *Didáctica del español como lengua extranjera (Coordinación: L. Miquel y N. Sans)*, Madrid: Fundación Actilibre, 2010, 10.
9. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid. Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes, 2002.
10. Martín Peris E. y Sans Baulenas N. Gente. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Barcelona: Difusión, 1997.
11. Melero Abadía P. De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa // *J. Sánchez e I. Santos (eds.), Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004.
12. Melero Abadía P. Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2000.

13. Sánchez J., Moreno C. y Santos I. Español sin fronteras. Madrid: SGEL, 2003.
14. Wilkins D. Linguistics in language teaching. London: Arnold, 1972.
15. Wilkins D. Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press, 1976.

А. БАГДАСАРЯН – Роль коммуникативного метода в преподавании испанского языка как иностранного. – В статье обсуждается роль коммуникативной методики в преподавании испанского языка, широкое применение которой связано также с существенными изменениями, имеющими место в разных языковых дисциплинах. В последних восприятие языка как системы правил перешло к восприятию языка как коммуникативной системы с учетом значимости функциональных и коммуникативных аспектов. Рассматриваются разные учебники, составленные по коммуникативной методике в испанской действительности, в частности, принимая во внимание существенную значимость коммуникативно-грамматической методологии для составления учебников испанского как иностранного языка.

Ключевые слова: коммуникативная методика, коммуникативная компетенция, ситуация, учебник, преподавание с использованием упражнений, коммуникативные процессы, грамматическая и функциональная методология

H. BAGHDASARYAN – The Role of Communicative Method in Teaching Spanish as a Foreign Language. – The paper deals with the communicative method in teaching Spanish. The extensive use of the method is connected with the significant changes which took place in different linguistic disciplines, whereby the initial perception of language as a system of rules was gradually replaced by language being perceived as a communicative system, attaching importance to its functional and communicative aspects. The research is based on the study of various Spanish textbooks which, being based on the communicative method, highlights the role of the communicative-grammatical methodology in developing textbooks for teaching Spanish as a foreign language.

Key words: communicative method, communicative competence, situation, textbook, teaching exercises, communicative processes, grammatical and functional methodology

**ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵՉ ԵՐԱԺՇՏՈՒԹՅՈՒՆՆ
ԻՆՏԵԳՐԵԼՈՒ ՈՐՈՇ ԱՌԱՎԵԼՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՍԱՍԻՆ**

Ուսուցման գործընթացը գլոբալ տեղեկատվական հասարակության մեջ պահանջում է ավելի ստեղծագործական մոտեցում կրթության նկատմամբ: Հողվածում ուսումնասիրվում է երաժշտության ազդեցությունն անհատի զգացմունքների վրա, դիտարկվում են երաժշտության կիրառության օգուտը բժշկության, կրթության և մասնավորապես օտար լեզվի դասավանդման մեջ: Համատեղելով երգն ու երաժշտությունը օտար լեզվի դասավանդման հետ կարելի է թափանցել ենթագիտակցության խորքերը, ոգևորել և հետաքրքրություն առաջացնել մեծ դասականների, նրանց մշակույթի, պատմության, արվեստի նկատմամբ, նպաստել անձի լիարժեք զարգացմանը, ձևավորել ստեղծագործական մտածողություն և ճաշակ:

Բանալի բառեր. երգ և երաժշտություն, անգլերեն լեզվի դասավանդում, դասական երաժշտություն, բաց դասերի շարժում, երաժշտական թերապիա, տրամադրության երաժշտություն

Անգլերեն լեզվի դասավանդումը իմ մասնագիտությունն է և իմ կյանքի անբաժանելի մասը վերջին տասնհինգ տարիների ընթացքում: Գիտամեթոդական աշխատանքների ուսումնասիրության բնագավառում հետաքրքրվել եմ լեզվաբանության և լեզվի դասավանդման մի շարք բնագավառներով, հիմնականում հեռուստատեսային գովազդների լեզվի ուսումնասիրությամբ, գործարար անգլերենի դասավանդման հետ առնչվող հիմնահարցերով: Մասնագիտական որոնումներին զուգահեռ, ինչպես ցանկացած անհատ, հետապնդում եմ մի շարք հետաքրքրություններ և նախասիրություններ, որոնցից կարևորագույնը, թերևս, երաժշտությունն է: Ավարտել եմ յոթնամյա երաժշտական դպրոցի դաշնամուրի բաժինը, երգել եմ դպրոցի երգչախմբում և հստակ գիտակցում եմ, թե որքան նշանակալից է եղել երաժշտական կրթության դերն ու ազդեցությունը իմ՝ որպես անհատի կայացման, զարգացման և հետագայում ճաշակի ձևավորման գործում: Վստահ եմ, մմանապես, լեզուները, երաժշտությունն ու կրթությունը կազմում են թե՛ առանձին անհատի, և թե՛ հավաքական մարդկային պատմության, մշակութային կյանքի կարևորագույն մասը: Երաժշտությունն ու երգերը մեզ ուղեկցում են ողջ կյանքի ընթացքում, տարբեր իրավիճակներում, ուրախ և տխուր պահերին: Դրանք հաճույքի, զվարճանքի և ոգեշնչման մեծ աղբյուր են, հաղորդակցման ու շփման հզորագույն միջոց:

20-րդ դարի երկրորդ կեսից երաժշտական ստեղծագործությունները դարձան մուլտիֆիլմերի անբաժանելի մասը: Երիտասարդներից շատերը դասականների որոշ ստեղծագործություններ ճանաչում են հենց խաղար-

կային ֆիլմերի շնորհիվ: Օրինակ՝ Դիանեյի, Ուորներ Բրուսի և ՄՋՄ հայտնի ստուդիաների մուլտֆիլմերում հնչում են Լիստի, Բեթհովենի, Բախի, Բրահմսի, Շոպենի, Մոցարտի և այլ կոմպոզիտորների ստեղծագործությունները: Շատ անգամ երիտասարդները ճանաչում են դրանք, սակայն ծանոթ չեն ստեղծագործության անվանն ու հեղինակին: Բազմաթիվ ուսանողների հետ շփման ընթացքում պարզեցի, որ երիտասարդների մեծ մասը հիմնականում նախընտրում է ժամանակակից երաժշտությունը դասական երաժշտությանը: Նման կարծիքը հիմնավորելու համար անցկացրեցի մի փոքրածավալ հարցում հարյուր ուսանողների շրջանակում՝ պարզելու երիտասարդների երաժշտական նախասիրությունները: Հարցման արդյունքները ցույց տվեցին, որ ուսանողների մեծ մասը ամեն օր լսում է երաժշտություն, հատկապես դաս տվողելիս: Նրանցից իննսուները նշեցին, որ լսում են երաժշտություն թե՛ ուրախ, և թե՛ տխուր պահերին: Ինչ վերաբերում է երաժշտության ոճին, հարցաթերթիկը լրացրած հարյուր ուսանողներից միայն տասնհինգն էին նշել, որ լսում են դասական երաժշտություն: Վերոհիշյալ գործոններն էլ պատճառ հանդիսացան մի նոր գաղափարի և հետազոտության համար:

Սույն հոդվածում քննարկվելու է երաժշտության հզոր ազդեցությունն անհատի վրա, վերջինիս բուժիչ հատկությունները: Այնուհետև կփորձեն հիմնավորել, թե ինչու այն պետք է և ինչպես կարող է կիրառվել օտար լեզվի դասավանդման մեջ, կամ լեզվի դասավանդման հետ միավորված, ինչ օգուտներ և արդյունքներ կարող է տալ լեզվի և երաժշտության համակցված մատուցումը: Թեման ուսումնասիրված է տարբեր բնագավառների մասնագետների և հետազոտողների կողմից՝ Զ. Շեն, Վ. Ռոսովա, Ա. Թսե, Թ. Մրֆի: Եթե նշված աշխատությունների ուշադրության առանցքում հիմնականում գտնվում են երգերը, ապա սույն հոդվածի ուշադրության կենտրոնում դասական երաժշտությունն է: Հետազոտության գործնական արդյունքները կամփոփվեն մեթոդական-ուսումնական ձեռնարկում՝ նվիրված դասական երաժշտության և օտար լեզվի փոխգործակցության վրա հիմնված դասավանդմանը:

Եթե լեզուն մարդկային հաղորդակցության, որոշակի հասարակության, մարդկանց խմբի մեջ մտքերի փոխանակման և փոխըմբռնման հիմնական միջոցն է, ապա երաժշտությունը վերագրային լեզու է, որը բոլորն են հասկանում անկախ ազգային, սեռական, տարիքային պատկանելությունից: «Երաժշտությունը հաղորդակցման հզոր միջոց է, որի օգնությամբ մարդիկ փոխանցում և կիսում են հույզեր, իմաստներ, մտադրություններ և զգացմունքներ, չնայած այն տարբեր լեզուներին, որոնցով իրենք խոսում են» /Mieil, 2015/: Լինելով մասնագիտությամբ բանասեր և երաժշտության մեծ սիրահար՝ այս առնչությամբ ինձ առավել հետաքրքրում է երաժշտության դերն ու ուժը ուսուցման մեջ. ինչպես այն կարող է ուսուցման գործընթացը դարձնել առավել հետաքրքիր և գրավիչ, իսկ նյութը՝ հեշտ հիշվող ու յուրացվող:

21-րդ դարում գլոբալացման, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների սրընթաց զարգացման պայմաններում փոխվում են նաև դասավանդման մեթոդները, նյութի բովանդակությունը, ուսուցիչների և ուսանողների դերերն ու

որոշ գործառույթները: Բարձր տեխնոլոգիաներն ու համացանցը մեծ հնարավորություններից և առավելություններից բացի առաջացրել են նաև նոր մարտահրավերներ: Կրթության մեջ տեղեկատվության համատարած հասանելիության պայմաններում ավելի ու ավելի դժվար է դառնում աշակերտներին և ուսանողներին գրավելը, հետաքրքրելն ու մոտիվացնելը: Է՛լ ավելի մեծ կարևորություն են ձեռք բերում դասավանդողների և սովորողների գործնական հմտությունները, համակարգչից ու համացանցից գրագետ օգտվելու, ժամանակի ու նոր զարգացումների հետ համընթաց քայլելու կարողությունը: Եվ վերջապես, ինչ գիտելիքներ ու հմտություններ կարող են մատուցել ուսուցիչները, որոնք չես կարող ձեռք բերել ինքնուրույն համակարգչի և համացանցի միջոցով:

Ահա այս մարտահրավերներն են, որ թելադրում են կրթական նոր հրամայականներ: Հետազոտության ընթացքում որպես օրինակ են վերցրել ֆիննական կրթական համակարգի նորարարական մոտեցումը, այն է՝ մարդկային գործունեության տարբեր ոլորտների մասին գիտելիքների և հմտությունների դասավանդում առարկաների միավորման միջոցով: Ըստ Pearson հրատարակչական ընկերության անցկացրած համաշխարհային ամենամյա հետազոտության արդյունքների, Ֆինլանդիան իր կրթական համակարգի որակով հինգերորդ տեղում է զիջելով Հարավային Կորեային, Ճապոնիային, Մինգապուրին և Հոնկոնգին /www.edudemic.com/learning-curve-report-education/: Հարցումը հաշվի է առնում մի շարք գործոններ և հիմնականում հիմնվում է աշխարհի ամենազարգացած վաթսուհինգ երկրների տասնհինգամյա աշակերտներին տրված միջազգային ստանդարտացված թեստերի արդյունքների վրա: Ֆիննական մոդելը օրինակ է ծառայում շատ երկրների, այդ թվում ԱՄՆ-ի և Մեծ Բրիտանիայի համար: Որո՞նք են դրա հաջողության բանալիները: Ֆիննական կրթական համակարգում մինչ ավագ դպրոցը չի կիրառվում թեստային համակարգ: Դասավանդումը ցածր դասարաններում իրականացվում է խաղերի միջոցով: Բոլոր դասերի միջև աշակերտներին հատկացվում է տասնհինգ րոպե ընդմիջում: Իսկ ուսուցիչներին, ովքեր բարձր որակավորում (պարտադիր առնվազն մագիստրոսական աստիճան) ունեցող մասնագետներ են, տրվում է լիակատար ազատություն իրենց համապատասխան առարկայի դասավանդման մեթոդների ընտրության մեջ: Ուսուցչի մասնագիտությունը մրցակցային է, հետևաբար ուսուցիչները բարձր են վարձատրվում և ըստ զեկույցի ավելի շատ են վաստակում, քան իրենց ամերիկյան և մյուս եվրոպական գործընկերները /www.csmonitor.com/World/Global-News/2015/: Չնայած արձանագրված հաջողություններին, ֆինները աշխատում են կրթության ոլորտի բարելավման ուղղությամբ և մշակում են նոր ծրագրեր: Այդ նորամուծություններից մեկն առավել հետաքրքրեց ինձ: Դա առարկաները միավորելու գաղափարն է, որը դեռ հետազոտման և մշակման փուլում է: Ֆինները այն անվանում են «երևույթների» կամ «իրավիճակների» դասավանդում: Օրինակ՝ աշակերտը մասնագիտական դասընթացներից կարող է ընտրել սրճարանում աշխատելը:

Նման իրավիճակում նա ստանձնում է մատուցողի կամ գանձապահի դեր և պետք է կիրառի մաթեմատիկայի, մայրենի և օտար լեզվի գիտելիքների տարրեր, օգտագործի իրական կյանքին մոտ շփման, համակարգչային, տարրական հաշվապահական հմտություններ: Երեխաները դեռ հիմնական դպրոցում սովորում են, թե ինչպես պետք է օգտվել բանկային քարտերից, բանկոմատից, ստեղծել ինտերնետային կայք, ձևավորել այն, առցանց գնումներ կատարել, պատվիրել ինքնաթիռի տոմս, հյուրանոցային համար: Նույն մոտեցումը մենք կիրառում ենք ուսանողների հետ, օրինակ՝ գործարար անգլերենի դասերի ժամանակ խնդրահարույց իրավիճակների (case studies) ուսումնասիրության, դերային քննարկումների և գանազան լուծումներ առաջարկելու միջոցով:

Առարկաների միավորումը դասավանդվող նյութի ընկալման դյուրացման նպատակով նոր չէ: Այն համարյա մեկ դարի պատմություն ունի, երբ ամերիկացի փիլիսոփա, ռեֆորմիստ Ջոն Դյուին առաջ քաշեց այն գաղափարը, որ դպրոցն ու դասավանդումը պետք է հնարավորինս արտացոլեն իրական կյանքը /www.csmonitor.com/: Ավելի ուշ «բաց դասերի» (open classroom) շարժումը ծագել է Մեծ Բրիտանիայում Երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո: Շարժման հիմնադիրները դասավանդման ընթացքում կարևորում էին աշակերտների գործնական հմտությունները: Հիմնական նշանաբանն էր «սովորել կատարելով» (learning by doing): Նրանք գտնում էին, որ կրթության դասական մեթոդները խանգարում են երեխաների ստեղծարարությանը: Դասասենյակում ստեղծվում էին հատուկ պայմաններ, որտեղ անհատական կամ փոքր խմբերով, երեխաները առնչվում էին տարբեր առարկաների, իրերի, գրքերի հետ: Չկային խիստ ուսումնական ծրագրեր, ժամկետներ, դասասեղաններ: Մենյակները նման էին արվեստանոցների: Երեխաներից չէր պահանջվում պարտադիր նստել, նրանք ազատ տեղաշարժվում էին: Այդ ամենի հիմքում գործում էր հետևյալ սկզբունքը՝ երեխաները լավագույնս սովորում են, երբ հետաքրքրված են, ազատ են և հասկանում են ուսման մեջ իրենց գործողությունների նպատակն ու կարևորությունը /www.educationnext.org/the-openclassroom/: Նման մոտեցումները ունեցել են և՛ աջակիցներ, և՛ ընդդիմախոսներ, սակայն ինչպես տեսնում ենք, որոշ սկզբունքներ դեռ ոչ միայն արդիական են, այլ նաև փորձարկվում են որպես նորամուծություններ լավագույն կրթական համակարգերում:

Այժմ անդրադառնանք այն հարցին թե ինչու է անհրաժեշտ երբեմն համակցել երաժշտությունն ու օտար լեզուն, ինչ առավելություններ է ընձեռում երգն ու երաժշտությունը դասավանդման մեջ, ինչպես այն կարող է օգնել սովորել և հիշել նյութը հեշտությամբ ու հաճույքով: Անգլերեն լեզվի դասավանդման ընթացքում հաճախ են օգտագործվում երգեր: Թ.Մրֆին նշում է, որ երգերը օտար լեզվի դասավանդման ժամանակ կարող են մի քանի նպատակներ հետապնդել. 1) դրանք նպաստում են աշակերտների ունկնդրման հմտության զարգացմանը, ճիշտ առոգանությանը, հետևաբար բարելավում են նրանց բանավոր խոսքը, 2) կարող են օգտակար գործիք հանդիսանալ նոր

բառապաշարի, արտահայտությունների, քերականական կառույցների ձեռքբերման համար: Ըստ Թ. Մրֆիի, երբեմն ավելի հեշտ է օտար լեզվով երգել, քան խոսել: Այնուամենայնիվ, նա կարծում է, որ դասարանում երգերի օգտագործման մեծագույն առավելությունն այն է, որ դրանք զվարճալի են: Իսկ զվարճանքն ու հաճույքը, իրենց հերթին, սովորելու և գիտելիք ձեռքբերելու կարևորագույն նախապայմաններից են /Murphy, 1992/:

Գոյություն ունի մեծածավալ հետազոտություն նվիրված նաև երաժշտության բուժիչ ազդեցությանը: Նրանցից թերևս ամենաարժեքավորներից է 1806թ. Ս. Մեթյուսի և Պ. Վագների “On the Effects of Music in Curing and Palliating Diseases” գիրքը /Mathews, Wagner, 1806/: Նույն թեմային անդրադարձել են Բ. Քրոուն, Ռ. Դարնլի-Սմիթը, Փ. Քեմփբելը և բազմաթիվ այլ հեղինակներ: Վերը նշված հեղինակների ուսումնասիրությունները կատարվել են հիմնականում հոգեբանության և բժշկական գիտությունների լույսի ներքո:

Կատարված հետազոտությունների արդյունքները թույլ են տալիս վստահաբար հայտարարել, որ երաժշտական թերապիան (music therapy) առողջապահական մասնագիտություն է երաժշտական թերապևտներով, ովքեր երաժշտության միջոցով վերականգնում են իրենց հիվանդների ֆիզիկական, մտավոր և հոգեկան առողջությունը: Երաժշտական թերապիայի հիմնական երեք մոտեցումները՝ Գերթրուդ Օրֆֆի, Նորդոֆ Ռոբինսոնի և Հելեն Բոնի մեթոդներն են /www.wikipedia.org/Musictherapy/: Ապացուցված է, որ երաժշտությունը կարող է բարերար ազդեցություն ունենալ մարդու մտավոր, հոգեկան և ֆիզիկական առողջության վրա. այն բարելավում է իմունային համակարգը, վերացնում անհանգստությունն ու վախերը: Վերն ասվածից կարելի է եզրակացնել, որ երգն ու երաժշտությունը ներդաշնակություն են մտցնում մտքի, մարմնի և հոգու միջև:

Անհերքելի է նաև այն փաստը, որ դրական մթնոլորտը աշակերտների առաջադիմության գրավականներից մեկն է: Երաժշտությունը առաջացնում է որոշակի էմոցիոնալ ֆոն, դրական հույզեր և ոգևորություն, բարձրացնում է տրամադրությունը: Այս առնչությամբ նշենք «տրամադրության երաժշտություն» (mood music) երևույթը, որը վաղուց արդեն նորույթ չէ: Շատերն են առնչվել ձայնագրված երաժշտության հետ սրճարաններում, խանութներում, ատամնաբուժարաններում կամ մերսան սրահներում: Նման երաժշտության ոճը կախված է նպատակներից՝ հանգստացնել, լիցքաթափել կամ հակառակը՝ ոգևորել, աշխուժացնել, դրդել որոշակի գործողության: Ուսանողներից շատերը պնդում են, որ նրանք երաժշտություն են լսում դաս սովորելիս, քանի որ այն օգնում է նրանց հեշտ յուրացնել նյութը: Օտար լեզվով երգեր լսելը նույնպես նպաստում է լեզվի յուրացմանը: Իսկ ինչպե՞ս է կարելի ինտեգրել դասական երաժշտությունը ուսուցման գործընթացում: Ահա մի քանի օրինակներ.

Ուսանողները լսում են մի հատված Բեթհովենի N 5 սիմֆոնիայից և նկարագրում իրենց զգացողություններն ու հույզերը: Նրանք ծանոթանում են կոմպոզիտորի նկարի հետ, սովորում են ճիշտ արտասանել նրա անունը: Մինչ

ունկնդրելը կարելի է գրաստախտակին գրել մի շարք ածականներ, օր.՝ «bright, dark, gloomy, sunny, mournful, sad, happy, monotonous, lively, slow, fast, frightening, motivating, scary, windy, dangerous, threatening, misty... » և քննարկել, թե որոնք են բնորոշում տվյալ հատվածը, ի՞նչ մտավոր պատկերներ են ունկնդրողները ունենում այն լսելիս:

Այնուհետև ուսանողները ծանոթանում են կոմպոզիտորի հակիրճ կենսագրության հետ, պատասխանում են տեքստի վերջում տրված հարցերին: Կոմպոզիտորի կյանքի, երկրի, ապրած ժամանակաշրջանի մասին հանձնարարվում են տարբեր արտադասարանական անհատական կամ խմբային առաջադրանքներ, ռեֆերատներ: Ուսանողների ձեռք բերած գիտելիքները ստուգվում են խաչքառների և վիկտորինաների միջոցով: Դասի ընթացքում դիտվում են մուլտֆիլմերից հատվածներ, որտեղ հնչում են տվյալ կոմպոզիտորի մյուս ստեղծագործությունները:

Դասական երաժշտությունը հիանալի միջոց է զարգացնելու ստեղծագործական գրավոր հմտությունները: Ուսանողներին տրվում է պատմվածքի սկիզբը, օր.՝ “The carriage began to sway in the high winds and rain. With a violent crack of lightning, the horses cried out and the carriage was flung onto its side and slid down the muddy road. Charlie was thrown into the darkness and found himself in the branches of the giant oak tree that had just fallen...” և հանձնարարվում է երաժշտությունն ունկնդրելով՝ շարունակել պատմվածքը: Առաջադրանքը կարելի է կատարել անհատապես կամ խմբերով: Այնուհետև պատմվածքները ընթերցվում և քննարկվում են: Բացատրվում է թե ի՞նչպես է ստեղծագործության զարգացումը ազդել պատմվածքի սյուժեի զարգացման վրա:

Վերը բերված փաստարկներն ու օրինակները մեկ անգամ ևս ապացուցում են, որ թե՛ օտար լեզվի իմացությունը, և թե՛ երաժշտությունը, հատկապես վաղ հասակից դասականներին և նրանց ստեղծագործությունները ճանաչելը, մեծ դեր են խաղում անձի աշխարհայացքի, լայն մտահորիզոնի ձևավորման ու զարգացման գործում: Ինչպես ներկայացվեց հոդվածում, երաժշտությունը կարող է ստեղծել լավ տրամադրություն, դարձնել ուսուցումը ավելի հաճելի: Հետևաբար, դասական երաժշտությունը, մեծ կոմպոզիտորների կենսագրությունն ու գործունեությունը անգլերեն լեզվի դասավանդման համար մեծ աղբյուր են հանդիսանում: Նման մոտեցումը կարող է դառնալ «լեզուն երաժշտության միջոցով և երաժշտությունը լեզվի միջոցով» երկկողմանի մի ռազմավարություն, որը կարող է ոչ միայն անգլերենի լեզվի գիտելիքներ տալ, այլև բազմակողմանիորեն կրթել ներառելով հարակից բնագավառների մշակույթի, պատմության, արվեստի, աշխարհագրության տարրեր:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Mathews S., Wagner P.K. On the effects of music in curing and palliating diseases. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1806.

2. Miell D. Musical communication. Abstract // *Oxford Scholarship online*, March 2012.
3. Murphy T. Music & songs. Oxford: Oxford University Press, 1992.
4. Rosova V. The use of music in teaching English, diploma thesis. Brno, 2007.
5. Shen C. Using English songs: an enjoyable and effective approach to ELT // *English Language Teaching*, vol. 2, 2009, № 1.
6. Tse A., Malaysian teachers' perspective on using songs in English language teaching// *International Journal of Social Science and Humanity*, vol. 5, № 1, January, 2015.
7. <http://www.edudemic.com/learning-curve-report-education/html>
8. <http://www.csmonitor.com/World/Global-News/2015/html>
9. <http://www.csmonitor.com/html>
10. <http://www.educationnext.org/the-openclassroom/html>
11. <http://www.wikipedia.org/Musictherapy/html>

Л. БАРСЕГЯН – О некоторых преимуществах интегрирования музыки в преподавании иностранного языка. – Процесс обучения в глобальном информационном обществе требует более творческого подхода к преподаванию. Одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции учащихся является музыка, которая широко применяется в области медицины, а также обучения и, в частности, в преподавании иностранного языка. В статье рассматривается важная роль музыки в создании позитивного эмоционального фона для восприятия и запоминания материала. Сочетая не только песни на иностранном языке, но и классическую музыку, можно проникнуть в глубины подсознания, мотивировать и приобщить к творчеству великих классиков, истории, страноведению, таким образом способствуя всестороннему развитию личности учащегося, стимулируя его образное мышление и формируя хороший вкус.

Ключевые слова: преподавание английского языка, песня, классическая музыка, движение открытых уроков, музыкальная терапия, музыка настроения

L. BARSEGHYAN – On Some Advantages of Integrating Music into Foreign Language Teaching. – The teaching process in the global information society requires a more creative approach to education. One of the most effective ways to influence the feelings and emotions of students is music, which is widely used in medicine, education, and in particular foreign language teaching. The paper is devoted to the important role and effectiveness of music in creating positive emotional background for easy perception and memorization of material. Combining not only foreign language songs, but also classical music, it is possible to penetrate into depths of subconsciousness, motivate and boost interest towards cultures of the great classical composers, history, regional studies, thus contributing to students' all-round development, stimulating creative thinking and forming good taste.

Key words: English language teaching, song, classical music, open classroom movement, music therapy, mood music

ԸՆԹԵՐԳՄԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ ՏԵՔՍԸ ԸՄԲՈՆԵԼՈՒ
ՌԱԶՄՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

Ընթերցման միջոցով տեքստը ըմբռնելու ռազմավարությունը օտար լեզվի գործնական իմացության հիմքում է: Որպեսզի ուսանողները ավելի արագ և հեշտ ընկալեն ընթերցածը, դասավանդողը պետք է ճշգրիտ ուղղորդի այդ գործընթացը: Հողվածում նշված են տեքստն ըմբռնելու քայլերը, որոնք դիտարկվում են առանձին-առանձին: Յուրաքանչյուր քայլի համար ներկայացված են ոչ միայն սպասվելիք արդյունքները, այլև անհրաժեշտ վարժությունների համակարգը այդ քայլերն իրականացնելու համար: Հողվածում նշված ռազմավարությունները չեն սահմանափակվում մեկ լեզվով: Չնայած նրան, որ հիմնական նյութն անգլերենն է, այն կարելի է կիրառել ցանկացած լեզվով տեքստի վրա աշխատելիս:

Քանալի բառեր ընթերցանության տեսակները, ճանաչողական ընթերցանություն, ուսումնական ընթերցանություն, որոնողական ընթերցանություն, տեքստի ըմբռնում

Ընթերցելու միջոցով սովորողը հարատացնում է լեզվական պաշարը: Ընթերցածը հասկանալու կարողությունը զարգացնելու համար, ցանկալի է ուսանողներին ակտիվ ընթերցողների վիճակում դնել: Այդ նպատակով, մինչև տեքստի ընթերցումը, նրանց պետք է տալ կոնկրետ առաջադրանքներ, որոնք կմոտեցնեն նրանց տեքստին:

Ուսանողները տրված խնդրին համապատասխան, կսովորեն օգտագործել թե՛ ընթերցելու տարբեր ռազմավարությունները, թե՛ տեսակները (ճանաչողական, հետազոտական, որոնողական):

Ճանաչողական ընթերցանության (scanning/global reading) /Alderson, 2002: 10-11/ դեպքում ուսանողները դիտարկում են տեքստի կառուցվածքը, վերնագիրը, պարբերությունները, պատկերազարդումները, մակագրությունները, ընդգծված բառերը՝ կանգ չառնելով անծանոթ բառերի վրա:

Ուսումնական (հետազոտական) ընթերցանության (detailed reading) /Alderson, 2002: 28-31/ դեպքում ուսանողները առաջին անգամ կարդալիս ամբողջությամբ ծանոթանում են տեքստին: Բարդությունները հաղթահարելու համար վերընթերցում են անհասկանալի, բարդ կամ կարևոր մասերը: Համատեքստի, փորձառության կամ բառարանի միջոցով ճշտում են անծանոթ բառերի նշանակությունը:

Որոնողական ընթերցանության դեպքում (selective reading) սովորողները /Աստվածատրյան 1985, 24-31/ կոնկրետ տեղեկատվությունը գտնելու նպատակով ուսանողները արագ վերընթերցում են տեքստը, փնտրում հենարաններ՝ հանգուցային բառերը, պարբերությունների առաջին նախադասությունները, խորագրերը, մեկնաբանությունները, սխեմաները, աղյուսակները և այլն:

Որոնողական (մանրամասն) ընթերցանությամբ հասկանալը ավելի հազվադեպ է հանդիպում և գործածվում է սահմանափակ շրջանակում (օր՝ դեղատոմսում):

Առավել հաճախ հանդիպող երևույթ է հետազոտական ընթերցանությունը, եթե հատկապես պահանջվում է տեղեկատվություն՝ որոշակի ոլորտի կամ խնդրի մասին: Ճանաչողական (հետազոտական) ընթերցանությունը հանդիսանում է ընթերցելով հասկանալու բոլոր տեսակների առանցքային տեսակը: Կախված այն բանից, թե ընթերցանությունը ինչ նպատակ է հետապնդում, օգտագործվում է համապատասխան ընթերցանության տեսակը:

Այժմ կներկայացվեն տեքստը հասկանալով ընթերցելու ռազմավարությունները, որոնցից կարելի է օգտվել բոլոր տեսակի տեքստերի դեպքում:

Քայլ I – Նախապատրաստական փուլ

Տեքստը հասկանալու համար շատ կարևոր դեր են խաղում նախնական գիտելիքները: Հարկավոր է ուսանողներին փոխանցել այն զգացողությունը, որ նրանք դեռևս նախքան տեքստը ընթերցելը արդեն շատ ավելի բան գիտեն այդ տեքստի վերաբերյալ, քան իրենք կարծում են: Եվ եթե մենք հենվենք մեր ուսանողների նախնական գիտելիքների վրա, կարող ենք առաջացնել տեքստի հանդեպ հետաքրքրություն, այն ընթերցելու պատրաստակամություն, ինչպես նաև կբարձրացնենք մոտիվացիան և այդ ամենով կբաջալերենք նրանց: Դրանում մեզ կարող են օգնել ասոցիոգրամները, մտագրոհը (brainstroming), վերնագիրը, ենթավերնագրերը, տեքստի վերաբերյալ նկարները, պատկերները, անգամ տեքստի տեսակը:

Տարբեր տարրերի օգնությամբ (վերնագիր, պարբերությունների սկիզբ, հանգուցային բառեր, պարբերություններից մեկը, ընդգծված բառեր), ուսանողները կարծիք են հայտնում տեքստի բովանդակության մասին: Դիտարկենք վերոհիշյալը առանձին-առանձին.

ա) Նախնական գիտելիքները կարելի է վեր հանել ասոցիոգրամների միջոցով. Օր.՝

գրատախտակին գրում ենք թեմայի անունը և գրի առնում ուսանողների առաջին զգացողությունները (պատկերացումները) այդ թեմայի շուրջ:

բ) Ցուցադրում ենք թեմատիկ նկարներ և առաջարկում ուսանողներին նկարների միջոցով տեքստի վերաբերյալ որոշակի մտահաղացումներ կատարել՝

- ո՞րն է տեքստի թեման.

- ովքե՞ր են տեքստի գործող անձինք.

- ինչի՞ մասին է տեքստում խոսվում.

- առանձնացնել ստեղծագործության սյուժեի զարգացման աստիճանները (սկիզբը, դեպքի ընթացքը, ավարտը):

գ) Մտագրոհը աշխատանքային մի մեխանիզմ է, որի ժամանակ քննարկվում և առաջարկվում են տարբեր կարծիքներ ու մոտեցումներ: Այն օգնում է, որ ուսանողները պատկերացում կազմեն տվյալ ոլորտի մասին: Ուսանողներին առաջարկվում է ազատ մտածել, որից հետո հանապատրաստից ի մի բերել

իրենց մտքերը: Որպեսզի ստեղծվի ստեղծագործական մթնոլորտ, խրախուսվում են տարբեր կարծիքներ: Ուսանողների մտքերի և գաղափարների անկանոն հավաքագրումից հետո կարելի է դրանք դասավորել ըստ որոշակի հասկացությունների:

դ) Գրատախտակին գրում ենք վերնագիրը, այնուհետև առաջարկում ենք ուսանողներին, ելնելով վերնագրից, հիպոթեզներ առաջ քաշել տեքստի բովանդակության վերաբերյալ:

ե) Կոնկրետ տեղեկատվություն գտնելու նպատակով՝ ուսանողները դիտարկում են ողջ տեքստը, դրա բառային և ոչ բառային կառուցվածքային տարրերը (օր., վերնագիր, խորագիր, մակագրություն, պարբերություն, սյունակ, լոգո, տառատեսակ և այլն) և գործածում դրանք որպես հենարան:

զ) Առաջադրում ենք հարցեր տեքստի տեսակի վերաբերյալ: Օր.՝

- Որտեղի՞ց է վերցված տեքստը:

- Ի՞նչ տիպի տեքստ է՝ գովազդ, հեքիաթ, հոդված:

Տեքստի տեսակը շատ կարևոր է, որովհետև դրանով ենք որոշում ընթերցանության տեսակը՝ ճանաչողական, հետազոտական, թե՛ որոնողական:

Այսպիսով, պետք է ուսանողներին բացատրենք, որ նրանք նախքան տեքստն ընթերցելը պետք է ուշադրություն դարձնեն վերնագրին, նկարներին, պատկերներին: Նման նախնական աշխատանքը կօգնի ուսանողներին ծանոթանալ տեքստին՝ դրանով իսկ փարատելով ուսանողների անհանգստությունն ու մտավախությունը:

Քայլ II – Աշխատանք տեքստի հետ

Որպես 2-րդ քայլ հանդիսանում է անմիջական տեքստային աշխատանքը: Այն իր մեջ ներառում է հետևյալ տեսակները:

ա) Տեքստի պարզեցում՝

• Տեքստի բովանդակությունից անկախ հարցերի միջոցով, այլ կերպ ասած՝ հարցեր, որոնք ուղղակի արձանագրում են՝

- փաստը,

- իրադարձությունը,

- միտքը,

- գործողության ժամանակն ու տեղը և այլն:

Ուսանողները կարող են հետազայում այս հարցերը յուրաքանչյուր նոր տեքստի դեպքում կիրառել և յուրաքանչյուր նոր տեքստ ինքնուրույն հասկանալ:

• Տեքստի բովանդակության հետ առնչվող հարցերին պատասխանելու միջոցով:

Դրանք այն հարցերն են, որոնք տեքստից հետո են դրված: Նման հարցերը կարդացածը հասկանալու ստուգման ամենատարածված առաջադրանքներից են:

• Տեքստի պարզեցում բառ-բանալիների միջոցով:

Տեքստի գլխավոր տեղեկատվությունը պարունակող բառ-բանալիները կարելի է գտնել տեքստի կամ սկզբում կամ վերջում: Բառ-բանալիները կապված են թեմայի հետ և հաճախ գտնվում են հենց վերնագրերի մեջ: Նրանք հաճախակի կրկնվում են, կամ փոխակերպված են և շատ հաճախ հանդես են գալիս որպես գոյական: Օր՝.

Ecology – էկոլոգիա

Environment – շրջակա միջավայր

Pollution – աղտոտվածություն

Industrial waste – արդյունաբերական թափոններ

Economic activities – տնտեսական գործունեություն

Nuclear waste – միջուկային թափոններ

Contamination – թունավոր նյութեր

Rainforest – անձրևաշատ անտառներ

Endangered species – վտանգված տեսակներ

Habit – սովորություն

Ցանկացած, մանավանդ դժվարին և երկար տեքստերի վրա աշխատելիս, շատ օգտակար կարող է լինել տեքստի բաժանումը ըստ իմաստային մասերի: Այդ պատճառով առաջադրանք ենք տալիս.

- Տեքստը բաժանել իմաստային մասերի (ենթաթեմաների) և վերնագրել դրանք: Այս աշխատանքի արդյունքում տեքստի բովանդակությունը դառնում է ավելի ամբողջական և հասկանալի:

- Հայտնաբերել տեքստի տարբեր մասերի միջև առկա տրամաբանական կապը (պատճառ, հետևանք, նպատակ, հակադրություն, պայմանականություն և այլն):

- Առանձնացնել սյուժեի զարգացման աստիճանները (սկիզբը, հանգույցը, զարգացումը, գագաթնակետը, հանգուցալուծումը, ավարտը):

բ) Տեքստի իմաստային բաժանումը կարելի է կատարել շաղկապների կամ կապական բառերի միջոցով (օր՝ and, that’s why, because, otherwise, though):

Խոսքը գնում է ոչ թե այս բառերի իմաստի մասին, այլ նրանց գործառնությունների մասին: Օր՝ “that’s why”-ը մատնանշում է, որ տեքստի այս հատվածը ներառում է հիմնական գաղափարի հետևանքային կապը: Իսկ “otherwise”, “but”, “nevertheless” բառերը մատնանշում են հակադրություն:

Ուսանողները, որոնք արդեն սովորել են օտար լեզվով տեքստ կարդալու ժամանակ ուշադրություն դարձնել շաղկապների վրա, կարող են հետևել տեքստի կազմությանը, քայլ առ քայլ հետևել նրա իմաստային և տրամաբանական կառուցվածքին:

Ընթերցելով հասկանալու արդյունավետ միջոցներից են՝

- Նշումները, որոնք կարող են արվել լուսանցքում կամ գրվել կետերով:

Օր՝

Խնդիր –

Պատճառ –

- Օրինակ –
- Արդյունք –
- Կամ`
- Ներածություն –
- Գլխավոր տեղեկատվություն –
- Ավարտ –
- Փոխներգործուն ընթերցանության նշանները.
- V – հայտնի է
- + – հետաքրքիր է
- – անհավանական է
- ? – կարելի է մանրամասն իմանալ

Քայլ III – Բառերի բացատրություն

Մենք գիտենք, որ բառերը, որոնք մենք ինքներս ենք գտնում, ավելի երկար են պահպանվում հիշողության մեջ, քան այն բառերը, որոնց նշանակությունը կամ բացատրությունը նախապես է տրված լինում: Այդ նպատակով հարկավոր է տանել համապատասխան աշխատանք, որպեսզի ուսանողները կարողանան սեփական ուժերով կռահել անծանոթ բառերի նշանակությունը:

Անծանոթ բառերը կռահելու չորս ռազմավարությունները`

- 1) Ինչի՞ մասին է խոսքը գնում:
- 2) Տեքստի ո՞ր բառերի հետ է անծանոթ բառը իմաստով համակցված:
- 3) Կա՞ կապ տեքստի մյուս մասերի անծանոթ բառերի հետ:
- 4) Փորձեք անծանոթ բառը տեսնել համատեքստի մեջը, ըմբռնել նրա իմաստային կապը համատեքստի մյուս անդամների հետ. Ինչպիսի՞ գաղափարներ, զգացողություններ, ենթադրություններ եք ունենում: Եվ միայն վերջում է օգնության գալիս բառարանը:

Քայլ IV – Ընթերցելով հասկացածի ստուգում

ա) Multiple-choice վարժություններ (բազմընտրական) – տրվում է հարցը և պատասխանի մի քանի տարբերակ, առաջարկվում է դրանցից ընտրել ճիշտը:

բ) Ճիշտ/սխալ վարժություններ – տրվում են տեքստի բովանդակությանն առնչվող ճիշտ և սխալ պնդումներ, առաջարկվում է տարբերակել դրանք:

գ) Համապատասխանեցնող վարժություններ – առաջարկվում է կարդալ տեքստը և առաջադրանքում տրված նախադասությունների մեջ նշել տեքստի բովանդակությանը համապատասխանողները:

դ) Կարճ պատասխանով առաջադրանքներ – ընդհանուր բառախմբից գտնել ճիշտ բառը և լրացնել տեքստը:

ե) Տրամաբանական – տրվում են տեքստի բովանդակությանն առնչվող հարցեր, որոնք նպատակ ունեն բացահայտել, ասենք` պատճառահետևանքային կապերը, գործողությունների տրամաբանական ընթացքը և այլն:

Քայլ V – Անցում ընթերցելուց գրելուն կամ խոսելուն

Տեքստը ընթերցման միջոցով ըմբռնելու ռազմավարությունը ամբողջական դարձնելու համար հարկավոր է ամրապնդել ընթերցելով հասկացածը: Այդ իսկ պատճառով ուսանողներին տրվում են որոշակի առաջադրանքներ: Օր.՝

- անավարտ տեքստերի ավարտում,
- նույն տեքստի վերարտադրությունը մեկ այլ անձի տեսանկյունից,
- սեփական փորձից ելնելով տեքստի մեկնաբանություն:

Որպես ամփոփիչ աշխատանք հիմնականում ուսանողներին տրվում է առաջադրանք՝

- սեփական տեքստի ստեղծում

Անցումը տեքստ ստեղծելուն պետք է լինի սահուն և սկսվի տեքստի ենթավերնագրերը, տեքստի վերաբերյալ նշումները՝ բառ-բանախմբեր, ընդգծումներ, կետեր, գլխավոր մտքեր հայտնաբերելուց: Շատ կարևոր է, որ տեքստը հասկանալու և տեքստ ստեղծելու ժամանակ արված սխալներին դասախոսները խիստ չմոտենան: Ավելի զգույշ և տարբերակված ուղղումները (իհարկե ոչ ամեն դասի և ոչ բոլոր դեպքերում) ստեղծում են կարևոր նախապայմաններ, որպեսզի ուսանողները կարողանան անկաշկանդ աշխատել: Դասախոսը պետք է այդ աշխատանքում կարողանա քաջալերել ուսանողներին:

Որպես սեփական տեքստի տարբերակներ կարող են առաջարկվել՝

- նման այլընտրանքային տեքստի ստեղծում,
- գրել նամակ, որում կպատմվի այդ տեքստի մասին,
- գրել հեռագիր,
- գրել բաց նամակ հրատարակչությանը, կրթության նախարարությանը,
- վարել հարցազրույց:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աստվածատրյան Մ. Օտար լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1985:
2. Լեզուների իմացության / իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում, Երևան, 2005:
3. Հանրակրթական ավագ դպրոցի չափորոշիչներ և ծրագրեր, Երևան, 2009:
4. Երզնկյան Ե., Հովհաննիսյան Գ., Առաքելյան Մ., Կարապետյան Մ. Ուսուցիչների հնգօրյա վերապատրաստումների ծրագրեր և նյութեր, Երևան, Անտարես, 2008:
5. Նախագծերի իրականացում <http://ganjalyanyura.wordpress.com/2015/03/>
6. Фоломкина С. К. О работе над компонентами чтения // *Иностранные языки в высшей школе*, вып. 14. Москва, 1979.
7. Alderson J. Ch. Assessing reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Л. АЙТЯН – О стратегиях восприятия текста при чтении. – Стратегии восприятия текста при чтении лежат в основе практического знания иностранного языка. Для того чтобы студенты легче и быстрее воспринимали прочитанное, преподаватель должен правильно направлять этот процесс. В статье отмечены шаги восприятия текста при чтении, которые рассматриваются по отдельности. Для каждого шага отмечаются не только ожидаемые результаты, но и система необходимых упражнений для осуществления этих шагов. Представленные в статье стратегии не ограничиваются рамками одного языка. Несмотря на то, что основным базовым материалом послужил английский язык, их можно применять при работе над текстом на любом иностранном языке.

Ключевые слова: разновидности чтения, познавательное чтение, обучающее чтение, поисковое чтение, восприятие текста

L. HAYTYAN – On Reading Comprehension Strategies. – Reading comprehension strategy teaching techniques have a great role in the language learning process. To make it easier for the students to comprehend the text, the teacher should guide them, explain what strategies to use, why and when to use the strategies, and how to apply them. The steps of text comprehension are observed in the paper one by one. The system of necessary exercises to complete the steps are mentioned as well.

Key words: types of reading, scanning/global reading, detailed reading, selective reading, reading comprehension

Հոփսիմե ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ
Բեյլա ՍԱՐՈՒԽԱՆՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

Օտար լեզվի ուսուցումը ակտիվ և բարդ գործընթաց է, որի վրա ազդում են տարբեր արտալեզվական գործոններ: Սույն հոդվածում արտալեզվական գործոնների շարքում դիտարկվում են մոտիվացիան, տարիքը, հիշողությունը, մշակութային իրազեկությունը և գեղարվեստական գրականություն կարդալը, որոնք մեծ դեր են խաղում օտար լեզուներ յուրացնելու ընթացքում: Հոդվածում քննարկվող օրինակները ցույց են տալիս, թե ինչպես կարելի է ուսանողների մոտ առաջացնել մոտիվացիա և մշակութային իրազեկություն և հասնել օտար լեզվի իմացության՝ գրականություն կարդալու միջոցով:

Բանալի բառեր. *արտալեզվական գործոններ, մշակութային իրազեկություն, հաղորդակցության գործառույթ, մոտիվացիա, հաղորդակցություն, օտար լեզվի ուսուցման գործընթաց*

Օտար լեզվի ուսուցման գործընթացի վրա մեծ ազդեցություն ունեն արտալեզվական գործոնները՝ սովորողի տարիքը, հիշողությունը, լեզվական ինտուիցիան, կրթական մակարդակը, կենտրոնացումը, մոտիվացիան, մշակութային իրազեկությունը, շրջապատող միջավայրը, համբերատարությունը, աշխատասիրությունը, ուսուցչի դերը, հոգեբանական գործոնը և այլն: Սույն հոդվածում մենք կանդրադառնանք այնպիսի գործոնների, ինչպիսին են *տարիքը, հիշողությունը, մշակութային իրազեկությունը*, քանի որ գտնում ենք, որ վերոնշյալ գործոնները մեծ դեր են խաղում լեզու ուսումնասիրելու պրոցեսում: Ուսանողների մոտ ցանկություն, պահանջ, հետաքրքրություն և պատրաստակամություն (այլ կերպ ասած՝ մոտիվացիա) առաջ բերելու նպատակով դասավանդող ուսուցիչները (կամ դասախոսները) օգտագործում են տարբեր մեթոդներ և նյութեր, քանի որ օտար լեզու սովորողները ունեն տվյալ լեզուն յուրացնելու անհրաժեշտ տարբեր ունակություններ ու հմտություններ: Եթե անգամ սովորողները արտաբերում են բառեր, արտահայտություններ և նախադասություններ ճիշտ արտասանությամբ, առոգանության և շեշտի սխալները շատ տարածված երևույթ են: Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ օտար լեզու սովորողները ընկալում են նյութը տարբեր ձևերով և տարբեր ժամանակահատվածում: Բավական կարճ ժամանակամիջոցում հաջողության հասնելու համար դասավանդող մասնագետները պետք է գիտակցեն, թե օտար լեզու ուսումնասիրողները ինչ են ուզում սովորել առաջնահերթ: Անհատի սովորելու ոճը այս կամ այն մեթոդին առաջնայնություն տալու ձևն է: Ոմանք սովորում են անգիր անելով, մյուսները՝ գրելով, երրորդ խումբը՝ պարզապես հիշելով և այլն: Երբ սովորելու

գործընթացը ընթանում է այն ձևով, որը առավել գերադասելի է լեզուն ուսումնասիրողի համար, կարճ ժամանակահատվածում կարելի է հասնել դրական արդյունքի: Ըստ լեզվաբանական հարաբերակցության սկզբունքի՝ լեզվակրի մոտ աշխարհի պատկերը ձևավորվում է տվյալ լեզվի քերականական և բառապաշարային դասակարգման միջոցով, այսինքն՝ օբյեկտիվ իրականության պատկերը տարբեր է տարբեր լեզվով խոսող մարդկանց մոտ, քանզի այդ տարբեր լեզվի քերականությունն ու բառապաշարը տարբեր ձևով է դասակարգում իրականության երևույթները /Sapir, 1921: 215/:

Ինչպես հայտնի է, լեզվի ամենակարևոր գործառույթներից մեկը *հաղորդակցվելու գործառույթն* է, և մեր օրերում անհրաժեշտ պայման է ուսանողների մոտ հաղորդակցական հմտությունների զարգացումը վերջնական մպատակին հասնելու համար, այն է՝ օտար լեզվի գերազանց իմացության:

Ժուռնալիստիկայի ֆակուլտետում մոտ քսանհինգ տարի դասավանդելու ընթացքում մեր կողմից մշակվել է հատուկ մոտեցում և մեթոդիկա տարբեր մակարդակների ուսանողների մոտ օտար լեզվի՝ հատկապես անգլերենի նկատմամբ հետաքրքրություն և լեզուն սովորելու մեծ ցանկություն առաջացնելու ուղղությամբ:

Օտար լեզու դասավանդող մասնագետները պետք է սովորողներին տրամադրեն լայն հնարավորություններ շփման համար՝ նրանց առաջարկելով թեմաներ, որոնք վերաբերում են թե՛ առօրյա կյանքին, թե՛ քաղաքականությանը, թե՛ տնտեսությանը, թե՛ իրենց մասնագիտությանը: Ուսանող-ուսանող, ուսանող-դասախոս կապը պետք է լինի ակտիվ և անմիջական՝ դիմացինին լսելու կարողությամբ և փոխըմբռնմամբ:

Հայաստանի տարբեր շրջաններում օտար լեզվի ուսուցման մակարդակը, դժբախտաբար, բավականին ցածր է, որի հետևանքով դիմորդներից շատերը չեն ունենում օտար լեզվի համապատասխան գիտելիքներ: Արդյունքում շատ ֆակուլտետներ ընդունելության քննությունների ցանկից հանել են օտար լեզվի քննությունը: Ուսանողները հաճախ հանդիպում են դժվարությունների, քանի որ կարճ ժամանակահատվածում մեծ ջանքերի գնով ստիպված են լինում հասնել լեզվի իմացության պատշաճ մակարդակի՝ քաջ գիտակցելով, որ մեր օրերում անհնար է լավ մասնագետ դառնալ առանց օտար լեզվի (մասնավորապես անգլերենի) իմացության: Օրինակ, լավ լրագրող դառնալու կարևոր նախապայմաններից մեկը օտար լեզվի գերազանց իմացությունն է, քանի որ լրագրողները հաճախ հարցազրույցներ են վարում ոչ միայն ազգությամբ հայ, այլև օտարազգի դիվանագետների, դեսպանների, հյուպատոսների կամ այլ անգլախոսների հետ: Շատ կարևոր է, որպեսզի լրագրողի անգլերենը լինի ոչ միայն գրագետ, այլ վարժ և շատ սահուն:

Դպրոցում ստացած օտար լեզվի ոչ բավարար գիտելիքները հետագայում խոչընդոտում են ուսանողին լեզուն յուրացնելու ճանապարհին /Niederhauser, 2012: 28/: Բուհ ընդունվելու համար դիմորդները ձեռք են բերում որոշ գիտելիքներ օտար լեզվի քերականությունից և բառապաշարից, որոնք, սակայն, բավարար չեն սահուն ձևով հաղորդակցվելու համար: Առաջին

կուրսի ուսանողներից շատերը գիտակցում են իրենց օտար լեզվի իմացության ցածր մակարդակը և միևնույն ժամանակ հասկանում այդ լեզվին տիրապետելու անհրաժեշտությունն ու կարևորությունը: Դասընթացներին մասնակցելու ժամանակ նույն խմբում են հայտնվում օտար լեզվի տարբեր մակարդակներ ունեցող ուսանողներ, ինչը դժվարացնում է ուսումնական գործընթացը: Ոչ բավարար գիտելիքներ ունեցող ուսանողները կաշկանդվում են, ինչը վատ է անդրադառնում նրանց առաջընթացի վրա:

Մեր կարծիքով, այս հարցի հնարավոր լուծումը նրանց տարբեր խմբերի մեջ ընդգրկելն է՝ ըստ լեզվի իմացության մակարդակի:

Օտար լեզվի ուսումնասիրության մեջ հաջողության հասնելու հարցում որոշիչ դեր է կատարում տարիքը: Լեզվի ուսումնասիրությունն ավելի վաղ տարիքում սկսելը սովորողին լեզվի տիրապետման բարձր մակարդակի հասնելու հնարավորություն է ընձեռում: Մեծահասակների շրջանում տարածված է այն կարծրատիպը, որ մեծ տարիքում ոչ բոլորը կարող են ձեռք բերել օտար լեզվի իմացություն, կամ որ օտար լեզու սովորելու համար հատուկ լեզվական ունակություններ են անհրաժեշտ: Շատերի մոտ նոր լեզու ուսումնասիրելու հետ կապված բարդույթներ են առաջանում, և նրանց թվում է, թե դրանք հաղթահարելն աստիճանաբար ավելի դժվար է դառնում: Մյուս կողմից, մեծ տարիքում օտար լեզու սովորողներն ավելի հստակ են պատկերացնում, թե ինչու է իրենց անհրաժեշտ օտար լեզվի իմացությունը, և սովորաբար նրանք ավելի հաստատակամ են հնարավորինս կարճ ժամանակամիջոցում լեզուն տիրապետելու հարցում:

Օտար լեզվով ելույթ ունենալը, հատկապես անգլալեզու լսարանի առջև, շատերի մոտ հուզմունք և լարվածություն է առաջացնում: Ծայրահեղ լարվածությունը երբեմն հանգեցնում է շփոթմունքի, որն էլ իր հերթին հիասթափության և լեզվի հետագա ուսումնասիրությունը շարունակելու պատճառ է դառնում: Ի տարբերություն երեխաների, մեծահասակներին մեծապես հետաքրքրում է շրջապատի կարծիքն իրենց լեզվի իմացության վերաբերյալ: Նրանք մեծ զգուշավորություն են ցուցաբերում լեզվական սխալներ կամ սայթաքումներ թույլ չտալու հարցում:

Ահա թե ինչու, օտար լեզվի դասավանդման պրոցեսում կարևոր է հաշվի առնել ուսանողների տարիքային գործոնը:

Լեզվի ուսումնասիրության գործում էական նշանակություն ունի նաև հիշողությունը:

Երբեմն ուսանողները կարծում են, որ եթե հասկացել են այն, ինչ լսել են կամ կարդացել, ապա նաև յուրացրել են այն: Հիշողության մեջ ամրապնդելու համար քայլեր չձեռնարկելը տարածված սխալ է: Հնարավոր է հիշել այն, ինչը մեկ անգամ լսել կամ կարդացել եք և ապա նաև հասկացել: Հիշելու առաջին մակարդակը ճանաչումն է: Որևէ տեղեկության կրկին առնչվելիս հեշտությամբ ճանաչում ենք այն: Երկրորդ մակարդակը հիշողությամբ վերարտադրումն է: Սա լսածը կամ կարդացածը ճշգրտությամբ վերարտադրելու կարողությունն է: Այս մակարդակին բնորոշ է տարբեր

տեղեկությունները միմյանց կապելը և այդ տեղեկությունները նոր ու տարբեր ձևերով կիրառելը:

Հիշելու արդյունավետությունը կախված է երկու գործոնից: Դրանք են՝ նոր տեղեկությունն արդեն ձևավորված գիտելիքին ավելացնելը և այդ գիտելիքի հաճախակի կիրառելը, ինչն էլ իրականացնում ենք օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում:

Դրական կամ բացասական հույզերը նպաստում են որոշակի իրադարձություններ հիշելուն: Որևէ դեպքի հետ կապված հուզական ազդակները առաջացնում են դիպվածային հիշողություն: /Knight, 1993: 67/

Մշակույթն ու հաղորդակցությունն անբաժանելի են, քանի որ մշակույթով է պայմանավորված, թե ով է խոսում և ում հետ, ինչի մասին է խոսում, և թե ինչպես է ընթանում հաղորդակցական գործընթացը: Եվ, իհարկե, օտար լեզու սովորելու կարևոր գործոններից է նաև *մշակութային իրազեկությունը*, այն է՝ լեզվակիրների մշակույթի հետ ծանոթությունը: Ըստ մարդաբանների՝ մշակույթը մարդկանց մի խմբի կենսակերպն է, այն իր մեջ ընդգրկում է հասարակական գործունեություն, որ կապում է մի խումբ մարդկանց միմյանց և միաժամանակ տարբերակում է նրանց մյուսներից /Montgomery and Reid-Thomas, 1994: 5/:

Ըստ Ֆրանկի՝ երբ մենք օգտագործում ենք *մշակույթ* բառը, իհարկե, նկատի ունենք գրականություն, երաժշտություն և արվեստի մյուս տեսակների ամբողջությունը: Բայց չպետք է մոռանանք, որ յուրաքանչյուր ժողովրդի ուսեստները, տոները, տարագները, սովորույթները նույնպես կազմում են մշակույթի զգալի մասը, ինչպես նաև այդ ժողովրդի համար էական արժեհամակարգը, այս կամ այն հարցի շուրջ յուրօրինակ մոտեցումներն ու վերաբերմունքը /Frank, 2013: 3/:

Մեզ՝ անգլերենի մասնագետներիս համար, շատ կարևոր է հասկանալ, թե ինչպես անգլախոս երկրների մշակույթի մասին ունեցած մեր գիտելիքներն ու պատկերացումները կարելի է օգտագործել անգլերեն լեզու դասավանդելու ընթացքում /Frank, 2013: 2/:

Կրամշը նշում է, որ ուսուցչի պարտականությունն է սովորեցնել ուսանողներին հասկանալ, թե ինչու են տվյալ լեզուն կրողները խոսում հենց այդ ձևով, և թե ինչու են նրանք լռում /Kramersch, 1993: 245/

Միայն արտասանության, քերականության և բառապաշարին ուշադրություն դարձնելով երբեք չի կարելի խորությամբ ուսումնասիրել լեզուն: Դասավանդող մասնագետները պետք է զինված լինեն խորը և բազմակողմանի գիտելիքներով ուսանողների մոտ այդ երկրների մշակույթի, ու սովորույթների նկատմամբ մեծ հետաքրքրություն առաջացնելու նպատակով:

Օրինակ՝ այդ բանին մեծապես նպաստում են ազգային տոներին նվիրված դասերը:

Գոհունակության տոնը (Thanksgiving) նշելիս ուսանողները ծանոթանում են տոնի ծագմանը, համեմատում այն բարեկենդանի տոնի հետ: Նրանց հանձնարարվում է նմանություններ, տարբերություններ կամ ընդհան-

րություններ գտնել, որի ընթացքում ուսանողները փութաջանորեն պրպտում են համացանցի տարբեր կայքերում և, բարեբախտաբար նաև գրքերում՝ փորձելով գտնել որքան հնարավոր է շատ ու հետաքրքիր փաստեր: Ակտիվ և արդյունավետ քննարկումներից հետո ուսանողները խոստովանում են, որ վերոնշյալ մթնոլորտը նպաստում է իրենց մոտ մեծ հետաքրքրություն առաջացնելուն, որը, մեր կարծիքով, *մոտիվացիոն* գործոն է անգլերենը խորությամբ ուսումնասիրելու համար:

Երբ ամեն տարի հոկտեմբերի 31-ին տոնվում է *Halloween* կոչվող տոնը, որոշ դասախոսներ իրենց ուսանողներին հանձնարարում են տեղեկություններ հավաքել այդ տոնի մասին և ելույթ ունենալ զեկուցումներով: Սա մեծ խանդավառություն և ոգևորություն է առաջացնում ուսանողների շրջանում:

Ուսանողներն անհամբերությամբ են սպասում են նաև Սուրբ Ծննդյան տոնին նվիրված դասերին, որոնց ընթացքում նրանք հնարավորություն են ստանում ծանոթանալու տարբեր երկրներում տոնին առնչվող ավանդույթներին, պատմություններին, սովորում են երգեր և բանաստեղծություններ: *Մշակութային իրազեկությունը* կարևոր է, որպեսզի մարդիկ հասկանան, թե ինչու մի երկրում կարելի է այս կամ այն բանն անել, իսկ մյուսում՝ ոչ, թե ինչու մի երկրում առաջնային են համարվում որոշ հատկանիշներ, իսկ մյուսում՝ ոչ: Օրինակ, մեզ՝ հայերիս համար, առաջնային են հավատարմությունը, հյուրասիրությունը, առատաձեռնությունը, հարգանքը մեծերի նկատմամբ, մինչդեռ, օրինակ, ամերիկացիները հակված են գնահատելու անկախությունը, ինքնավստահությունը, հավասարությունը և այլն: Երբ մենք սովորեցնում ենք օտար լեզու (մասնավորապես անգլերեն), սովորողները պետք է իմանան, թե ինչ անհարմար իրավիճակներում կարող են հայտնվել նրանք օտար երկիր ճանապարհորդելիս: Չէ՞ որ շատ հաճախ մեր հայրենակիցները մշակութային շոկ են ապրում, երբ, օրինակ, օտար երկրներում ամեն ոք վճարում է իր համար կամ էլ, ասենք, 1-2 րոպե ուշանալու դեպքում խիստ նկատողություն է ստանում վերադասից:

Մեր օրերում տարածված է այն կարծիքը, որ մարդիկ սկսել են քիչ կարդալ կամ, երբեմն էլ, ընդհանրապես չկարդալ *գեղարվեստական գրականություն*: Իհարկե, մասամբ դա այդպես է, բայց, հուրախություն մեզ, երբեմն կարելի է հանդիպել շատ կարդացած երիտասարդի, ում հետ շփումը միայն մեծ բավականություն և հաճույք է պատճառում: Կուզենայի նաև նշել, որ մենք՝ մեծերս, սիրում ենք համեմատել այսօրվա երիտասարդությանը մեզ հետ՝ մոռանալով, որ եթե նրանք էլ մեզ նման լինեին, առաջընթաց չէր լինի ընդհանրապես: Չէ՞ որ վերջին 20-30 տարիների ընթացքում աշխարհը թևակոխել է նոր դարաշրջան՝ բարձր տեխնոլոգիաների դարաշրջանը, և շատ բնական է, որ ժամանակակից երիտասարդները գերադասում են պրոգրեսիվ լինել՝ դրանով ցույց տալով, որ իրենք համընթաց քայլերով առաջ են գնում դարի պահանջներին:

Նախ ասենք, որ *գեղարվեստական գրականություն* կարդալն ամեն ոք հասկանում է յուրովի: Շատ հաճախ երիտասարդներին (և երբեմն էլ

դեռահասներին) ստիպում են կարդալ գեղարվեստական գրականություն, ինչը դրական արդյունքի փոխարեն հակառակ, բացասական ռեակցիա է առաջացնում: Երեխան սկսում է հաշվել գրքի էջերը և ծնողներին տեղեկացնել, թե քանի էջ է կարդացել, ասենք, մեկ ժամվա ընթացքում:

Մեր կարծիքով, պետության կողմից պետք է մշակվի հատուկ պարտադիր ծրագիր դպրոցում և ԲՈՒՀ-ում համաշխարհային և հայ գրականություն դասավանդելու համար: Հարկավոր է ստեղծել բանիմաց մասնագետների մի խումբ, որը կկարողանա հստակ որոշել, թե որ դասարանում երեխան ինչ գրականություն պետք է կարդա: Ընդ որում, մեր կարծիքով այդ խմբի մեջ պետք է ընդգրկվեն ոչ միայն ուսուցիչներ, դասախոսներ, մեթոդիստներ, այլև գրականագետներ ու արվեստի գործիչներ:

Օրինակ՝ առաջինից չորրորդ դասարաններում երեխան կարող է կարդալ հեքիաթներ (ընդ որում, ոչ միայն հայկական այլև արտասահմանյան հեղինակների): Չորրորդ դասարանից սկսած՝ երեխան կարող է սկսել կարդալ արկածային գրականություն (Մայն Ռիդ, Ստիվենսոն, Գանիել Դեֆո, Ժյուլ Վեռն և այլն):

Շատ կարևոր է զուգահեռներ անցկացնել տարբեր գրական գործերի միջև, նրանց միջև ընդհանրություններ և տարբերություններ գտնել: Օրինակ, երբ ուսանողին հանձնարարվում է տնային ընթերցանություն, դասախոսը, հաշվի առնելով տարիքային առանձնահատկությունները, կարող է առաջարկել կարդալ Վիլյամ Սարոյանի «Մարդկային կատակերգությունը» կամ էլ, օրինակ, Սելինջերի «Տարեկանի արտում, անդունդի եզրին» ստեղծագործությունները:

Մեր կարծիքով, *գրականությունը* կարող է ոչ միայն կրթել, այլ նաև հայրենասեր սերունդ դաստիարակել, որը հստակ կպատկերացնի մեր ժողովրդի տեղն ու դերը ոչ միայն համաշխարհային գրականության, այլև համաշխարհային քաղաքակրթության համատեքստում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Peter M. Responses to English for Specific Purposes. California: San Jose State University, 1998.
2. Theodore O. K. Study Strategies for Careers. Boston, 1993.
3. Linda K. L. ASAP – Academic Skills Achievement Program. Boston, 1994.
4. Montgomery M., Raid-Thomas H. Language and Social Life, British Council, 1994.
5. Frank J. Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom // *Forum*, N 4, 2013.
6. Niederhauser J. S. Motivating Learners at South Korean Universities // *Forum*, N 3, 2012.
7. Sapir E. An Introduction to the Study of Speech, Boston, 1921.
8. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: OUP 1993.

Р. НИКОГОСЯН, Б. САРУХАНИЯН – Роль культурной грамотности в процессе преподавания иностранного языка. – Преподавание иностранного языка – активный и всеобъемлющий процесс. Данная статья посвящена некоторым аспектам преподавания английского языка. В числе различных экстралингвистических факторов рассматриваются мотивация и культурная грамотность, которые играют большую роль в общении людей, изучающих английский язык. В статье приводятся примеры того, как можно стимулировать мотивацию и повышать культурную грамотность у студентов, изучающих английский язык.

Ключевые слова: экстралингвистические факторы, культурная осведомленность, функция общения, мотивация, коммуникация, процесс обучения иностранному языку

H. NIKOGHOSYAN, B. SARUKHANYAN – The Role of Cultural Awareness in Foreign Language Teaching. – Foreign language learning is an active and complex process of acquiring knowledge and skills. There exist a number of extralinguistic factors affecting language learning. This paper touches upon factors as motivation, age, memory, cultural awareness and reading fiction as nowadays they play a great role in the communication process.

Key words: extralinguistic factors, cultural awareness, communicative function, motivation, communication, foreign language learning/teaching process

Մուսաննա ՉԱԼԱԲՅԱՆ
Լիլիթ ՂԱԶԱՐՅԱՆ
Հայաստանի պետական
տնտեսագիտական համալսարան

ՈՒՍԱՆՈՂԱԿԵՆՏՐՈՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆ ՀԱՏՈՒԿ ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԻ
ՀԱՄԱՐ ԳԱՍԸՆԹԱՅՈՒՄ

Մույն հոդվածն անդրադառնում է դասավանդման ժամանակակից մոտեցումներից մեկի՝ ուսանողակենտրոն ուսուցման առանձնահատկություններին: Կարևորվում են դրա հիմնական դրույթները, մասնավորապես օտար լեզուն հատուկ նպատակների համար դասավանդելիս: Շնորհիվ ուսանողակենտրոն ուսուցման ստեղծվում է այնպիսի միջավայր, որի արդյունքում ուսանողները զարգացնում են իրենց ոչ միայն հաղորդակցական հմտություններն, այլ նաև քննադատական մտածելակերպի, բանակցելու, ինչպես նաև որոշումներ կայացնելու կարողությունները:

Բանալի բառեր. *ուսանողակենտրոն ուսուցում, դասախոսակենտրոն ուսուցում, օտար լեզուն հատուկ նպատակների համար, ուսումնական գործընթաց, դասավանդման ժամանակակից մեթոդներ, նորարարական մոտեցում*

Թևակոխումը նոր դարաշրջան անհրաժեշտություն առաջացրեց լրջորեն վերանայել և վերարժևորել կրթական ողջ համակարգը: Կրթական բարեփոխումներ իրականացվում են համակարգի գրեթե բոլոր շերտերում՝ կիրառելով նորարարական մոտեցումներ, ինչպես նաև նորովի մեկնաբանելով ավանդական մեթոդները:

Վերջին տարիներին շատ է խոսվում ուսանողակենտրոն ուսուցման մասին: Նախկինում կիրառվող դասախոսակենտրոն ուսուցումն աստիճանաբար իր տեղն է զիջում ուսանողակենտրոն մոտեցմանը:

Համաձայն դասախոսակենտրոն ուսուցման՝ դասախոսն ունի գիտելիքի փոխանցման ձևն ընտրելու բավարար ինքնուրույնություն և ազատություն՝ որպես հիմնական միջոց կիրառելով դասախոսության դասական մոդելը. դասախոսը մտնում է լսարան, կարդում դասախոսություն, տալիս հանձնարարություններ, որոնց կատարման ընթացքը ստուգվում է սեմինար-պարասպարսի մոդելների ժամանակ, իսկ գիտելիքի հիմնական ստուգումը՝ բանավոր քննության արդյունքում: Ի տարբերություն դասախոսակենտրոն ուսուցման՝ ուսանողակենտրոն կրթության դեպքում ուսանողն ակտիվ մասնակցություն է ցուցաբերում ուսումնական գործընթացի և՛ ձևավորման, և՛ իրականացման հարցերում:

«Ուսանողակենտրոն ուսուցում» եզրը մասնագիտական գրականություն է մուտք գործել XX դարի սկզբներին, երբ Միացյալ Նահանգներում, ինչպես նաև Եվրոպայի մի շարք երկրներում սկսեցին կիրառել այն՝ տարբերակելու

դասավանդման ավանդական և ժամանակակից, նորարարական մոտեցումները: Այն վերաբերում է մի շարք կրթական ծրագրերի, մոտեցումների, ռազմավարությունների մշակմանն ու կիրառմանը, որոնց նպատակն է անդրադառնալ առանձին ուսանողների և նրանց խմբերի ուսումնական կարիքներին, հետաքրքրություններին, ձգտումներին /The Glossary of Education Reform/: Այն ի հայտ եկավ ի պատասխան կրթական որոշումների, որոնք լիովին և հանգամանորեն չէին արտացոլում սովորողների կարիքները և անտեսում էին մեթոդները, որոնց կիրառումը հեշտացնում էր ուսումնական գործընթացը: Եզրը բազմիցս լուսաբանվել և մեկնաբանվել է Ջոն Դյուիի, Ժան Պիաժեի, Լև Վիգոտսկու աշխատություններում: Ուսանողակենտրոն ուսուցման ջատագովները ցանկանում էին մարտահրավեր նետել լայն տարածում գտած, բայց ժամանակի փորձությանը չդիմացած դասավանդման մեթոդներին: Նրանք գտնում էին, որ կրթությունը պետք է ծառայի մեկ գլխավոր նպատակի՝ այն է, բարելավել և հեշտացնել ուսումնական գործընթացը: Իսկ այն ռազմավարությունները, որոնք չէին բավարարում վերը նշված պահանջը, ժամանակի ընթացքում արժեզրկվում էին:

Ըստ ուսանողակենտրոն ուսուցման կանոնների՝ դասախոսը դասընթացի ժամանակ պետք է լինի ուղղորդողի դերում, ինչն էլ պահանջում է, որ նա լինի հմուտ, բանիմաց, դասընթացը կառավարի այնպես, որ մի կողմից ուսանողը լինի հիմնական դերակատար, իսկ մյուս կողմից կարողանա ճշգրիտ իրականացնել իր գործառույթները: Այս կարգի մոտեցումը պահանջում է ավելի մեծ պատրաստվածություն, քան ուղղակի դասախոսություն կարդալն է, քանի որ դասընթացն իրականացնելու համար բավարար չէ ուսանողին միայն նյութի բովանդակությունը մատչելի ներկայացնելը: Հարկ է, որ դասախոսը կիրառի տարբեր մեթոդներ, պատրաստի այնպիսի աշխատանքային նյութ, որի կիրառման շնորհիվ ուսանողը կամա, թե ակամա դառնա ուսումնական գործընթացի ակտիվ մասնակից: Արդի պայմաններում դասախոսների առջև դրված են նոր մարտահրավերներ՝ ուսանողներին տալ ոչ միայն անհրաժեշտ գիտելիքներ, այլև ուսուցանել հմտություններ և կարողություններ՝ ինքնուրույն մտավոր աշխատանքներ իրականացնելու համար: Դասախոսը՝ որպես ուսումնական գործընթացի կազմակերպիչ, պետք է ապահովի ուսման բարձր որակ, ինչն էլ կհանգեցնի կոնկրետ իրավիճակներում անհատի կոնկրետ խնդիրներ լուծելու կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերմանը:

Դասախոսակենտրոն ուսուցումից ուսանողակենտրոն ուսուցման անցման գործընթացը ենթադրում է, որ դասընթացը կառուցվի այնպես, որ ուսանողը հայտնվի դրա կենտրոնում, ձգտի ինքնուրույն ձեռք բերել իրեն հետաքրքրող հարցերի պատասխանները, սովորի օգտվել նյութին առնչվող գրականությունից, կարողանա գտնել և մշակել իրեն անհրաժեշտ տեղեկություններ՝ հասնելով ակնկալվող վերջնարդյունքների /Lynch, 2010/: Ուսուցման գործընթացը կազմակերպվում է այնպես, որ խնդիրների լուծման բացահայտմանը մասնակցեն բոլոր ուսանողներն առանց բացառության: Համատեղ աշխատանքը նշանակում է, որ նրանցից յուրաքանչյուրն իր

ուրույն ներդրումն է ունենում առաջադրված խնդրի լուծման գործում: Դասախոսը ստանձնում է նոր դեր. նա ուղղորդում է՝ աշխատելով հնարավորինս քիչ միջամտել ճանաչողական գործընթացին: Նրա նոր գործառույթներն են.

1. բացատրել աշխատանքի նպատակը,
2. ուսանողներին բաժանել խմբերի,
3. խմբերին տալ հանձնարարություններ,
4. վերահսկել խմբերի աշխատանքը,
5. երբեմն մասնակցել խմբերի աշխատանքներին՝ չպարտադրելով իր սեփական դիրքորոշումը,
6. խմբերի կատարած աշխատանքի վերաբերյալ կատարել դիտողություններ, տալ եզրահանգումներ:

Ուսանողակենտրոն ուսուցումը կարևորվում է օտար լեզվի դասընթացը կազմակերպելիս, հատկապես այն հատուկ նպատակների համար դասավանդելիս: Ուսանողակենտրոն ուսուցման վերը նշված բոլոր դրույթները լիովին կիրառելի են օտար լեզվի դասաժամին: Ծառայելով երկակի նպատակի՝ օտար լեզուն հատուկ նպատակների համար դասընթացը ենթադրում է.

1. օտար լեզվով հաղորդակցում,
2. օտար լեզվով մասնագիտական զանազան խնդիրների լուծում:

Դասընթացի ծրագիրը մշակելիս՝ դասավանդողները պետք է հաշվի առնեն այն հանգամանքը, որ այսօր ուսանողներն օտար լեզվի դասընթացից ակնկալում են ոչ միայն հաղորդակցական հմտությունների, այլ նաև իրենց հետագա մասնագիտությանն առնչվող որոշ կարողությունների ուսուցանում: Մասնավորապես կարևորվում է քննադատական մտածելակերպ, բանակցել, ինչպես նաև որոշումներ կայացնել ուսուցանելը: Ստեղծելով միջավայր, որտեղ ուսանողները կարող են զարգացնել վերը նշված իրենց կարողությունները՝ դասախոսները կիրառում են օտար լեզվի դասավանդման ուսանողակենտրոն մոտեցում: Շատ կարևոր է, որ դասավանդման նյութերի ընտրության ժամանակ արվեն հետևյալ հարցադրումները.

1. արդյո՞ք բոլոր ուսանողներն են ընդգրկված,
2. արդյո՞ք նրանք ունեն ընտրելու հնարավորություն,
3. օգտագործում են արդյո՞ք նրանք լեզուն որպես հաղորդակցման միջոց,
4. արդյո՞ք առաջադրանքները պարունակում են ցանկացած պատասխաններ ակնկալող հարցեր:

Բավարարելով վերը նշված պայմանները՝ ուսումնական նյութը նպատում է ուսանողների հաղորդակցական հմտությունների, քննադատական մտածելակերպի ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Այսպիսով, ուսանողակենտրոն լսարանում դասախոսները կենտրոնացնում են իրենց ուշադրությունն ուսանողների վրա, խրախուսում նրանց ստեղծագործելու, խնդիրներ լուծելու, որոշումներ կայացնելու, և այլ կարողությունները /Wright, 2011/:

Ինչևէ, որքան էլ քննադատաբար մոտենանք դասավանդման դասա-
խոսակենտրոն մոտեցմանը, չենք կարող ամբողջովին հերքել դրա դրական
կողմերը, օրինակ՝ դասախոսը վերահսկում է լսարանը, որտեղ տիրում է կարգ
ու կանոն, ի տարբերություն ուսանողակենտրոն լսարանի, որը ենթադրում է
ավելի աշխույժ մթնոլորտ. ուսանողներն ընդգրկված են ակտիվ բանա-
վեճերում, երբեմն նրանք մոռանում են, որ աղմուկը կարող է խանգարել իրենց
ընկերներին: Ինչպես Դեվիդ Նունանն է նշում. «ցանկացած փոփոխություն
մախատեսելիս՝ մեր նպատակն է ոչ թե դեն նետել հին գործելակերպը, այլ
համադրել այն նորի հետ» /Nunan, 2013: 65/:

Վերջաբանի փոխարեն ստորև ներկայացնում ենք մի քանի խորհուրդ
լսարանն ավելի ուսանողակենտրոն դարձնելու համար: Կարելի է.

1. ուսանողներին բաժանել 3-4 հոգանոց խմբերի այնպես, որ բոլորը
հնարավորություն ունենան մասնակցելու հանձնարարությունների
կատարմանը,
2. տալ հանձնարարություն և հնարավորինս քիչ միջամտել՝ ստանձնելով
ուղղորդողի դեր,
3. ստեղծել այնպիսի միջավայր, որտեղ ուսանողներն ազատ կլինեն
իրենց տեսակետներն արտահայտելու այս կամ այն հարցի շուրջ,
4. ապահովել հետադարձ կապ, անդրադառնալ ուսանողների ձեռքբե-
րումներին և բացթողումներին:

Այսպիսով, ուսանողակենտրոն ուսուցումը լայն հնարավորություններ է
ընձեռում զարգացնելու ուսանողների հաղորդակցական հմտությունները,
ստեղծարար և քննադատական մտածելակերպը, ինչն էլ անչափ կարևոր է
օտար լեզուն հատուկ նպատակների համար դասավանդելիս:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Изд. Педаго-
гика-Пресс, 1996.
2. Lynch D.H. Student-Centered Learning: The Approach that Better Benefits
Students. Virginia, 2010.
3. Nunan D. Learner-Centered English Language Education. New York and
London: Routhledge, 2013.
4. Wright GB. Student-Centered Learning in Higher Education // *International
Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, №. 23(3), 2011.
5. The Glossary of Education Reform, [www.edglossary.org/student-centered-
learning](http://www.edglossary.org/student-centered-learning)
6. Bean J.C. Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrated Writing,
Critical Thinking and Active Learning in the Classroom. Jossey-Bass, San
Francisco, 2011.
7. Blumberg P. Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for
Faculty. Jossey-Bass, San Francisco, 2009.

8. Doyle T. *Learner-Centered Teaching: Putting the Research on Learning into Practice*. Stylus Publishing, Sterling, Virginia, 2011.
9. McCombs B.L., Miller L. *Learner-Centered Classroom Practices and Assessments: Maximizing Student Motivation, Learning and Achievement*. SAGE Publications, Los Angeles, 2007.
10. Weimer M. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Jossey-Bass, San Francisco, 2002.

С. ЧАЛАБЯН, Л. КАЗАРЯН – *О важности личностно-ориентированного обучения иностранному языку для специальных целей.* – В данной статье рассматриваются особенности одного из современных методов преподавания – личностно-ориентированного обучения, подчеркивается его важность в преподавании иностранного языка. Благодаря этому подходу формируется учебная среда, в которой развиваются коммуникативные компетенции, аналитическое мышление и такие качества личности будущих специалистов, как культура общения, умение работать в сотрудничестве, готовность к дальнейшему самообразованию в профессиональной деятельности с помощью иностранного языка.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, иностранный язык для специальных целей, традиционное обучение, учебный процесс, современные методы преподавания, инновационный подход

S. CHALABYAN, L. GHAZARYAN – *The Importance of Learner-Centered Approach to Teaching Foreign Languages for Specific Purposes.* – The aim of the present paper is to discuss the peculiarities of learner-centered approach as a modern and innovative approach to teaching. The importance of embracing it when teaching foreign languages cannot be overestimated. Thanks to the application of the approach students co-operate with one another and get involved in the learning process developing their communicative competence, analytical thinking, as well as decision-making and negotiation skills.

Key words: learner-centered teaching, instructor-centered teaching, foreign languages for specific purposes, teaching process, modern methods of teaching, innovative approach

**Мара БАГДАСАРЯН
Сусанна КОЧАРЯН**

Ереванский государственный университет

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЕ АРМЕНИИ

Одним из приоритетов профессионального образования в Армении является знание английского и русского языков. В преподавании иностранного языка как языка специальности наиболее эффективным является коммуникативный метод обучения, в основе которого лежит функциональный подход. Данный метод, будучи направленным на приобретение и развитие коммуникативно-языковых навыков студента, в то же время способствует повышению его общей профессиональной коммуникативной компетенции. На эффективное решение указанных задач направлены как выбор учебного материала, так и структура курса.

Ключевые слова: *иностранный язык, английский язык, русский язык, язык специальности, коммуникативный метод обучения языку, слабый и сильный коммуникативные подходы, коммуникативная компетенция, учебные и аутентичные материалы и задания*

Знание иностранных языков в современном мире стало настоятельным требованием времени. Армения в этом плане не является исключением. Активизация процесса глобализации в политике и экономике и всеобщей интеграции в сегодняшнем мире приводит к росту интереса к английскому языку как первому по своей значимости в международной коммуникации. В этом контексте неопределима роль английского языка также и в культурной и научно-образовательной сферах во всем мире. Армения, являясь частью мирового сообщества, членом Совета Европы, также вовлечена в этот глобальный процесс. В связи с этим с каждым годом возрастает необходимость владения английским языком.

Следует отметить также не менее важное значение в армянской действительности русского языка. Как известно, русский язык в Советской Армении, являясь политически необходимым, был также частью общей культуры, пользовался большим престижем в обществе. Однако недалёковидная языковая политика в начале 90-х годов прошлого века по отношению к русскому языку, игнорировавшая реальные потребности и интересы общества, привела к разрушению сложившейся мотивационной основы изучения русского языка. Сброшенный с «корабля истории» в переходный для Армении период, русский язык временно утратил свою прежнюю значимость. Однако закон, согласно которому спрос определяет предложение, выражаясь языком экономики, не преминул проявить себя и в сфере социолингвистики.

Историческая связь культур, политическая необходимость, армянский национальный менталитет (народная мудрость гласит: «Արրաի լեզու գիտնու, աճիրաի նարդ խ» – «Чем больше языков знаешь, тем более значим/ценен ты»), прагматичность, ставшая одним из основных приоритетов времени, – вот те причины, которые привели к сравнительно быстрому восстановлению значимости русского языка в Армении.

В связи с историческими, культурными и геополитическими условиями развития нашей страны, а также процессом более тесной интеграции Армении и России в рамках Евразийского экономического союза (ЕАЭС) в настоящее время, возрастает роль русского языка в Армении как одного из самых востребованных иностранных языков для нашего региона.

В контексте сказанного представляет интерес положение, согласно которому иностранным считается «язык, который обычно не используется для коммуникативных целей в конкретном обществе» /Tomlinson, 2001/. В настоящее время русский язык в Армении классифицируется как иностранный, поскольку, являясь в определенной мере языком межличностной коммуникации, тем не менее утратил свое назначение в качестве средства коммуникации в обществе в целом. Однако, принимая статус русского как иностранного языка, мы не можем не признать тот факт, что для его изучения по сравнению с английским в армянской действительности есть ряд преимуществ социального характера, корни которого, в частности, уходят в недавнее советское прошлое страны.

В настоящее время одним из приоритетов качественного профессионального образования в Армении является обязательное знание английского и русского языков. В связи с этим повышается значимость преподавания иностранных языков в образовательной системе, как в средних, так и в высших учебных заведениях. Значительная роль в процессе подготовки квалифицированных специалистов в разных сферах принадлежит Ереванскому государственному университету как ведущему вузу Армении.

В современном мире среди общественно-гуманитарных наук особенно приоритетными становятся такие специальности, как экономика, политология и психология. В период интенсивной интеграции мировой экономики, а также на фоне частых экономических кризисов повышается роль высококвалифицированных экономистов в разработке путей дальнейшего развития локальных и глобальной экономики. Мировая политика как продолжение экономики также ставит перед специалистами ряд острых проблем. Профессиональный анализ сложившихся критических ситуаций, знание закономерностей развития политики и эффективное использование ее регулятивного потенциала может привести к их правильному разрешению. В связи с этим в нашей действительности все более востребованными становятся грамотные политики и политологи. На фоне проблем политического, социально-экономического, интеграционно-культурологичес-

кого, а также информационного характера в XXI веке, где, определению М. Н. Эпштейна, происходит «отставание человека от человечества», возрастают случаи психологических увечий, травматизма, депрессий, стрессов. В последние десятилетия теория травмы считается одним из самых «динамичных разделов психологии и вообще гуманитарных наук» /Эпштейн, 2005: 48/. Общество все более и более нуждается в опытных специалистах в области психологии, особенно травматической. Непосредственный опыт работы на факультетах по указанным специальностям и общение со студентами показывает понимание с их стороны значимости выбранных специальностей и подтверждает их желание по окончании университета стать конкурентоспособными специалистами в выбранной сфере. Помимо понимания важности знания иностранных языков для получения хорошего образования вообще, большинство обучающихся осознает необходимость владения английским и русским языками как средством приобщения к специальной профессиональной литературе, что также является мотивационной основой при изучении иностранных языков в высших учебных заведениях. Если еще пару десятилетий назад доступ к мировой научной литературе в Армении в основном осуществлялся через русские переводы, то теперь обучающиеся часто имеют возможность приобщиться к ней и на языке оригинала, как правило, на английском. Таким образом, знание иностранных языков рассматривается не просто как явление, представляющее ценность само по себе, а как средство достижения поставленных задач. Большинство студентов поступает в высшие учебные заведения с определенной подготовкой по английскому и русскому языкам. Однако этой подготовки оказывается недостаточно для их полноценного участия в учебном процессе при огромном количестве специальной литературы на иностранных языках и сложности материала, обусловленной как насыщенностью терминами, так и научным стилем речи текстов по специальности. Работа в аудитории в процессе обучения должна производиться с учетом выбранной студентом специальности, что в свою очередь также послужит стимулированию и повышению его мотивационной активности.

Подготовка высококвалифицированных специалистов в любой области в наше время – время интенсивной межкультурной коммуникации, время беспрецедентного развития информационных технологий –/Эпштейн, 2005/. Предполагает знание нескольких иностранных языков. Знание иностранных языков, в особенности английского и русского, рассматривается как необходимый фактор становления и развития личности как специалиста.

В связи с этим приоритетными становятся разработки по теории и практике преподавания английского и русского языков как языка специальности, или, как принято называть это явление в англоязычном академическом дискурсе, иностранных языков для специальных целей (Foreign Language for Special Purposes /FLSP/). Этим обусловлена интенсивная

работа по созданию как методических, так и практических специальных разработок на соответствующих кафедрах факультета романо-германской филологии и факультета русской филологии ЕГУ. Следует отметить, что в связи с введением в программу обучения в сфере высшего образования ряда необходимых общественных, гуманитарных и узкоспециальных дисциплин, возникает дефицит времени, отводимого на обучение иностранным языкам. В условиях сокращающегося количества часов появляется потребность применения более эффективных методов преподавания в аудитории, а также активизации и интенсификации процесса обучения. Для достижения поставленных целей наиболее эффективным является коммуникативное обучение языку (Communicative Language Teaching /CLT/), которое включает в себя и цели, и процесс /Savignon, 1991/.

В высшей образовательной системе на первый план выдвигаются коммуникативные формы обучения иностранным языкам. Практическая направленность, функциональный подход, прагматизм – вот основные требования, предъявляемые в вузах в настоящее время к преподаванию иностранных языков в качестве языка специальности.

«Коммуникативность обучения в том, прежде всего, и состоит, что учащемуся интересна работа на уроке, ибо она согласована с целью, ради которой он сел за парту, что он чувствует пользу от любого изученного предложения, слова, падежа и т.д. Он их изучает не потому, что «так надо» для овладения языком, а потому, что может (и хочет!) немедленно использовать их в своих целях, для осуществления своих помыслов, желаний, стремлений» /Костомаров, Митрофанова, 1978: 11/. На первый план выходит функция, а не теория, и изучение структуры мотивировано именно функцией.

Все те явления, факты языка, которые при линейном изучении преподносятся в определенной последовательности как часть формализованной, логико-грамматической системы, при коммуникативном обучении приобретают иную значимость. Они оцениваются по-новому – в зависимости от того места, которое занимают в речи, в дискурсе, в ситуации, в зависимости от того, насколько они важны в конструировании сообщения и его осмыслении. Заметим, что принципы методики коммуникативного обучения иностранным языкам практически применимы ко всем языкам, в том числе английскому и русскому. Однако при обучении иностранному языку по указанному методу необходимо учитывать специфику того или иного языка. Так, например, известные российские методисты в области преподавания русского языка как иностранного В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова считают, что гораздо проще осуществить обучение иностранным языкам по коммуникативному методу при изучении языка с аналитическим строем, например, английского. Считается, что при изучении синтетических, или флективных, языков, например, такого, как русский, есть опасность со стороны преподавателей увлечься грамматическими формами, в частности

множеством падежных окончаний /Костомаров, Митрофанова, 1978/. Необходимо помнить, что изучение языковых явлений и усвоение грамматики не должно стать самоцелью, а должно осуществляться естественным образом, в конкретной ситуации, на материале по специальности.

При овладении иностранными языками на первый план выдвигается практическая речевая деятельность, а не теория. В этом контексте может возникнуть другая крайность – недостаточное внимание к лингвистическим явлениям при преподавании иностранных языков. Поэтому преподаватель должен помнить, что «знания, теоретические сведения составляют определенную базу практической деятельности, а установление обоснованной пропорции теории и практики в обучении (1:3) является одним из условий эффективной системы преподавания» /Рожкова, 1983: 14/.

Кроме того, в теории коммуникативной методики преподавания иностранных языков различают слабый и сильный подходы. В зависимости от преследуемой цели в каждом из подходов меняется соотношение теории и практики, иначе говоря, цель определяет пропорции. «Слабый коммуникативный подход включает в себя непосредственное обучение языковым формам и функциям, чтобы помочь обучающемуся развить способность применить их для коммуникации. Сильный коммуникативный подход опирается на предоставление обучающимся опыта использования языка как основного средства научиться применять язык. При этом подходе обучающиеся, например, скорее всего говорят, чтобы научиться, нежели учатся, чтобы говорить» /Tomlinson, 2011: viii/.

Для овладения иностранным языком необходимо тщательно продуманный подбор изучаемого материала, в первую очередь научных текстов по специальности, как учебных, то есть специально подготовленных (сокращенных, адаптированных, упрощенных и т. д.), так и аутентичных.

В процессе обучения языку специальности необходимо использовать также научно-публицистические и публицистические материалы. Тексты такого рода усваиваются легче, в отличие от строго научных текстов, которые являются непривычными для студентов первого курса и в результате воспринимаются, следовательно, и усваиваются ими с трудом. Эти материалы, как правило, отличаются занимательностью и познавательностью. Заметим, что познавательный интерес, который лежит в основе интеллектуализации процесса обучения, является стимулятором внутреннего побуждения при изучении иностранных языков. Занимательность предлагаемого материала способствуют повышению заинтересованности студента и активизирует его деятельность, что также является немаловажной мотивационной основой при обучении иностранным языкам вообще и английскому и русскому языку в частности. Чтобы активизировать познавательный интерес студентов необходимо создать условия, максимально близкие к реальности. В связи с этим неопределима роль

аутентичного материала, особенность которого заключается в том, что он не написан, не создан специально в целях обучения иностранному языку. Материалы такого рода являются выражением реальной действительности. Аутентичным может считаться практически любой необработанный специалистом – лингвистом, методистом – языковой материал, взятый из жизни. Это может быть научный, научно-публицистический или публицистический текст по специальности, газетный материал, выступление какого-либо деятеля в данной области, радиопередача, интервью, информационный блок новостей, открытое письмо в прессе, документы, фильмы, словом, все то, что взято из реальной жизни. К разряду аутентичных материалов можно отнести также пословицы и поговорки, крылатые выражения, изречения, интересные высказывания известных людей разных исторических эпох, цитаты из художественных произведений, тематически связанные со специальностью. Подобный материал дает возможность обучения иностранным языкам посредством опыта применения языка, специально не фокусируясь на грамматических явлениях. Вовлечение студентов в деятельность, связанную с реальной действительностью, происходит благодаря аутентичным заданиям, или «заданиям реального мира» (real world tasks) (Tomlinson). В результате студент учится развертывать обсуждение, участвовать в дискуссии, готовить презентацию, выражать собственное мнение, сравнивать и противопоставлять разные точки зрения, составлять документацию, писать письма, проводить интервью, словом, применять знания по языку специальности в конкретной жизненной ситуации в конкретных коммуникативных целях. Подобный тип заданий, направленный на развитие коммуникативно-языковых навыков студента, в то же время способствует интеллектуализации личности, приобретению реального жизненного опыта и повышению общей профессиональной коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция наряду с морфолого-синтаксической включает в себя и прагматическую, с учетом культурных, гендерных, социальных и других контекстуальных явлений /Savignon, 1991/. Посредством прагматической составляющей коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку как языку специальности происходит вовлечение обучающегося в общий профессиональный дискурс.

Как видим, при обучении иностранному языку как языку специальности по коммуникативному методу ставится задача не только овладения профессиональной лексикой, выработки и автоматизации лексико-грамматических и словообразовательных навыков, понимания и воспроизведения научных текстов по специальности, конструирования собственного свободного речевого поведения на специальные темы, но и формирования творческого подхода к обсуждаемой проблеме, умения самостоятельно мыслить и отстаивать свою точку зрения.

На эффективное решение задач по обучению иностранному языку как языку специальности должны быть направлены как особенности материала, так и структура курса в целом. Тематический охват текстов по специальности должен быть достаточно широким, чтобы обеспечить наличие значительного лексико-терминологического пласта. Немаловажное значение при обучении имеет правильная последовательность текстов: она должна быть основана на соблюдении принципа возрастающей сложности.

Начальный этап обучения в основном должен быть нацелен на ознакомление обучающихся со специальной лексикой. На этой стадии желательно, чтобы основному аутентичному тексту предшествовали специально подготовленный учебный текст и задания. Промежуточный этап обучения предполагает как закрепление пройденного материала, так и более глубокое введение обучающегося в специальную терминосистему. На данном этапе также необходимо усложнение текстов по специальности и типов лексико-грамматических заданий на их основе. Заключительный этап обучения в частности ориентирован на развитие свободной диалогической и монологической профессиональной речи, следовательно, акцент необходимо ставить на речевые задания. На этой стадии неопределима также роль творческих заданий, способствующих развитию студента как личности в избранной специальности. И если вначале говорилось о формировании личности как специалиста, то теперь, как видим, уже ставится вопрос о формировании специалиста как личности. Это тоже одна из задач преподавательской деятельности. В системе высшего образования в процессе коммуникативного обучения важно помнить, что преподаватель должен осуществлять направляющую функцию, а студент должен занимать центральную активную позицию. Что касается отношений между обучающим и обучающимся на этом уровне обучения, то они должны носить характер сотрудничества. Коммуникативное обучение языку рассматривается с точки зрения социальной интеракции, и студент в ней выступает в качестве партнера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. Москва: Издательство «Русский язык», 1978.
2. Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. Москва: Издательство Московского университета, 1983.
3. Эпштейн М. Н. Постмодерн в русской литературе. Москва: Издательство «Высшая школа», 2005.

4. Savignon S. J. Communicative Language Teaching: State of the Art // *TESOL Quarterly*, v. 25, N 2. TESOL, 1991.
5. Tomlinson B. Glossary of Basic Terms for Materials Development in Language Teaching // *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Մ. ԲԱԴԴԱՍԱՐՅԱՆ, Ս. ՔՈՉԱՐՅԱՆ – Հայաստանի բուհական համակարգում օտար լեզուների դասավանդման հարցի շուրջ. – Հայաստանում մասնագիտական կրթության առաջնահերթություններից է անգլերենի և ռուսերենի իմացությունը: Օտար լեզուների՝ որպես մասնագիտական լեզվի դասավանդման մեջ առավել արդյունավետ է հաղորդակցական մեթոդը, որի հիմքում ընկած է գործառական մոտեցումը: Լեզվի հաղորդակցական դասավանդումը, որն ուղղված է ուսանողի լեզվահաղորդակցական հմտությունների ձեռքբերմանը, միաժամանակ խթանում է նրա ընդհանուր մասնագիտական հաղորդակցական իրազեկությունը: Նշված խնդիրների արդյունավետ լուծմանն են ուղղված ինչպես ուսումնական նյութի ընտրությունը, այնպես էլ դասընթացի կառուցվածքն ընդհանրապես:

Բանալի բառեր. օտար լեզու, անգլերեն, ռուսերեն, մասնագիտական լեզու, լեզվի ուսուցման հաղորդակցական մեթոդ, թույլ և ուժեղ հաղորդակցական մոտեցումներ, հաղորդակցական իրազեկություն, ուսուցողական և աուտենտիկ նյութեր ու առաջադրանքներ

M. BAGHDASARYAN, S. KOCHARYAN – On the Issue of Teaching Foreign Languages in Higher Education Establishments of Armenia. – One of the priorities of professional education in Armenia is the knowledge of English and Russian. The method of communicative language teaching is considered most effective in teaching foreign languages for special purposes as it is based on the functional approach. This method is aimed at the acquisition of communicative language skills by the student and at the same time promotes his general professional communicative competence. Both the teaching material and the structure of the course as a whole are intended at the effective fulfillment of the mentioned tasks.

Key words: foreign language, English, Russian, foreign language for special purposes /FLSP/, communicative language teaching /CLT/, weak and strong communicative approaches, communicative competence, teaching and authentic materials and tasks

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Արա ԱՌԱԶԵԼՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան

ՖՐԱՆՑ ԿԱՖԿԱՅԻ «ՕՐԱԳՐԵՐԻ» ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

Համաշխարհային գրականության ամենահայտնի դեմքերից մեկի՝ Ֆրանց Կաֆկայի գրական ժառանգության մեջ բացառիկ տեղ են գրավում «Օրագրերը»: Ստեղծվելով 1910-1924թթ. ընթացքում, այդ օրագրերը, փաստորեն, գրողի կյանքի և ստեղծագործական աշխարհի մասին պատմող թերևս միակ փաստաթուղթն են:

Հոդվածում հեղինակը դիտարկում է Ֆրանց Կաֆկայի «Օրագրերի» կառուցվածքը և գտնում, որ այն ունի համադրական կառուցվածք և բաղկացած է փաստագրական և մտահղացված տեքստերի համադրությունից:

Քանալի քառեր. *համադրական կառուցվածք, փաստական տեքստեր, մտահղացված տեքստեր, պատկերավոր հիշողություն, ինքնաքննադատություն, արտաքին կենսագրություն, ներքին կենսագրություն*

Կաֆկայի «Օրագրերը» համադրական կառուցվածք ունի: Դա պայմանավորված է այս երկի գործառնական նպատակների երկակիությամբ, որի հետևանքով ստեղծվել է ոչ միայն ինքնակենսագրական, այլև գեղարվեստական արժեք: Թեև այս նպատակներից առաջնայինը, ինչպես նշում է Kindler-ի մեկնաբանը, եղել է «իրադարձությունների շտեմարան լինելը» /Kindlers, 1988: 51/, սակայն գրական նյութերի անընդհատ ներմուծումը նկատելիորեն փոխում է դրանց պատկերը: Դասական պատկերացումներին համապատասխան, այսինքն միատարր օրագիր ունենալու գրողի մտահղացումը, որ ինչ-որ չափով նկատելի է սկզբնական գրառումներում, աստիճանաբար տեղի է տալիս խառը գրելաճին, այն է՝ ինքնակենսագրական և գրական նյութերի համատեղմանը:

Այս հանգամանքը «Օրագրերին» հաղորդում է յուրահատուկ բնույթ և թելադրում մոտեցումների տարբերակում: Եթե բուն օրագրերի մասով դրանք կապվում են ավանդույթի հետ, պահպանված են դասական մի շարք սկզբունքներ՝ ժամանակագրական հաջորդայնություն, գրառման և գրառվող նյութի համաժամանակություն և ներկայացնում են ժանրի գոյաբանական-անձնական ենթատեքստը (Ամիել, Կյերկեգոր), ապա ստեղծագործական նյութերի ընդգրկման առումով գրեթե նորություն են:

«Օրագրերում» կառուցվածքային յուրաքանչյուր տարր, յուրաքանչյուր միավոր ծառայում է երկի գործառնական նպատակների, հեղինակի ինքնաճանաչման և ինքնարահայտման կազմակերպմանը: Դա վերաբերում է նշված մակարդակներում կառուցվածքային հիմնական տարրերին:

Հոգեբանական մակարդակում, օրինակ, դրանք գլխավորապես կապվում են գրողի ոչ թե գործնական հատկանիշների դրսևորման (Կաֆկան գործունեության մարդ չէր), այլ հոգեմտավոր ընկալումների և ապրումների հետ (հիշողություն, խորհրդածություն, տառապանք, վախ, երկատվածություն, հուսահատություն և այլն): Ասվածը վերաբերում է նաև տարածության և հատկապես ժամանակային դրսևորման ձևերին, որոնցով հարուստ են «Օրագրերը»: Ժամանակի և տարածության ձևերը այստեղ փաստորեն միմյանց հատվող այն առանցքային գծերն են, որոնց հատման կետում մշտապես գտնվելով, Կաֆկան ստեղծում է օրագրային իր հյուսվածքը:

Գտնում ենք, որ «Օրագրերում» առկա են սկզբունքորեն միմյանցից տարբեր երկու տիպի փաստագրական և մտահղացված տեքստեր:

Փաստագրական տեքստերը ներկայանում են երեք տարատեսակներով՝

1. Նկարագրական տեքստեր. սրանք այն տեքստերն են, որոնցում հեղինակը, օրագրային ես-ի տեսանկյունից, դիտում, նկարագրում է երևույթները, մարդկանց:

2. Պատմողական տեքստեր. սրանք հեղինակի հետ կատարված իրադարձությունների, դեպքերի մասին գրառումներն են:

Տեքստային այս խմբի մեջ պետք է առանձնացնել նաև հեղինակի գրառումները սեփական երազների մասին: Դրանց թիվը հասնում է 23-ի:

3. Ինքնաքննական-բացատրական տեքստեր. սրանք այն գրառումներն են, որոնցում արտահայտություն են գտնում հեղինակային ես-ի ինքնա-անդրադարձումները: Նման գրառումների ծավալը «Օրագրերում» չափազանց մեծ է: Դա հնարավորություն է տալիս այս խմբի գրառումները բաժանել մի քանի ենթախմբի: Ամենից ավելի աչքի են ընկնում այն գրառումները, որոնցում հեղինակը անմիջականորեն խոսում է իր վիճակի մասին: Կաֆկային հաճախ է վերլուծում իր ներաշխարհը, ցանկանում հասկանալ ոգևորության, տագնապի, վախի և հույսի իր ապրումները, որոնք մեծ մասամբ կապված են գրելու ընդունակության կամ անընդունակության վրա: Կաֆկայի շատ տեքստեր մեկնաբանում են հեղինակի գրական արտադրանքը:

Ինքնաքննական-բացատրական առանձին տեքստերում Կաֆկան խոսում է իր ներաշխարհային կացության մասին՝ անուղակիորեն՝ «man» անորոշ մասնիկի միջոցով ստեղծելով միակազմ նախադասություններ.

«Օրագրերում» տեքստերի մյուս տիպը մտահղացված գրառումներն են: Դա գեղարվեստական տեքստերի ամբողջությունն է, որը նույնպես կարելի է բաժանել երեք խմբի:

1. Ազատ տեքստեր, որոնք ունեն օրագրային գրանցում, բայց պատկանելությունը Կաֆկայի որևէ ստեղծագործությանը դեռևս ճշտված չէ: Փաստորեն դա գրառումների այն ամբողջ զանգվածն է, որին ամենից ավելի է համապատասխանում Մ. Բրոդի «անմշակ մարմար» բնորոշումը: Կիսավարտ այս գործերը, որոնց արժեքը հենց կիսավարտությունը ու հատվածայնությունն է, «Օրագրերին» հաղորդում են մանրանկարչությանը յուրահատուկ գեղեցկություններ:

2. Մշակման փուլում գտնվող տեքստեր, որոնք հայտնի պատմվածքների, մանրապատումների և վեպերի հատվածներ կամ նախնական ուրվագծեր են:

3. Ավարտված գեղարվեստական տեքստեր, որոնք համեմատաբար քիչ թիվ են կազմում:

Տեքստային կառուցվածքին զուգահեռ «Օրագրերը» կարող ենք դիտարկել նաև բովանդակային կառուցվածքի տեսանկյունից: Այս մակարդակում, բնականաբար, հիմնականը Կաֆկայի կենսագրության և մտքերի ընթացքն է, նրա էության դրսևորման տարածաժամանակային մանրամասները: Տեսանելի է Կաֆկայի ինքնության (հեղինակի ես-ի) դրսևորման երկու արտաքին և ներքին տարբերակներ: Այս առումով «Օրագրերի» կառուցվածքի այն պատկերը, որը ներկայացնում է Հ. Կորոնը՝ «...ստեղծագործական ուրվագծեր, էքզիզներ, հատվածներ, տեքստերի սկզբնամասեր, նամակների համառոտագրություններ, իրադարձային փաստեր, դիետիկ ծրագրեր և ամեն կարգի գրառումներ...» /Kafka, 1994: 256/, կարելի է տրոհել գրառումների, որոնք ներկայացնում են հեղինակի արտաքին կենսագրությունը, և գրառումների, որոնք ներկայացնում են հեղինակի ներքին կենսագրությունը: Քանի որ արտաքին աշխարհի հետ գրողի առնչությունները աչքի չեն ընկնում հարուստ իրադարձություններով, ուստի նրա ինքնության բացահայտման հիմնական ծանրությունը ընկնում է ներքին կենսագրությանը վերաբերող գրառումների վրա: Դա հաստատվում է վիճակագրական փաստերով: «Օրագրերում» գրառումների ընդհանուր թիվը շուրջ 1150 է: Եթե այդ ամբողջությունը դիտարկում ենք նշված զույգ տարբերակների տեսանկյունից, ապա պարզվում է, որ Կաֆկայի մասին փաստական տեղեկություններ պարունակող այս տարբերակների հարաբերակցությունը ուղղակիորեն կապված է գրողի կյանքի ընթացքի հետ: Եթե սկզբնական շրջանում գերակշռությունը արտաքին կենսագրությանը առնչվող գրառումների կողմն է, ապա վերջին տարիներին այդ հարաբերակցությունը ստանում է ճիշտ հակառակ պատկերը: 1921 թ. հետո յուրաքանչյուր երեք գրառումներից երկուսը խոսում են գրողի ապրած հոգեկան դրամայի մասին, մինչդեռ 1911-13թթ. գրառումներում դրանք կազմում են 15-20 տոկոս:

Արտաքին կենսագրական գրառումները հնարավորություն են ընձեռնում հետևելու Կաֆկայի հեղինակային ես-ի՝ արտաքին աշխարհի հետ ունեցած փոխհարաբերություններին: Այդ աշխարհը, իբրև մերժելի կամ ընդունելի չափանիշ (Dominante), առկա է գրառումներում նույնիսկ այն դեպքում, երբ գրողը ներաշխարհային խնդիրներ է քննում (Կաֆկայի ինքնությունը պարզվում է արտաքին աշխարհի հետ ունեցած հակասությամբ միայն): Դա գրողի ստեղծագործական և գործնական կյանքի ողջ աուրան է՝ հանդիպումներ, գրական ընթերցումներ, գրականության և արվեստի մեծերի մասին խորհրդածություններ, գրքերից ստացած տպավորություններ, նամակներ, ընտանեկան, ամուսնական խնդիրներ (վեճեր), ծրագրեր, ծառայություն, փողոց, կանայք, ընկերներ: Սկզբնական գրառումներում նրա հետաքրքրու-

թյունները շատ են. հրեականություն (պատմություն, թատրոն), կրոն, մշակույթ, Ֆ. Բաուեր (Կաֆկայի նշանածն է), Վ Գյոթե, սակայն տարիների հետ նա աստիճանաբար մերժում և գրեթե նվազագույնի է հասցնում դրանք: «Օրագրերից», օրինակ, ոչ մի կենդանի տպավորություն չի ստացվում ժամանակի քաղաքական – հասարակական իրադարձությունների մասին, դրա փոխարեն հստակորեն գծագրվում է արտաքին աշխարհի միֆական չափերի հասնող թշնամական առկայությունը: Ահա թե ինչու սկզբնական շրջանի գրառումներում արտաքին կենսագրության փաստերի հետ մեկտեղ առկա է նաև «սոցիալական ազատության միտումը» /Kindlers, 1988: 52/:

Կաֆկայի գոյաբանական տառապանքի հոսքը հիմնական է դառնում ողջ «Օրագրերի» համար: Այն ներկայանում է գրողի հոգեկան ապրումների, ինքնազննության և ինքնաճանաչման, գոյաբանական խորհրդածությունների, երազների, ստեղծագործական դժվարությունները հաղթահարելու խնդիրների մասին պատմող գրառումների տեսքով: Նկատվում է հեղինակային ես-ի երկատում իրական ես-ի և մտահղացված ես-ի: Իրական հեղինակային ես-ի դրսևորման ձևերով (դա հարուստ գամմա է օտարացումից մինչև մենակություն, վախից մինչև սարսափ, անելանելիությունից մինչև հաշտեցում) պայմանավորված է «Օրագրերի» բովանդակային դեմքը: 1911թ. մարտին, այցելելով Ռ. Շթայներին, Կաֆկան խոստովանում է, որ իր դժբախտության միակ պատճառը խառնաշփոթն է, որը ծնվում է արտաքին և ներքին պարտականությունների կատարման և դրանց հաշտեցման անհնարինությունից: «Չկատարված ներքին յուրաքանչյուր պարտականություն,- գրում է Կաֆկան, – վերածվում է դժբախտության զգացման» /Kafka, 1951: 39/: Դրսի և ներսի խզման հիմքի վրա գոյացած այս տառապանքը Կաֆկան չկարողացավ (չէր ուզում) հաղթահարել ամբողջ կյանքի ընթացքում: Արտաքին, իրադարձային փաստերը «Օրագրերում» իրենց տեղը աստիճանաբար զիջում են ինքնազննության և տառապանքի պատկերներին, որոնք վերջին տարիների գրառումներում դառնում են գրեթե հիմնական և «Օրագրերին» հաղորդում խոստովանանքային արձակի գծեր: Ահա Կաֆկայի մենակության պատկերներից մեկը.

«Մենակությունը մի գորություն ունի ինձ վրա, որ բնավ չի անցնում: Իմ ներաշխարհը առանձնանում է նրանից... պատրաստվում բացվել խորագույն ծալքերով: Եվ իմ ներսում ծնվում է մի նոր, փոքրիկ կարգուկանոն, որից բացի ես ուրիշ ոչ մի բանի կարիք չունեմ» /Kafka, 1951: 24/:

Օտարացման

«Ինչն է քեզ կապում այս մտած, պնդացած, խոսող, սուրաչք մարմինների հետ ավելի, քան որևէ առարկայի, ասենք, գրիչի կամ ձեռքիդ նամակի հետ: Միթե այն, որ դու նրանց ցեղից ես: Բայց դու նրանց ցեղից չես, և դրա համար էլ այդպիսի հարց տվեցիր» /Kafka, 1951: 342/:

Վախի

«... Ես ուզում էի մոտենալ լվացարանին, և լսեցի կարճ, անձանոթ շնչառություն: Բարձրացրի աչքերս և սենյակի խուլ անկյուն տարված

վառարանի վրա, կիսամթի մեջ նկատեցի ինչ-որ կենդանի բան: Դեղնավուն փայլով աչքերը կանգ առան ինձ վրա...» /Kafka, 1951: 249-250/:

«Օրագրերի» կառուցվածքում, ինչպես արդեն նշվեց, որոշակի գործառնական նշանակություն ունեն երազները /տարօրինակ երազներ էր տեսնում Կաֆկան/, ինչպես նաև հիշողությունը: Կաֆկային բնորոշ է պատկերավոր (Eidetik) հիշողության տարբերակը: Թե՛ արտաքին և թե՛ ներքին ինքնակենսագրությանն առնչվող իրադարձությունները Կաֆկան հիշում և վերապրում է մեծ մասամբ իբրև պատկեր:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Kafka F. Tagebücher 1910-1923. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1951.
2. Gunterman G. Vom Fremdwerden der Dinge beim Schreiben. Niemeyer, 1991.
3. Kindlers Neues Literatur Lexikon. München, 1988. Bd. 9.
4. Kafka F. Text und Kritik, Sonderband VII, 1994.

Ա. ԱՐԱԿԵԼՅԱՆ – Տրուկտուրա «Դնևնիկո՞ւ» Փր. Կաֆկի. – В статье автор, рассматривая структуру «Дневников» Фр. Кафки, приходит к выводу о том, что произведение имеет синтетическую структуру и состоит из документальных и вымышленных текстов.

Կլուչևեյե սլո՞ւա: синтетическая структура, документальные тексты, вымышленные тексты, образная память, самокритика, внешняя биография, внутренняя биография

Ա. ԱՐԱԿԵԼՅԱՆ – The Structure of Franz Kafka's "Diaries". – In the present paper the author analyzes the structure of Franz Kafka's "Diaries" and comes to the conclusion that this structure is comparative, it combines the literary imagination with publicism.

Key words: synthetic structure, documentary texts, made-up texts, memory of images, selfcriticism, outer biography, inner biography

ԱՄԵՐԻԿԱՆ «ԲԻԹՆԻԿԱԿԱՆ ՇԱՐԺՄԱՆ»
ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ Չ. ԲՈՒԿՈՎՍԿՈՒ
ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԱՐՁԱԿԻ ՎՐԱ

Հողվածում ուսումնասիրվում են Չարլզ Բուկովսկու և բիթնիկների ստեղծագործությունների ընդհանուր և տարբերվող գծերը, մասնավորապես համեմատություններ են անցկացվում Չ. Բուկովսկու և Ջեք Քերուակի՝ «բիթնիկական շարժման» առաջնորդի ստեղծագործությունների գաղափարական գծերի միջև: Այս համեմատական վերլուծությունը կարևոր նշանակություն ունի Չ. Բուկովսկու գեղագիտական հայացքների և գեղարվեստական սկզբունքների ձևավորման վրա բիթնիկների գաղափարախոսության ազդեցությունը բացահայտելու տեսանկյունից:

Բանալի բառեր. Բուկովսկի, բիթնիկ, հիմնախնդիր, ոճ, աշխարհայացք, իրականություն, հակամշակույթ, մարգինալ, արժեք, մեկուսացում:

XX դարի ամերիկյան գրականության մեջ քիչ չեն այնպիսի գրողները, ովքեր փոխել են իրենց ժամանակաշրջանի մտածողությունը, դարձրել այն առավել առաջադեմ ու հումանիստական: Սակայն նրանց շարքում առանձնակի տեղ ունի Չարլզ Բուկովսկին, ով առանձնացավ իր ժամանակի գրողներից ոչ միայն իր ստեղծագործություններով, այլև՝ սկանդալային վարք ու բարքով: Բուկովսկու գլխավոր հերոսը կյանքն է, որի մութ անկյունները բացահայտում է նրա գրիչը յուրաքանչյուր ընթերցողի համար, ով ծանոթանում է նրա բանաստեղծություններին, վեպերին ու պատմվածքներին:

Չարլզ Բուկովսկու անկեղծության խիզախ պոռթկումներն ինքնակենսագրական բնույթ ունեն, քանի որ դրանցում հեղինակը հանդես է գալիս իր անվամբ ու հիմնականում պատմում է իր անձնական, այդ թվում՝ և ինտիմ կյանքի մասին: Իր մասին պատմելիս Բուկովսկին առավել հաճախ կիրառում է «լուսանկարչական ճշտությունը»:

Իր ստեղծագործություններում ճշտորեն վերարտադրելով իրեն ու շրջապատող իրականությունը, ոչինչ չավելացնելով ու չնվազեցնելով եղածին՝ նա հաճախ բոլոր մանրամասներով, երբեմն՝ նույնիսկ փողոցային ժարգոնով ու ամերիկյան «հատակում» գործածվող «հյութեղ» հայհոյանքներով է ստեղծում իրականության «ճշմարիտ լուսանկարը»՝ ցուցադրելով կյանքն ինչպես որ է: Այս է պատճառը, որ Չարլզ Բուկովսկու ստեղծագործությունները, առանձնապես արձակը, մշտապես հեղեղված են ամենատարբեր հայհոյախառն արտահայտություններով ու անատոմիական-ինտիմ նկարագրություններով: Արդյունքում, նա մնացել էր երկաթե վարագույրից անդին:

1970-80-ական թվականների Միացյալ Նահանգների գրականությանը նվիրված խորհրդային շրջանի գրականագետների մենագրություններում, ուսումնական ձեռնարկներում կամ տեղեկատուներում Չարլզ Բուկովսկու անունը երբևիցե չհիշատակվեց, այն էլ այն դեպքում, երբ այդ տասնամյակներում արդեն գրողը մեծ ճանաչում էր գտել ոչ միայն և ոչ այնքան Ամերիկայում, այլև դրա սահմաններից դուրս՝ Եվրոպայում ու հատկապես Գերմանիայում: Բուկովսկին նշված ժամանակահատվածում Արևմուտքում ամենամեծ պահանջարկ ունեցող ամերիկացի գրողն էր: Եթե որևէ խորհրդային քննադատ համարձակվեր անդրադառնալ Բուկովսկու ստեղծագործություններին, ապա ստիպված պետք է լիներ, գոնե հպանցիկ, խոսել դրանց բովանդակության, ոճավորման հնարների մասին, ինչն անհնար էր այդ ժամանակաշրջանում գործող խիստ գրաքննության պայմաններում:

Չ. Բուկովսկին նոր ժամանակների գրողներից տարբերվող ճանապարհ էր ընտրել հիմնախնդիրներ վեր բարձրացնելու համար: Նրա ստեղծագործություններն առանձնանում էին ուրույն թեմատիկայով, լեզվաոճական ինքնատիպ բառուբանով, գեղարվեստական խոսքը կառուցելու օրինաչափություններից շեղվելով և կյանքի «մութ կողմը» ներկայացնելու յուրատիպ մեկնաբանություններով: Այս պարզ պատճառով խորհրդային կարգերի օրոք անհաղթահարելի պատճեն էր դրված Բուկովսկու ստեղծագործությունների վրա:

Իրավիճակը կարուկ փոխվեց XXI դարի սկզբին, երբ ամբողջ աշխարհում և այդ թվում՝ Ռուսաստանում, մեկը մյուսի հետևից սկսեցին թարգմանել, տպել ու վերատպել Չարլզ Բուկովսկու պատմվածքներն ու վեպերը, սակայն դեռևս դժվար է հավատալ, որ մոտ ապագայում Բուկովսկու վեպերից կամ, առավել ևս, պատմվածքների ժողովածուներից որևէ մեկը թարգմանվի հայերեն լեզվով:

Բուկովսկին հաճախ նշում է, որ թե՛ գաղափարական, թե՛ թեմատիկ և թե՛ ոճական առումներով իր ստեղծագործությունը հոգեհարազատ է «բիթնիկական» շարժման ոգուն և ստեղծվել է դրա գաղափարախոսության ընդհանուր համատեքստում:

Բիթնիկ գրականության առաջատար արձակագիր Ջեք Քերուակը, ում ամերիկացի հայազգի գրականագետ Արամ Սարոյանն անվանում է «բիթնիկների թագավոր» /Saroyan, 1992: 6/, իր ոճով, լեզվով, ստեղծագործությունների խնդրայնությամբ լինելով Բուկովսկուց խիստ տարբերվող արձակագիր, միաժամանակ, շատ մոտ է վերջինիս իր աշխարհայացքով, Միացյալ Նահանգներին տված իր գնահատականներով:

Բուկովսկին Քերուակի նման իր երիտասարդ ու հասուն կյանքի մեծ մասն անց է կացրել Ամերիկայով մեկ թափառումների մեջ, ինչի արդյունքում էլ ծնվել է նրա «Ճանապարհին» (On the Road, 1957) վեպը, ուր բացահայտվում են բիթնիկների գաղափարական, քաղաքական ու կրոնական սկզբունքները, նրանց աշխարհայացքը: Բիթնիկներն ու նրանց առաջնորդը

կրողներն էին ամերիկյան նոր մտածողության, նոր կենսակերպի, իրականության նոր մեկնաբանության: Նրանց գլխավոր սկզբունքներից մեկն էր մերժել ամերիկյան քաղքենիական կենցաղը, միմիայն նյութականի վրա հենված ապրելակերպը: Ջ. Քերուակն ինչպես իր ստեղծագործություններում, այնպես էլ հարցազրույցներում ու հրապարակախոսական գործերում ցույց էր տալիս հանրահայտ «ամերիկյան երազանքների» ժամանակակից մեկնաբանությունների արժեզրկվածությունը:

Իր «Թեթևամիտների աղանդը» հոդվածում քննադատ արվեստագետ Ռոբերտ Բրուսթեյնը, քննադատելով այս երիտասարդական շարժումը, մասնավորապես նրանց մասին գրում է. «Թերի մտքով, մեծ մկաններով մարդիկ, ովքեր պատրաստ են դաժանության» /Brustein, 2001: 50/:

Ինչպես Չարլզ Բուկովսկու, այնպես էլ Քերուակի համար անհրաժեշտ էին գրականության մեջ անկեղծությունն ու օբյեկտիվությունը՝ որպես կենսափիլիսոփայության բացահայտման պայմաններ: «...Անկեղծ լինելու համար կյանքը մեր վերջին հնարավորությունն է», – գրում է Քերուակը /Kerouak, 2006: 395/:

Ներկայացնելով բիթնիկների գեղագիտական-գեղարվեստական հայեցակարգը՝ Ալեն Գինգբերգը գրում է. «Բիթնիկների նպատակն է հասնել այնպիսի մերկության, որ հնարավոր լինի տեսնել երևակայական աշխարհը. սա այն դասական հայեցակարգն է, որը օգնում է հասկանալու, թե ինչ է կատարվում հոգու հետ գիշերվա խավարում» /Plummer, 1981: 116/:

Լինելով ազատամտության կողմնակիցներ՝ բիթնիկներն իրենց ստեղծագործություններում գերադասում էին իրենց հերոսների ինտիմ կյանքը ներկայացնել բաց տեքստով, հաճախ՝ բոլոր մանրամասներով: Այսպիսին է նաև Քերուակի «Ճանապարհին» վեպը, որի մասին Գինգբերգը գրում է. «Ես չգիտեմ, թե ինչ կերպ պետք է այն հրատարակվի. այն խիստ անձնական է ու լի սեռական բառապաշարով» /Charters, 1995: 520/:

Նման գրելաճը շատ բնորոշ է նաև Չարլզ Բուկովսկուն, ինչի պատճառով որոշ քննադատներ այն փորձում են ներկայացնել որպես պոռնոգրաֆիկ գրականություն, ինչը ամենևին էլ չի համապատասխանում իրականությանը: Չարլզ Բուկովսկու ստեղծագործությունները ձեռք բերեցին մշակութային մեծ արձագանք, որն անուղղակի կերպով նպաստեց գրական ձևերի և արտահայտչամիջոցների նորացմանը, նոր մտածողության ի հայտ գալուն: Այս գրական շարժման շրջանակներում է ծնունդ առնում սոցիալական «մարգինալի» կերպարը, որը կենտրոնական տեղ է զբաղեցնում Չարլզ Բուկովսկու ստեղծագործություններում: Հիմնախնդիրների շարքը, որոնք կապված են հասարակության մարգինալների հետ, կրում են ոչ այնքան քաղաքական, որքան գաղափարական և սոցիալական բնույթ:

Հիմնական շեշտը և՛ բիթնիկների, և՛ Չարլզ Բուկովսկու ստեղծագործության մեջ՝ դրվում էր բուրժուական «կարծրացած նորմերի» հաղթահարման և կյանքում ու արվեստում փորձարարության վրա: Նրանք

առաջ են քաշում «նոր զգացմունքայնության», էմոցիոնալ անմիջականության պաշտամունքը:

Ե՛վ Բուկովսկին, և՛ բիթնիկները ձգտում են միաձուլել խոսքի, ձայնի, տեսողական պատկերի արտահայտչական հնարավորություններն ու փոխել իրականության գեղարվեստական ընկալումը թմրադեղերի միջոցով: Սա է պատճառը, որ բիթնիկներին համարում են «հակամշակույթի» նախակարապետներ: Դրանցից է սկիզբ առնում նաև հիփիների շարժումը և մինչև մեր օրերը հասած՝ պանկերի շարժումը:

«Բիթնիկական» կենսակերպին բնորոշ է կամավոր աղքատությունը, սիրո և ինքնաարտահայտման ազատությունը, ինքնամփոփվածությունը. այս ամենը կազմում են Չարլզ Բուկովսկի մարդու և գրողի ամբողջ էությունը և նրա բոլոր ստեղծագործությունների հիմնաքարերն են համարվում:

Չարլզ Բուկովսկին, բիթնիկներին հետևելով, ցույց է տալիս, որ հասարակության ծաղկման հետ ավելի է մեծանում այն անջրպետը, որը բաժանում է հասարակության «մարզինալների», կյանքի այս դաժան մրցավազքում դուրս մղվածներին բարգավաճող խավերից: Միևնույն ժամանակ դասային կոնֆլիկտները և դասային պայքարը նրանց կողմից մղվում է հետին պլան կամ ընդհանրապես ջնջվում է օրակարգից:

Այսպես, 1950-60-ական թվականները կարելի է համարել բարգավաճման և տազնապայնության պարադոքսալ համադրություն:

Չարլզ Բուկովսկին բիթնիկների հոգևոր առաջնորդ Ջեք Քերուակի նման իր ամբողջ կյանքն անցկացրեց թափառումների մեջ և իր բոլոր ստեղծագործությունները նվիրեց այդ բռնեմական կյանքի գեղարվեստական արտացոլմանը: Ջեք Քերուակին ուղղված ժամանակակիցների «Մեծ հուշագրողը» անվանումը հավասար չափով կարող էր վերաբերել նաև Բուկովսկուն, քանի որ Քերուակի նման Բուկովսկին էլ իր ստեղծագործության նյութ դարձրեց սեփական կյանքի դրվագների աստիճանական նկարագրումը:

Եթե համեմատական զուգահեռներ անցկացնենք բիթնիկների և Չարլզ Բուկովսկու ստեղծագործական մոտեցումների միջև, կարելի է արձանագրել, որ՝

1. Ինչպես բիթնիկները, այնպես էլ Բուկովսկին, չէին ընդունում ժամանակակից «քաղաքակրթության» արժեքները, և նրանց կյանքն ու ստեղծագործությունը այդ արժեքների դեմ ըմբոստացման ձևն է:

2. Բուկովսկին, ինչպես և բիթնիկները, ամբողջ կյանքն անցկացրել է թափառումների մեջ, օրվա հացը վաստակել պատահական աշխատանքներով:

3. Ե՛վ բիթնիկները, և՛ Բուկովսկին հեռու են քաղաքականությունից, և նրաց բողոքն ու ըմբոստացումը կրում են ոչ թե քաղաքական, այլ՝ հասարակական բնույթ:

4. Թե՛ Քերուակը, և թե՛ Բուկովսկին իրենց ստեղծագործությունը նվիրել են սեփական թափառական կյանքի նկարագրությանը, և այդ մասին են

վկայում անգամ նրանց ստեղծագործությունների վերնագրերը՝ «Ճանապարհի վրա», «Դեպքի թափառականները», «Ընդհատակի բնակիչները»:

5. Հասարակությունից մեկուսանալու նրանց ձգտումը արտահայտվում էր ոչ միայն ամայի ճանապարհներով թափառելով, այլև թմբիրի մեջ լինելով՝ «ինքնաթմբեցմամբ», որը Քերուակի դեպքում տեղի էր ունենում թմբադեղերի, իսկ Բուկովսու դեպքում՝ ալկոհոլի միջոցով:

6. Եվ, վերջապես, նրանք իրենց կենսակերպով քարոզում էին ազատ կյանք և ազատ սեր՝ դնելով իրենց կեղծ բարոյականությունից և հասարակական օրենքներից դուրս:

7. Ինչպես Քերուակի, այնպես էլ Բուկովսկու վեպերը հաճախ միայն պայմանականորեն կարելի է կոչել այդպիսին, քանի որ դրանք ավելի շատ կրում են մանրակրկիտ արձանագրային-նկարագրական բնույթ:

Թերևս միակ տարբերությունը, որը բաժանում էր նրանց իրարից, դա այն է, որ Քերուակը և բիթնիկները նաև հավատքի հարցում իրենց ազատություն են վերապահում տարվել բուդդիզմով, մինչդեռ Բուկովսկին չի ընդունում ո՛չ մի կրոն, ո՛չ մի հավատք:

Վերադառնալով Քերուակ-Բուկովսկի համադրությանը՝ նշենք, որ ինչպես «բիթնիկների արքան»՝ Ջեք Քերուակը, այնպես էլ Չարլզ Բուկովսկին կյանքի վերջին տարիներն անցկացրին ամբողջական մեկուսացման մեջ և այդպես էլ մահացան միայնակության մեջ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Brustein R. The Cult of Unthink // *Beat Down to Your Soul*. New York: Penguin Books, 2001.
2. Charters A. J. Kerouak: Selected letters 1940-1956. New York, 1995.
3. Kerouak J. Windblown World. New York: Penguin Books, 2006.
4. Plummer W. The Holy Coof: A Biography of Neal Cassady. New Jersey: Prentice Hall Trade, 1981.
5. Saroyan A. Forward to Big Sur. New York: Penguin Books, 1992.

В. ХАЧАТУРЯН – *Формирование художественного мира Чарльза Буковского и американское «битническое движение».* – Творчество американского писателя Чарльза Буковского также противоречиво, как и вся его жизнь. Гуманист и маргинал, большой мастер слова, чьи произведения полны жаргонно-нецензурными выражениями. Главный герой прозы Буковского – сама жизнь. Основные романы и рассказы писателя создавались в период «битнического движения», и по своему духу и идейному содержанию они вписываются в общий контекст этого движения.

В данной статье исследуются общие черты, а также специфические различия между творчеством Чарльза Буковского и произведениями битников,

в частности, романами Джека Керуака – идейного вождя этого движения. Этот сравнительный анализ имеет важное значение, поскольку именно эстетические и мировоззренческие положения битников в большей степени повлияли на формирование художественно-эстетических и мировоззренческих принципов Буковского. Неприятие ложных моральных и духовных ценностей американского общества – основная художественно-идеологическая платформа, на которой строилось как творчество битников, так и творчество Чарльза Буковского.

Ключевые слова: Буковский, битник, проблема, стиль, мировоззрение, реальность, антикультура, маргинал, ценность, изоляция

V. KNACHATURYAN – *Development of Charles Bukowski's Literary Outlook and the American "Beat Movement"*. – Charles Bukowski's literary career and life was full of contrasts. Bukowski was a great humanist, a marginal, master of word whose works are full of jargonisms and non-censored expressions. Charles Bukowski's principal hero is life itself. His novels and stories were written during the period of "the beat movement", and they can be truly considered part of this movement. The paper studies the common features and also the specific differences between Charles Bukowski's works and "the beat movement writers" works in particular those of J. Kerouak who is considered to be the ideological founder of this movement. This comparative analysis is of vital importance as aesthetic principles and outlook of beatniks had a great impact on the formation of Bukowski's literary attitude. Opposing moral and spiritual values of the American society forms the common ground on which Bukowski's and beat writers' ideological standpoint developed.

Key words: Bukowski, beatnik, issue, style, outlook, reality, anticulture, marginal, value, isolation

**Գ. Հ. ԼՈՈՒՐԵՆՍԻՒՒՄ՝ «ԱՐՅԱՆ ԳԻՏԱԿՑՈՒԹՅԱՆ»
ԸՄԲՈՆՈՒՄԸ**

Սույն հոդվածը նվիրված է Գ. Հ. Լուրենսի աշխարհընկալմանը, որը ձևավորվել է Լուրենսի «արյան գիտակցության» ըմբռնման արդյունքում և հետագայում իր արտացոլումն է գտել իր ստեղծագործություններում: Նրա արտահայտած գաղափարները՝ գիտակցության, իդեալների ժխտման, անգիտակցական մակարդակում տեղակայված բնագրներով, ցանկությամբ առաջնորդվելու վերաբերյալ դժվար են ընկալվել և բազմիցս քննադատության են արժանացել իր ժամանակակիցների կողմից:

Քանայի քառեր. *ինտուիցիա, բնագրային կյանք, անգիտակցական, գիտակցական, արյան գիտակցություն, իդեալներ, ցանկություն*

1913թ. հունվարին Էրնեսթ Բոլլինգսին ուղղված իր նամակում Լուրենսը գրում է. «Իմ կրոնը իմ հավատքն է արյան մեջ, քանի որ վերջինս ավելի իմաստուն է, քան բանականությունը» /Լուրենս, 1979: 503/:

«Արյան կամ արյան գիտակցության» վերաբերյալ մանրամասնորեն կարելի է կարդալ «Հոգեվերլուծություն և անգիտակցական» (1921) և «Անգիտակցականի երևակայություն» (1922) աշխատություններում, որը վերջինիս շարունակությունն է: Այս երկու աշխատություններում Լուրենսը խրախուսում է, որպեսզի իր ընթերցողները ճանաչեն «արյան գիտակցությունը» որպես անգիտակցականի վերաբերյալ իր սեփական տեսություն, որը, ըստ նրա, հակադրվում է Չիգմունդ Ֆրոյդի անգիտակցականի տեսությանը: «Հոգեվերլուծություն և անգիտակցական» աշխատության մեջ Լուրենսը հիշում է, թե ինչպես էր ինքը և իր ժամանակակիցներն անհամբեր և, միևնույն ժամանակ, վախի զգացումով հետևում Ֆրոյդին, որը դեռևս նոր էր «ուղևորվել» վտանգավոր ճամփորդության՝ դեպի մարդու գիտակցություն: Շուտով Ֆրոյդը գիտակցական աշխարհից քայլ է կատարում դեպի անգիտակցականը, որը մինչև այդ իր ժամանակակիցների համար դեռևս ոչինչ չէր նշանակում, և հանկարծ այդ անգիտակցականն այլևս դադարում է ոչինչ լինել /Լուրենս, 2003: 89/:

«Հոգեվերլուծություն և անգիտակցական» աշխատության երկրորդ գլխում Լուրենսը շարունակում է բացահայտել իր սեփական՝ «արյան գիտակցության» տեսության ձևավորման ակունքները: Նա գրում է, թե ինչ է անգիտակցականը. «Անգիտակցականը (անգիտակցական) գիտակցականի ժխտումն է: Եվ ոչ մի կասկած չկա, որ հենց այս պատճառով է, որ Ֆրոյդը նախընտրել է այս եզրույթը: Նա անտեսել է այնպիսի եզրույթն, ինչպիսին ենթագիտակցությունն է, քանի որ վերջինս ենթադրում է գիտակցության մեկ այլ ծնունդ: Նա ցանկանում էր արտացոլել անգիտակցականում այն, ինչը

գիտակցության սահմաններից դուրս էր և ինչը հակադրվում էր բանականությանը /Լոուրենս, 2003: 91/:

Ճիշտ է՝ «Հոգեվերլուծություն և անգիտակցական» աշխատության մեջ Լոուրենսը գրում է Ֆրոյդի մասին, ում գաղափարներն իրեն հոգեհարազատ էին և ում անգիտակցականի մասին տեսությունը հետագայում հիմք է դառնում իր սեփական տեսության ձևավորման գործում, սակայն իր և Ֆրոյդի «անգիտակցականների» միջև լուրջ հակասություններ կային:

Անգիտակցականը, ըստ Ֆրոյդի, մտքի գործընթացների արդյունքում է առաջանում, մինչդեռ Լոուրենսն իր անգիտակցականի մասին տեսության մեջ հակադրվում է ֆրոյդին՝ ամբողջովին բացառելով միտքը: Նա հստակ տարանջատում է միտքը, գիտակցությունը և անգիտակցականն իրարից: Նրա համար միտքը և անգիտակցականը տարբեր բևեռներում են գտնվում: Մարդու գիտակցությունը բաղկացած է «գիտակցական մտքից», իսկ անգիտակցականը՝ «արյան գիտակցությունից»: Անգիտակցականը «ցածր հարթության» վրա է գտնվում, այսինքն՝ զգայական մակարդակի, իսկ գիտակցականը՝ «վերին հարթության» վրա է, այսինքն՝ հոգևորի /Լոուրենս, 2004: 88/:

Լոուրենսի մոտ այս մտքերն առաջացել են շատ ավելի վաղ, նախքան «Անգիտակցականի երևակայություն» (1922) աշխատության լույս տեսնելը: 1913 թ-ին Քոլլինգսին ուղղված իր նամակում նա իր անհանգստությունն է արտահայտում մտքի անտեղի միջամտության և այն փաստի վերաբերյալ, որ մարդիկ ծիծաղելի կերպով մտազբաղ են (mindful) /Լոուրենս, 1979: 503/:

Լոուրենսի արտահայտած մտքերը 21-րդ դարում քաղաքակիրթ հասարակության սովոր գանգվածի համար թերևս նույնպես օտար կթվան, քանի որ մարդը, որը մտածում է, թե ինչպես կատարելագործի իր գիտելիքները և ինչպես կիրառի դրանք սեփական և իրեն շրջապատող մարդկանց կյանքը բարելավվելու համար, անկարող է հասկանալ, թե ինչպես կարելի է անտեսել միտքը, բանականությունը և ապրել ինքնաբուխ, առաջնորդվելով բնագոյներով:

Լոուրենսն «արյան գիտակցության» վերաբերյալ իր մտքերը շարադրում է արդեն իսկ 1915 թ-ին Բերտրան Ռասելին ուղղված նամակում, որտեղ նա հանգամանալից նկարագրում է, թե ինչ է «արյան գիտակցությունը»՝ բացատրելով, որ գոյություն ունի մեկ այլ գիտակցություն, որն անկախ է ուղղելի համակարգից: Սակայն մարդկանց կյանքի ողբերգությունն նրանում է, որ միտքն իշխում է «արյան գիտակցությանը» /Լոուրենս, 1981: 470/:

Այս նամակն այն բանի ապացույց է, որ 1915 թ-ին Լոուրենս արդեն իսկ հավատում էր, որ արյունը մարդու էության կարևորագույն մասնիկն է, ինչը մարդուն առաջնորդում է դեպի բնագոյային կյանք՝ հետևում թողնելով գիտակցական կյանքը /Լոուրենս, 1981: 470/: Այս նամակում արտահայտած մտքերը հիմք են դառնում Ֆրոյդի բիոհաղորդակցության վերաբերյալ գաղափարների քննադատության համար, քանի որ այստեղ Լոուրենսը բիոհաղորդակցությունը նկարագրում է որպես «անցում արյան երկու հոսքերի միջև» /Լոուրենս, 1981: 470/:

Լոուրենսը Ռ-ասելին ուղղված նամակում գրում է. «Երբ ես բիոհաղորդակցվում եմ կնոջ հետ, ինձ իշխում է արյան գիտակցությունը: Նրա և իմ արյան միջև անցում է տեղի ունենում, որը մեզ միաձուլում է այնպես, որ նույնիսկ եթե իրարից հեռու ենք գտնվում, «արյան գիտակցությունը» մնում է մեր մեջ /Լոուրենս, 1981: 470/:

Լոուրենսը բնական մարդու վառ օրինակ է, որը կիրքը, ցանկությունը, բնագոյները բարձր է դասում գիտակցությունից:

Լոուրենսի «արյան գիտակցությամբ» բիոհաղորդակցություն ունենալու գաղափարը հակադրվում է Ֆրոյդի բիոհաղորդակցության տեսության երեք էստեններում գրված գաղափարներին /Ֆրոյդ, 1953: 255-266/: Ֆրոյդի տեսությունը ստիպել է Լոուրենսին կարծել, որ հոգեվերլուծությունը բիոհաղորդակցությունը դիտարկում է որպես ամոթալի գործընթաց, որի ցանկությունը պետք է ճնշել մտքում: Լոուրենսը հակադրվում է Ֆրոյդի տեսությանը՝ պնդելով, որ բիոհաղորդակցության ժամանակ միտքը կամ մտավոր գիտակցությունը տեղի է տալիս մեկ այլ գիտակցության, որը ոչ մի կապ չունի ուղեղի համակարգի հետ /Լոուրենս, 1981: 470/: Լոուրենսի անհամաձայնությունը Ֆրոյդի հետ նրանում է, որ վերջինս անգիտակցականի վերաբերյալ իր տեսությանը գիտականորեն է մոտեցել /Լոուրենս, 1981: 471/:

Այսօր Ֆրոյդի հոգեվերլուծությունը ոչ մի կերպ չի առնչվում բժշկության որևէ ճյուղի հետ, սակայն Լոուրենսը միակ մարդը չէր, որ կարծում էր, որ Ֆրոյդը գիտական տեսանկյունից է փորձում բացատրել իր տեսությունը /Լոուրենս, 1981: 218/: Ֆրոյդն՝ ինքը, այդ կարծիքին էր:

Ջեյմս Քովանը Լոուրենսի և Ֆրոյդի հարաբերության մասին գրում է, որ Լոուրենսը կտրականապես դեմ էր գիտության «ֆիքսված օրենքներին» և «համակարգերին», որը ասոցացվում է ֆրոյդիզմի հետ /Քովան, 1990: 306/:

Անբարոյականություն և լկտիություն («Порнография и непристойность») աշխատության մեջ Լոուրենսը բացատրում է, թե ինչու են մարդիկ բիոհաղորդակցությունը վերաբերվում որպես ստոր գործընթաց. «Մարդիկ այդ գործընթացը դիտում են որպես ամոթալի մի երևույթ, քանի որ չեն առաջնորդվում բնագոյներով: Բիոհաղորդակցությունը՝ առանց բնագոյներով առաջնորդվելու, հավասար է կեղտի, իսկ կեղտը՝ բիոհաղորդակցության: Այդ ժամանակ ինտիմ հարաբերություն ունենալու ցանկությունը վերածվում է կեղտի մեջ թավալվելու ցանկության, իսկ ցանկացած հմայք կնոջ մեջ դիտվում է որպես մարդու բնության գարշելի արտահայտություն: Եթե մարդը ցանկանում է բիոհաղորդակցությունը նսեմացնել, դարձնել ստոր, կողտոտ երևույթ, ապա դա է անբարոյականությունը /Լոուրենս, 2003: 53-54/: Նա գրում է, որ «Աննա Կարենինա» և «Պամելա» վեպերը բիոհաղորդակցության ցանկություն են արթնացնում ընթերցողի մոտ միայն այն պատճառով, որ ստորացնեն այն, ծիծաղեն դրա վրա, ինչը ստեղծագործություններում անբարոյականության տարրերի առկայության ապացույցն է /Լոուրենս, 2003: 55/:

Լոուրենսը վստահ է, որ 19-րդ դարի գրականությունը լի է անբարոյականության տարրերով, ինչը և ընթերցողին ստիպում է նույնկերպ վերաբերվել

բիոհաղորդակցությանը /Լուրենս, 2003: 55/: «Այսօր իրավիճակը գնալով վատթարանում է, ինչը նշան է, որ հասարակությունը հիվանդ է: Անբարոյական աշխարհայացք ունեցող մարդը տանել չի կարողանում Բոկաչչոյին, քանի որ իտալացի հռչակավոր տաղանդի կողմից ստեղծած թարմ, առողջ տեսարանները ժամանակակից անբարոյական աշխարհայացք ունեցող մարդուն ստիպում են աղբ, ճիճու զգալ իրեն՝ հենց այն, ինչ նա իրականում կա: Այդ իսկ պատճառով Լուրենսը խորհուրդ է տալիս կարդալ Բոկաչչո, քանի որ նա հակաթույն է ժամանակակից հասարակության համար, որը կարող է «բուժել հոգու վերքերը» /Լուրենս, 2003: 56/:

Լուրենսը բացատրում է, որ անբարոյականության և բիոհաղորդակցության միջև տարբերությունն այն է, որ անբարոյականությունը սերտորեն կապված է գաղտնիության հետ, իսկ բնական մարդը, հետևելով ինտուիցիային, առաջնորդվելով բնագոյով, բիոհաղորդակցությունը դիտում է որպես մաքուր, բնական գործընթաց, այդ պատճառով, նա այն գաղտնի պահելու որևէ պատճառ չունի /Լուրենս, 2003: 58/:

Լուրենսը կարծում է, որ երիտասարդները ունակ են փոխելու հասարակության մտածելակերպը, սակայն, ընդհանուր առմամբ, երիտասարդ սերունդը առաջվա նման գտնվում է հասարակության ազդեցության տակ /Լուրենս, 2003: 71/: Նրանք իրենց զգում են ինչպես բանտում, որտեղ լի են ստախոսները: Այդ պատճառով երիտասարդների մոտ հանգչում է բիոհաղորդակցության էներգիան, սպառվում է ցանկության աղբյուրը: «Երիտասարդները շղթայված են ստով, որը սպառում է բիոհաղորդակցություն ունենալու նրանց աղբյուրը» /Լուրենս, 2003: 71/:

Ահա սա է պատճառը, որ Լուրենսի հերոսները հիմնականում երիտասարդ սերնդի ներկայացուցիչներ են, որոնք դեմ են դուրս գալիս համընդհանուր կարծիքին՝ հանուն կրքի և ազատության: Նա բաց հարաբերությունների կողմնակիցն է: Եթե մարդը ցանկանում է ունենալ այդ հարաբերությունը, դա արդեն իսկ բնական երևույթ է, քանի որ ցանկությունը բնագոյների արդյունքում է առաջանում, իսկ բնագոյն իր հերթին արյան գիտակցության արդյունքն է: Լուրենսը հորդորում է մարդկանց, որ նրանք թույլ չտան, որպեսզի արտաքին աշխարհից եկող հասարակության կարծիքը ճնշի նրանց ներաշխարհի ցանկությունները /Լուրենս, 2003: 75/: Նա վստահ էր, որ իր կյանքը մի կոպեկ անգամ չէր արժենա, եթե հասարակությունը թելադրեր նրան, թե ինչպես է պետք ապրել իր սեփական կյանքը. «Ազատությունն ամենակարևոր արժեքն է: Պետք է ազատվել ստից, որը գոյություն ունի մեր մեջ /Լուրենս, 2003: 75/: Միայն այն դեպքում, երբ մարդը վերջ դնի ստին իր ներաշխարհում, նա կկարողանա պայքարել արտաքին աշխարհի ստի դեմ: Սրանում է ազատության և հանուն ազատության պայքարի իմաստը»: Նա եզրափակում է, որ անհատը չի ընդդիմանում հասարակությանը՝ հիմար վիճակում չհայտնվելու համար» /Լուրենս, 2003: 79/:

Լուրենսը քաջատեղյակ էր հասարակության բացասական ազդեցության մասին, որն արգելք է դառնում, որպեսզի մարդն իր անձը լիովին ճանաչի և

ապրի ազատ: Նա «Ժողովրդավարություն» էստեում գրում է, որ խելացի մարդը պետք է պայքարի ընդդեմ մեխանիզմների և նյութապաշտության՝ իր հոգու ազատության համար: Ժամանակից մարդու ուղղությունը «ֆիքսված» է, և այն փոխելն անհնար է /Լոուրենս, 1936: 716/:

«Ֆիքսված ուղղություն» ասելով՝ նա նկատի ուներ անհատի նպատակները, որոնք մեզ արդեն քաջ հայտնի են նրա էստեներից: Նպատակ ձեռք բերելու կարողություն, հռչակ, ուժ, որոնք, ըստ նրա, հոգու հիվանդություններ են և որոնք մարդուն տանում են ինքնակործանման: Այս «ֆիքսված ուղղությունը» նաև խոչընդոտում է մարդկանց միջև բարի-դրացիական հարաբերություններ հաստատելուն /Լոուրենս, 1936: 717/:

Լոուրենսն ատելությամբ է լցված «արհեստական» կյանքի նկատմամբ: Իր կարծիքով՝ ժամանակակից գիտակցության պատճառով անհատը շեղվում է բնական կյանքով ապրելու ուղղուց՝ դառնալով արհեստական. «Տղամարդիկ, կանայք, մեծերն ու փոքրերն, ավա՛ղ, իրենց սեփական խելքը չունեն և չեն ապրում իրենց կյանքով» /Լոուրենս, 1936: 761/: Մինչև հոգու խորքը հիասթափվելով հասարակության մտածելակերպից՝ Լոուրենսը «Խաղաղություն» էստեում» գրում է. «Միակ ելքը մահն է, որը հնարավորություն կտա ազատել մեր հոգիները, մեր սեփական եսը հասարակության ազդեցությունից» /Լոուրենս, 1936: 761/: Լոուրենսը կարծում է, որ հասարակությունը մեծ վնաս է հասցրել անհատին, քանի որ նա չի կարողանում ազատորեն տնօրինել իր կյանքը: Լոուրենսի կյանքի փորձը ցույց է տվել, որ հասարակությունը փչացնում է անհատին: Մարք Գերթլերին ուղղված մեկ այլ նամակում նա գրում է. «Անչափ հիասթափված եմ ժամանակակից մարդկանցից: Երբեք այդքան չեմ ատել նրանց, ինչպես այժմ: Ես կորցրել եմ իմ հույսը, որ անհատի մեջ մի օր փոխվելու ցանկություն կառաջանա /Լոուրենս, 1984: 194/:

Ճիշտ է՝ Լոուրենսը գիտակցում էր, որ մարդկանցից մեկուսանալը ճիշտ չէ, սակայն նրա հերոսները միշտ փորձել են փախչել, ազատություն ձեռք բերել: Այս գաղափարը կարելի է հանդիպել նրա «Տղամարդը, ով սիրում էր կղզիները» (The Man Who Loved Islands) պատմվածքում: Նրա հերոսները սովորաբար չեն պատկանում ոչ մի դասի, ոչ մի խմբավորման, ինչը հատուկ էր ժամանակակից մարդկանց, սակայն նրանք, միևնույն ժամանակ, դժգոհ էին մեծնակ ապրելուց: Դա նրանց, կարծես, չէր երջանկացնում:

Լոուրենսի աշխարհընկալմամբ՝ աշխարհը ճանաչելու և կյանքը հասկանալու համար երկու ճանապարհ գոյություն ունի: Առաջինը՝ հասարակությունից մեկուսանալն է, ինչը բերում է գիտական, մտավոր գործունեության, իսկ երկրորդ՝ ճանապարհը հասարակության անբաժանելի մասը կազմելն է, միավորվելը, ինչը հնարավոր է հավատքի շնորհիվ:

Պետք է նշել, որ Լոուրենսի՝ հասարակությունից հեռանալու և հասարակության անբաժանելի մասնիկը դառնալու այս գաղափարները բազմիցս քննադատության են արժանացել, քանի որ մի կողմից նա իր ընթերցողին կոչ է անում միանալ հասարակությանը, որի մասին նա հանգամանակից գրում է «Մարդու կրթություն» էստեում, մյուս կողմից նա պնդում է, որ բնական մարդը

հասարակությունից հեռանալու կարիք ունի, քանի որ միմիայն այսպես նա կկարողանա ապրել բնագոյներով: Այնուամենայնիվ, Լոուրենսը հստակ բացատրություն է տալիս իր գաղափարների վերաբերյալ: Նրա կարծիքով, չնայած մարդն ամենից առաջ անհատ է, սակայն իր անհատականությունը կարևորվում և դրսևորվում է միմիայն հասարակական կյանքում. «Կյանքը բաղկացած է ընկերների, հարևանների, բարեկամների հետ շփումից, համագործակցությունից և միմյանց սիրելուց» /Լոուրենս, 1936: 613-614/:

Լոուրենսը ցանկությունը (*desire*) հակադրում է իդեալին (*ideal*): Ցանկությունն առաջանում է բնական մարդու մոտ, իսկ իդեալը հասարակության կարծրատիպերի արդյունքն է:

Իդեալը, ըստ Լոուրենսի, ձևավորվում է մտքի արդյունքում: Այն կայուն է: Մինչդեռ ցանկությունն առաջանում է տիեզերքից, այն ինքնաբուխ է, բնական /Լոուրենս, 1936: 713/:

Լոուրենսը ցանկանում է, որ ժամանակակից մարդիկ սովորեն կտորել կարծրատիպերը, որպեսզի թույլ տան, որ իրենց սրտից բխի ցանկությունը: Ցանկությունը, ի տարբերություն մեխանիկական իդեալների, օգնում է մարդուն ազատություն ձեռք բերել: Լոուրենսը բացատրում է. «Ցանկությունն ինքնին պարզ երևույթ է, ինչպես արևի ճառագայթը, կրակը կամ անձրևը: Ցանկությունն է, որ դրդում է ինձ լինել ազատ թռչունների և կենդանիների մասն, վայելել արևի ճառագայթները կամ գիշերը» /Լոուրենս, 1959: 455/:

Այսպիսով, ամփոփելով վերոնշյալը՝ կարող ենք ավելացնել, որ Գ. Հ. Լոուրենսի գաղափարների ձևավորման համար հիմք է ծառայել Զիգմունդ Ֆրոյդի անգիտակցականի տեսությունը, սակայն Լոուրենսը առաջ է քաշել իր սեփական տեսությունը՝ բացառելով անգիտակցականի առաջացումը մտքի գործընթացների արդյունքում, հստակ տարանջատելով միտքը, գիտակցությունն ու անգիտակցականը իրարից:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Cowan J. C. D. H. Lawrence and the Trembling Balance. London: Pennsylvania State University Press, 1990.
2. Freud S. Three Essays on the Theory of Sexuality // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. London: Hogarth, 1953.
3. The Letters of D.H. Lawrence. Vol. I (September 1901 – May 1913) / Ed. J.T. Boulton. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
4. The Letters of D. H. Lawrence. Vol. II (June 1913 – October 1916) / Eds. G. J. Zytaruk and J. T. Boulton. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

5. The Letters of D. H. Lawrence. Vol. III (October 1916 – June 1921) / Eds. J. T. Boulton and A. Robertson. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
6. Lawrence D. H. *Fantasia of the Unconscious*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
7. Lawrence D. H. “Democracy”. Phoenix: The Posthumous Papers of D. H. Lawrence / Ed. E. D. McDonald. London: William Heinemann, 1936.
8. Lawrence D. H. “The Reality of Peace”. Phoenix: The Posthumous Papers of D. H. Lawrence / Ed. E. D. McDonald. London: William Heinemann, 1936.
9. Lawrence D. H. “Education of the People”. Phoenix: The Posthumous Papers of D. H. Lawrence / Ed. E. D. McDonald. London: William Heinemann, 1936.
10. Лоуренс Д. Г. Психоанализ и бессознательное. Порнография и непристойность. М.: Эксмо, 2003.

В. ОГАННЕСЯН – *Восприятие «сознания крови» у Д. Г. Лоуренса.* – Статья посвящена восприятию Д. Г. Лоуренса о «сознании крови», что оно есть другое сознание, которое не зависит от системы головного мозга и отвечает за функционирование инстинктивной жизни. Сознание, наоборот, дает ложную информацию о действительности и жизни.

Ключевые слова: интуиция, инстинктивная жизнь, подсознание, сознание крови, идеалы, желание

V. HOVHANNISYAN – *D. H. Lawrence’s Perception on “Blood-Consciousness”.* – The paper is devoted to D. H. Lawrence’s theory on “blood-consciousness”, where he presents another type of consciousness, which is independent of the brain system and which leads to an instinctual life. Consciousness, by contrast, gives false information on reality and life.

Key words: intuition, instinctual life, unconscious mind, consciousness, blood-consciousness, ideals, desire

ԿԱՌԱՆՈՒԹՅԱՆ ԳՈՒԼԴՈՆԻ ԵՎ ՀԱԿՈՒՄ ՊԱՐՈՆՅԱՆ
(«Երկու տիրոջ ծառան») նույնանուն պիեսների համեմատական
վերլուծություն

«Ոչ մի ծառայ չէ կարող երկու տիրոջ ծառայել. որովհետև կամ մինին կ'ատէ եւ միւսին կ'սիրէ. կամ մինին կ'պատուէ եւ միւսին կ'արհամարհէ. կարող չէք Աստուծոյ ծառայել եւ մամոնային» /Աւետարան ըստ Ղուկասու, ԳԼ. ԺԶ:13/:

Հողվածը նվիրված է իտալացի և հայ նշանավոր դրամատուրգների՝ Կառլո Գոլդոնիի (1707-1793) և Հակոբ Պարոնյանի (1843-1891) նույնանուն պիեսների («Երկու տիրոջ ծառան») համեմատական վերլուծությանը: Մասնավորապես նկատված է, որ երիտասարդ հայ հեղինակը ջանացել է իտալացի թատերագրի հայտնի կատակերգության նմանությամբ կատարել իր գրական նախափորձը, դիպաշարային դասական կառույցի վրա ստեղծել մտահղացած պատումը: Գրական այդ երախայրիքը թեև դեռևս հեռու էր կատարելությունից, ուրիշ խոսքով՝ պարոնյանական չափանիշներից, այնուամենայնիվ անժխտելի էր գրական ասպարեզ մտնող գրողի դրամատուրգիական ակնառու ձիրքը:

Բանալի բառեր. Կառլո Գոլդոնի, Հակոբ Պարոնյան, «Երկու տիրոջ ծառան», կատակերգություն, ֆարսուլա, դիպաշար, պատում, երկխոսություն, դրոյթյան կոմիզմ, խոսքի կոմիզմ, սրամտություն

Հակոբ Պարոնյանի բազմաժանր ստեղծագործության մեջ ինքնատիպ տեղ ունի նաև դրամատուրգիան, որը թեև մեծ չէ քանակով (հինգ պիես), բայց բացառիկ է հայ գրականության մեջ: Բավական հետաքրքիր է նաև դրա ճակատագիրը. 1865-ի նոյեմբերին՝ ստեղծագործական կյանքի արշալույսին գրած «Երկու տերով ծառա մը» կատակերգությունը հեղինակը թողեց ձեռագիր (այն տպագրվեց գրողի մահից 20 տարի անց՝ 1911-ին), անավարտ մնացին «Շողոքորթն» ու «Պռույգը»: Կյանքի վերջին տարիներին Պարոնյանը մտադրվել էր «հրատարակել քանի մը կատակերգություններ, ազգային կյանքեն քաղված իրողություններ», մինչդեռ լույս աշխարհ եկավ միայն «Պաղտասար աղբարը»: Դրանից տասնամյակներ առաջ՝ 1868-ին, ընթերցողին էր հանձնվել նաև «Ատամնաբույժն արևելյանը» (դրա տպաքանակը հեղինակը հետ վերցրեց գրավաճառներից ու ոչնչացրեց), սակայն թե՛ մեկը և թե՛ մյուսը բեմ չբարձրացան: Ո՞րն է գաղտնիքը. արդյոք պարոնյանական հանճարն անգո՞ր էր նվաճելու գեղարվեստական գրականության այդ դժվարին ոլորտը, արդյոք արդարացի՞ չէր խստահայաց քննադատ Ա. Չոպանյանը, որը 1895-ին «Ծաղիկ» պարբերականում հրատարակած իր անարդար, ավելին՝ թունոտ հողվածում գրում է, որ Պարոնյանի դրամատուրգիան առհասարակ ոչ մի արժեք չի ներկայացնում. այն գրված է Մոլիերի ուժեղ ազդեցությամբ, ամբողջ

հատվածներ վերցված են նրանից ու տեղայնացված. «Մեծ երգիծաբանն ալ չուներ թատերագրի հատկություն. իր խաղերուն հյուսքը թույլ է. թատերաբեմի հասկացողություն չկա: Ավելի կարդացվելու համար գրված են, քան ներկայացվելու» /«Ծաղիկ», Կ. Պոլիս, 1895, էջ 275/: Կամ գուցե կա՞ն ինչ-ինչ խնդիրներ, որոնց վերահասու չեն եղել ո՛չ Ա. Չոպանյանը, ո՛չ էլ անցյալի մյուս քննադատները, որոնք նույնպես թերագնահատել են թատերագրին:

Հակոբ Պարոնյանը, սակայն, արևմտահայ ռեալիստական թատերգության սկզբնավորողն է ու նրա խոշորագույն ներկայացուցիչը: Նրա կատակերգություններն այսօր էլ՝ 21-րդ դարում, շարունակում են պահպանել իրենց գրական-պատմական արժեքը և չեն իջնում հայ բեմից: Իսկ դասականության հասցված այնպիսի գործ, ինչպիսին «Պաղտասար աղբարն» է, կարող է զարդարել ցանկացած թատրոնի խաղացանկ: Այն վաղուց թարգմանվել է բազմաթիվ լեզուներով ու բեմադրվել աշխարհի շատ բեմերում: Լսենք, օրինակ, ամերիկացի Ալբերտ Լանկին. վերջինս, 1933-ին Բոստոնում անգլերենով հրատարակված «Պաղտասար աղբարի» առաջաբանում խոսելով հայ գրողի երգիծանքի մասին, ընդհանրացնում է. «Հակոբ Պարոնյանի հումորը և սատիրան բոլոր երկրներինն ու ժողովուրդներինն են» /Baronian, 1933: VIII/:

Պարոնյանի գրական ժառանգությունը, ցավոք, ունեցել է դժբախտ ճակատագիր: Երգիծաբանն իր կենդանության օրերին չի գնահատվել, համարվել է սովորական մի զավեշտագիր, օրվա հանրային-քաղաքական դեպքերի վրա մակերեսորեն ծիծաղող գրագետ... Թերևս դրանով պետք է բացատրել, որ նրա անմահ երկերից մի քանիսն են միայն առանձին գրքով լույս տեսել հեղինակի կենդանության օրով, իսկ մահից հետո Կ. Պոլսում հազիվ մեկ-երկուսն են արժանացել վերահրատարակության: Պարոնյանի երկերից, սակայն, ավելի շատ անտեսվել են պիեսները: Երգիծաբանը, որ 1860-ականներից հանդես եկավ որպես գրող՝ ազդարարելով ռեալիստական դրամատուրգիայի սկիզբն արևմտահայոց կյանքում, ինչպես Գ. Սունդուկյանն արևելահայ հատվածում, կենդանության օրով չտեսավ իր պիեսներից և ոչ մեկի բեմադրությունը: Եվ դա այն պարագայում, երբ ինքը մեծ կարևորություն էր տալիս դրամատուրգիային ու նրա դաստիարակիչ ուժին: Դրա վկայությունն է այն, որ իր գրական գործն սկսեց իբրև դրամատուրգ ու ավարտեց թատերգությամբ:

Կենսական ամենատարբեր հարցերով մտահոգ և թատերաբեմերից դրանց պատասխանները լսել ակնկալող պոլսահայ գաղթօջախին մատուցվում էին եվրոպական, առավելապես ֆրանսիացի ու իտալացի հեղինակների թարգմանական երկեր՝ հաճախ առանց պահանջկոտ ընտրության: Ազգային խաղացանկն էլ հեղեղված էր կրոնական ու պատմահայրենասիրական ժամանակավրեպ ողբերգություններով: Ժամանակակից կյանքն ըստ էության տեղ չուներ թատրոններում: Իսկ նման վիճակը չէր կարող չհուզել «հայ կյանքին ու մտքին անաչառ դատավորին»՝ Պարոնյանին: Օրինակ՝ «Ազգային ջոջեր»-ում նա թեև բարձր է գնահատում արևմտահայ թատրոնի հիմնադիրներից ու համբավավոր դեմքերից մեկին՝ Հակոբ Վարդովյանին, մասնավոր-

րապես այն, որ բռնապետական միջավայրում թատերական այդ անխոնջ գործիչն իրեն անկեղծաբար նվիրվել էր ժողովրդի մշակութային կյանքի զարգացմանն ու հոգևոր վերելքին («Ճշմարտությունը խոսելով՝ Վարդույանի անխոնջ և անվիատ աշխատության շնորհիվն է, որ ազգն այսօր թատրոն մը ունի» /Պարոնյան, 1964: 254/), այնուամենայնիվ չի խնայում նրան. վերջինիս խաղացանկում ազգային կյանքն արտացոլող գործերի փոխարեն տեղ էին գտնում թարգմանական թատերախաղեր. «Խումբը կազմելուն պես՝ թարգմանիչներ բռնեց և օտար խաղերով սկսավ ազգին զեղծումներն հարվածել, ճիշտ այն մարդուն պես, որ ապտակն օտարին գլխուն իջեցնելով՝ տղան ծեծած ըլլալ կը կարծես» /Պարոնյան, 1964: 254/: Հեղինակի մտահոգությունը հասկանալի է, և դա որոշապես երևում է նաև նրա «Կենաց բաժակը» հողվածի հետևյալ տողերից. «Եթե կ'ուզենք որ թատրոնն իր նպատակին հասնի, ուզելու ենք նախ որ ազգային թատրոններն ազգային մոլություններն հարվածող կամ ծաղրող խաղեր ներկայացունեն. ամեն ատեն, շարունակ օտար ազգաց խաղերն ներկայացնելն, անոնց մոլություններն տեսարան հանելը կրնա զբոսեցուցիչ ըլլալ այլ ո՛չ օգտակար» /Պարոնյան, 1975: 183/: Հենց այդ պատճառով է երգիծաբանը Վարդույանին համարում «ուղեղով փոքր մարդ մը»:

Պարոնյանը, մի առանձին եռանդով մերժելով արևմտահայ դրամատուրգիայում տիրապետող պատմական թեմատիկան, չնայած մի կողմից հասկանում էր, որ պատմական ողբերգությունները ծնունդ էին ժամանակի սոցիալ-քաղաքական իրավիճակի, քանի որ հանդիսատեսն ապրում էր անցյալի մաքառումների հերոսական դրվագներով, սակայն մյուս կողմից քաջ գիտակցում էր, որ պատմական անցյալով միակողմանի հրապուրվելն ու ժամանակակից կենսական խնդիրներ չարժարժող պիեսները շեղում էին ժողովրդի ուշադրությունն արդիական խնդիրներից: Բացի այդ՝ հայկական ողբերգությունները հիմնականում եվրոպական պիեսների անհաջող ընդօրինակումներն էին կամ, ինչպես երգիծաբանն էր ասում, զարդարված էին «օտարի փետուրներով»: Եվ ահա «ազգին վերքերն քիչ մ'ալ թատերաբեմերու վրա մատնանիշ ընելու փափագով» Պարոնյանն առաջինն էր, որ ձեռնարկեց արևմտահայ ժամանակակից ռեալիստական թատերգության ստեղծումը:

Նրա պիեսները թեմատիկ-գաղափարական առումով հիմնականում արժարժում են սիրո, բարոյականության, ամուսնության ու ընտանիքի հարցեր, որոնք նորություն չէին ո՛չ անցյալում, ո՛չ էլ այսօր: Բնականաբար փոխվում են ժամանակները, նաև՝ ընտանեկան ու մարդկային հարաբերությունները, և յուրաքանչյուր դարաշրջան անխուսափելի սրբագրումներ է կատարում դրանց մեջ: Բացառություն չէր նաև 19-րդ դարը, որը մշակել էր բարոյական սեփական օրենքները. «լուսավորության» ու «քաղաքակրթության» քողի տակ պղծվում էին սրբություններ: Եվ երգիծաբանն ակնդետ հետևում էր պոլսահայ քաղբենիական ընտանիքին՝ տարբեր դիտանկյուններից պատկերելով բարոյական անկումը: Իսկ գրական ճանապարհի տեսակետից ուշարժանն էլ այն էր, որ պիեսից պիես ավելի էր գորեղանում երգիծանքի ուժը, հղկվում պոետիկան:

Պարոնյանը 1863-ի գարնանն իր ծննդավայր Ադրիանուպոլսից գալիս է Կ. Պոլիս: Հենց նույն շրջանում մոտիկից շփվելով «Արևելյան թատրոնի» շուրջ համախմբված մարդկանց, հատկապես «Մեդու» երգիծահանդեսի խմբագիր Հ. Սըվաճյանի հետ՝ ուժերը փորձում է դրամատուրգիայում՝ գրելով «Երկու տերով ծառա մը» կատակերգությունը: «1863ին կը հաջողի իր նպատակին հասնիլ և կուգա Պոլիս: Իր հորեղբորորդին, Տոքթոր Քյաթիայան, կը հյուրընկալէ զայն իր տան մեջ, ուր մասնավոր սենյակ մը կը հատկացնէ իրեն: 1864են 1867 հեռագրատան պաշտոնյա կ'ըլլա: Սկրտիչ Մելիքյան այդ ատենները կը ճանչնա զայն հեռագրատան մեջ, ուր ինքն ալ պաշտոնյա էր: **Պաղտասար Աղբարի** հեղինակը տեսնելով որ Մելիքյան ալ կը զբաղի թատրերգություններ գրելու, խորհուրդ կուտա անոր որ կարդա Գոռնէյ, Ռասին և Մոլիեր. իսկ ինք երգիծական գրվածներու մասին նախասիրություն ունենալով, շարունակ կը կարդա հին ու նոր դասական կատակերգակներ. կը սկսի գրել ալ: Իր այդ ժամանակի գրական գործունեութենեն երկու աշխատասիրություն կը մնա, մեկը ձեռագիր, մյուսը տպագիր: Չեռագիրն է **Երկու տերով ծառա մը**, կատակերգություն երկու արարվածով, որ ավարտած է Պոլիս 1865ի Նոյեմբեր 18ին, և մյուս աշխատությունն է **Ատամնաբույժն արևելյան**, «կատակերգություն երգախառն ի հինգ արարս», 1868ին տպված Պոլիս, Արամյան տպարանը» /Մակարյան, 2004: 39-40/- հիշում է Հր. Ասատուրը:

«**Երկու տերով ծառա մը**» կատակերգությունը, այսպիսով, Պարոնյանի՝ մեզ հայտնի առաջին ստեղծագործությունն է: Երջանիկ գուգադիպությամբ ամբողջությամբ մեզ է հասել հենց այդ գրական երախայրիքի ինքնագիրը, որը պահպանվում է Երևանի Եդ. Չարենցի անվան գրականության և արվեստի թանգարանում, մինչդեռ նրա հասուն շրջանից որևէ երկի ձեռագիր չի մնացել՝ բացի «Շողորթոթն» անավարտ կատակերգությունից: Ի՞նչն է թելադրել 22-ամյա երիտասարդին՝ գրելու կատակերգություն, արդյոք դա եղել է որևէ մեկի առաջադրա՞նքը: Դ-ա այն տարին էր, երբ «Արևելյան թատրոնն» ապրում էր դժվար շրջան. Չմյուռնիայի փայլուն խաղաշրջանից հետո խումբը ցրվել էր, մամուլն անհանգստացած էր նորաստեղծ հայ թատրոնի անկման համար, կոչեր էին հնչում գորացնել թատրոնն ու դրամատուրգիան: Հունախոս միջավայրում մեծացած Պարոնյանը, որ արդեն քաջածանոթ էր համաշխարհային դասական դրամատուրգիային, հրաշալի տիրապետում էր եվրոպական մի քանի լեզուների և բնագրերով էր կարդում այն (Տ. Արփիարյանը պատմում է, որ Պարոնյանը «շատ կը կարդար ու քիչ կը գրեր: Սովորաբար Մոլիերի կամ Պուալոյի հատոր մը ուներ ձեռքը, պատուհանին քով ուր կ'առանձնանար իրիկունները» /Մակարյան, 2004: 76/), փորձում է իր ուժն այդ բնագավառում: Մակայն սկզբնապես չի հաջողել. պարզապես թողել է մի սևագրություն, որը չի մշակել:

«Պարոնյանի առաջին հեղինակությունն եղած է **«Երկու տերով ծառա մը»** անունով կատակերգություն մը,- հավաստում է երգիծաբանի քրոջորդին՝ Մ. Սանտալճյանը:- Երբ երկու տարիներ հառաջ՝ աստ մնացած յուր մանր-

մունք գրքերու մեջեն գտնելով այս ձեռագիրն իրեն հանձնեցի, ուրախության և միանգամայն արհամարհանաց ժպիտ մ'ունեցավ յուր առաջին տարիներու այս գործույն վրա, հորում, սակայն, կ'զգացվեր արդեն կատակերգական նուրբ ճաշակ մը: Եթե չուզեց այս գործը հրատարակության տալ, պատճառն այն է անշուշտ որ՝ գիտեր թե ինչ ըսել է լավն ու կատարյալը: Բնավ կամ շատ քիչ անգամ խոսած է «Առամնարույժն Արևելյան»-ի վրա, յուր երկրորդ գործն որ կը բավե միջակ թատերագրի մը, ի՛նչ կ'ըսեմ, տաղանդավոր հեղինակի մը փառքը կազմելու» /Մակարյան, 2004: 124-125/: Հիրավի, իրավացի է Սանտալճյանը. Պարոնյանը գրական երկերը համարել է սրբություններ, և անդարմանալի է եղել նրա վիշտը, իր իսկ խոսքով՝ «տկար», «խակ» ստեղծագործությունների համար: Նա միշտ էլ առաջ է քաշել գրական միջակությունների ու հանճարների տարբերակման խնդիրը, գտել, որ արվեստի իսկական երկերն անմահ են, իսկ հանճարը ո՛չ ազգություն ունի, ո՛չ էլ կրոն. «Հանճարի ծնունդ եղող բանաստեղծություն մը լավ ընդունելություն կը գտնե Անգղիայեն, որչափ ալ անոր հեղինակը սլավ ըլլա»: Համոզված էր, որ ազգային գրականությունը պետք է ջանա մրցակցել համաշխարհայինի հետ, իսկ արդի գրականության զարգացման աստիճանն անհրաժեշտ է որոշել բարձր չափանիշներով, մինչդեռ՝ «մենք դժբախտաբար ոսկի կ'անվանենք ինչ որ պղինձ է և որ սակայն ոսկիի պես կը հնչե ժողովրդյան ականջներուն» /Պարոնյան, 1964: 129/:

Իսկ Պարոնյանի անդրանիկ գործը դեռևս հեռու էր կատարելությունից, ուրիշ խոսքով՝ պարոնյանական չափանիշներից: Անժխտելի էր, սակայն, գրական ասպարեզ մտնող գրողի դրամատուրգիական ակնառու ձիրքը: Նա հենց սկզբից դրսևորում էր կյանքի խոր ճանաչողություն, սուր դիտողականություն, կենսական երևույթների, մարդկային փոխհարաբերությունների և մանավանդ բնավորությունների մեջ ծիծաղելին տեսնելու, դրության, խոսքի, թյուրիմացությունների կոմիզմ ու սրամտություններ ստեղծելու կարողություն: «Երկու տերով ծառա մը» կատակերգության վերնագիրն իսկ մի կողմից վկայում է աստվածաշնչյան հայտնի մոտիվի, մյուս կողմից՝ Կառլո Գոլդոնիի ակնհայտ ազդեցությունը: Գեռևս անփորձ Պարոնյանը ջանացել է իտալացի թատերագրի «Երկու տիրոջ ծառան» կատակերգության նմանությամբ կատարել իր դրամատուրգիական նախափորձը:

Կառլո Գոլդոնին այն գրողներից էր, որոնց վիճակված էր վերափոխել իտալական թատրոնը: Նրան հուզող թեմաներից են եղել դասակարգային հավասարության, ազգային ակունքների ու անհատական ազատության խնդիրները: Ժամանակին անդրադառնալով Գոլդոնիի ստեղծագործությունների շուրջ ծավալված տարակարծություններին՝ Վոլտերը նշել է, որ այդ վեճը բնությունը պիտի լուծի, և հավելել է, որ Գոլդոնին բնականորեն է, ինչպիսի թերություններ էլ ունենա: Ըստ նրա՝ իտալացի թատերագիրն արտաքին աշխարհի անկիրք տարեգիր չէ, այլ արարիչ, որը միջամտում և ձգտում է վերափոխել կյանքում տեղ գտած անճշտությունները: Նման կարծիքի է նաև Բ. Ռեիզովը. «Գոլդոնին ճշմարտացի է, որովհետև ոչինչ չի հնարել, այլ սոսկ դիտել է ու առանց ճամարտակելու իր դիտարկումները փոխանցել բեմի վրա» /Реизов,

1966: 158/։ Իսկ Վոլտերի և Գոլդոնիի գաղափարական հակառակորդ Կառլո Գոցցին (1720-1806) Գոլդոնիին համարում էր բնության և սովորույթների ուշադիր դիտորդ, որը տառացիորեն բեմ է փոխադրում այն ճշմարտությունները, որոնք հանդիպում են նրա ճանապարհին։ Նա ևս ընդունում է, որ Գոլդոնին ընտրություն էր կատարում, բայց այլ խնդիր է, որ այդ ընտրությունը չէր գոհացնում Գոցցին։ Ահա թե ինչպես է վերջինս բնութագրում Գոլդոնիի արվեստը. «Նա իր կատակերգություններում շատ հաճախ կերտում է ճշմարիտ ազնվականների՝ որպես արատի տիպիկ օրինակների, և, հակառակ նրանց, ստեղծում է բազմապիսի պլեբեյների՝ որպես բարոյականության ու կայացվածության լրջմիտ օրինակների... Կարո՞ղ է արդյոք գրողն այնքան իջնել, որ նկարագրի հասարակության զարշահոտ ստահակներին։ Ինչպե՞ս է նա համարձակվում նրանց թատերաբեմ հանել։ Եվ, ի վերջո, ինչպե՞ս է նա հանդգնում տպագրության հանձնել նման երկերը» /Горан, 1955: 275/։

Գրչընկերը, այսպիսով, թատերագրին մեղադրում է ժողովրդական տարերքը վեր հանելու և նրա ներկայացուցիչներին բեմ բարձրացնելու մեջ։ Գոլդոնին 1750-ին գրում է «Կոմիկական թատրոն» խորագրով մի պիես, ուր ծաղրում էր ժամանակին գոյություն ունեցող իտալական այն պիեսները, որոնց ընթացքը վաղորդ գիտի հանդիսատեսը։ Բացի այդ՝ դերասաններից պահանջում էր հասկանալ իրենց դերերը, ոչ թե սոսկ անգիր անել։ «Չվարձացրո՛ւ ուսուցանելով» սկզբունքով առաջնորդվող թատերագիրը փաստորեն նոր ուղիներ էր մատնանշել 18-րդ դարի եվրոպական դրամատուրգիայում, ինչպես հետագայում Պարոնյանը՝ հայ գրականության մեջ։

Այնհայտ է թե՛ իտալացի և թե՛ հայ դրամատուրգների՝ խնդրո առարկա կատակերգությունների խորագրերի միևնույն՝ աստվածաշնչյան ծագումը՝ «Երկու տիրոջ ծառան», այսինքն՝ անհավատարիմ մեկը. ըստ Գուկասի՝ ոչ ոք չի կարող միաժամանակ ծառայել երկու տիրոջ՝ Աստծուն ու Մամոնային։ Արդարև, Գոլդոնիի և Պարոնյանի պիեսների ծառաների՝ Տրուֆֆալդինոյի ու Կոմիկի՝ երկու տերերին ծառայություններն ավարտվում են անհաջողությամբ. տեղի են ունենում անխուսափելի բացահայտումները։ Բայց միայն այսքանը. երկու դրամատուրգները գնացել են հանգուցալուծման տարբեր ճանապարհներով. եթե պատահաբար, սոսկ հանգամանքների բերումով, հետո՝ պարզապես հետաքրքրությունից դրո՞ված Բեստրիչեին ու Ֆլորինդոյին միաժամանակ սպասարկող Տրուֆֆալդինոյի համար այդ բացահայտումն ավարտվում է լիաթոք ծիծաղով (նրա տերերը բավարարվում են կատակախառն ու բարեհոգի բացականչություններով՝ «Ա՛հ, ավագա՛կ», «Ա՛հ, չարամիտ»), ավելին, պիեսի վերջում իր իսկ կողմից արտասանվող ուրախ էքսպրոմտսոնետով, ապա նյութական կարիքից և մորը սովամահությունից փրկելու համար երկու տերերի՝ Անտոնի ու Թեոֆիլեի մոտ միտումնավոր ծառայության անցած Կոմիկի պսակազերծումն ստանում է դրամատիկ, տխուր վերջաբան. երկու տերերը «Վայրենի՛ գազան», «Անբա՛ն անասուն» որակումներով խլում են ծառայի հագուստներն ու հենց այդպես տկլոր վնդում՝ վերջինիս մատնելով սովամահության...

Նկատելի է, որ երիտասարդ հայ հեղինակը որպես ազդակ ունեցել է երկու սկզբնաղբյուր՝ Աստվածաշունչն ու Գոլդոնիին՝ գնալով, սակայն, ուրույն ճանապարհով: 267 պիեսների հեղինակ խտալացի թատերագիրն էլ իր հերթին, բացի Աստվածաշնչից, խթանվել է իր ժամանակներում խիստ տարածում գտած «Կոմեդիա դել արտե» կոչված փողոցային ներկայացումներից, որոնց «դիմակներից» էլ վերցրել է իր կատակերգության հերոսների անունները:

«Կոմեդիա դել արտեն» կամ, այլ կերպ ասած, «դիմակների կատակերգությունը» իտալական Վերածննդին (Ռիսորջիմենտո) հատուկ հանպատրաստից ստեղծվող այն ներկայացումներն էին, որոնք կազմակերպվում էին հրապարակներում կամ զանազան փողոցներում: Դրանք ի հայտ էին եկել 16-րդ դարի կեսերին և գոյատևեցին մինչև հաջորդ դարավերջ՝ ըստ էության դառնալով պրոֆեսիոնալ թատրոնի նախաշաղկիղներ: «Դիմակների կատակերգությունը» մարմնավորում էր ընդհանուր բնութագիր ունեցող սոցիալական որոշակի կերպարների: Դեռևս բացակայում էր «պիես» հասկացությունը. հանդիսատեսի ճաշակով պայմանավորված՝ առկա էին ներկայացման ընթացքում կենդանի դիտողություններով լրացվող սոսկ դիպաշարային ուրվագծումներ: «Կոմեդիա դել արտեն» կիրառում էր ֆարսի թատրոնի փորձը, սակայն այստեղ դիմակը, որպես կանոն, միշտ կրում էր միևնույն դերասանը, բայց դերակատարումը, հանգամանքներից ելնելով, ենթարկվում էր որոշակի փոփոխությունների: Դիմակների քանակն անցնում էր հարյուրից, բայց դրանց մեծ մասը միևնույն դիմակի տարբերակներն էին: «Կոմեդիա դել արտեն» ունեցել է երկու կենտրոն՝ Վենետիկն ու Նեապոլը, և համապատասխանաբար դիմակները բաժանվել են երկու խմբի՝ *հյուսիսային կամ վենետիկյան* (Դոկտոր, Պանտալոնե, Բրիգելլա և Արլեկին-Տրուֆֆադին...) և *հարավային կամ նեապոլյան* (Կավելլո, Պուլչինելլա, Սկարամուչչա և Տարտալիա...): Վենետիկյան դիմակները հիմնականում կիրառում էին սաստիբան, իսկ նեապոլյանը՝ կոպիտ, բուֆոնային կատակները: «Կոմեդիա դել արտեն» հսկայական ազդեցություն է ունեցել համաշխարհային թատերական արվեստի վրա: Նրա արձագանքները կարելի է գտնել ոչ միայն Մոլիերի, Գոլդոնիի ու Գոցցիի պիեսներում, այլև անգամ 20-րդ դարի ռեժիսորներ Մեյերհոլդի, Թաիրովի, Վախթանգովի և այլոց աշխատանքներում:

Գոլդոնիի նման համբավավոր դրամատուրգը չէր կարող չհետաքրքրել նոր-նոր գրական ասպարեզ մտնող հայ հեղինակին: Բացի այդ՝ կար նաև հոգեբանական գործոնը. դիպաշարային հայտնի մոտիվն օգնել է սկսնակ հեղինակին՝ հաղթահարելու իր բնական անվստահությունը և գնալու սեփական ուժերն ու հնարավորությունները փորձարկելու համեմատաբար հուսալի ճանապարհով. Պարոնյանը դասական կառույցի վրա է ստեղծել պատումը՝ արդեն ծանոթ դրությունների մեջ տեղավորելով գոլդոնյան կերպարի նմանությամբ ընտրված իր հերոսին՝ ազգային ուրույն հոգեբանությամբ ու սրամտությամբ: Ասել է թե՛ նա որոշ իմաստով հայացրել է եվրոպական հանրածանոթ պիեսը, ստեղծել նրա հայկական տարբերակը: Ի դեպ, գրեթե նույնն է խնդիրը Միք. Նալբանդյանի «Իտալացի աղջկա երգը» բանաստեղ-

ծության պարագայում. հայ գրողը, փոխադրել-թարգմանելով ազգային-ազատագրական պայքարի շրջանի իտալացի բանաստեղծ Լ. Մերկանտինիի «Սապրի հասկահավաքուհին», այն հայացրել է, ոճավորել հայոց պատմության ու անցյալի հերոսական դրվագների հիշատակումներով, և արդյունքում ստեղծվել է ոչ միայն ինքնուրույն, այլև ազդեցիկ մի երգ, որը դարձել է նաև ներկայիս հանրապետության պետական հիմնը: Հայ գրականությանից կարող ենք բերել այլ օրինակներ ևս, ասենք, Մ. Պեշիկթաշլյանի «Ջեթունյան երգերի» աղերսը Վ. Հյուգոյի «Տղան» բանաստեղծության հետ...

Նկատենք, սակայն, որ Պարոնյանը, ինչպես գրական մյուս տեսակների մեջ, դրամատուրգիայում ևս ինքնուրույն է: Անտարակույս, նա քաջածանոթ էր և՛ հույն կատակերգակներին, հատկապես Արիստոֆանին, և՛ իտալացի դրամատուրգներին (Գոլդոնի, Գոցցի, Ալֆիերի...), և՛ ֆրանսիացի հեղինակներին (Ռասին, Կոռնել, Մոլիեր...): Ինչ խոսք, համաշխարհային թատերգական մտքի նշյալ հսկաներն իրենց գրական ազդեցությունը թողել են Պարոնյանի երգիծական հանճարի ձևավորման վրա: Նա սովորել է խոսքի նախորդ վարպետներից: Բայց դա ամենևին էլ չի նսեմացնում նրա թողած գրական ժառանգությունը: «Համաշխարհային գրականության այնպիսի մի տիտան, ինչպիսին է Շեքսպիրը, շատ բան է վերցրել իր նախորդ և ժամանակակից ստեղծագործություններից, էլ չենք խոսում այն մասին, որ Շեքսպիրի դրամատիկական երկերի մեծագույն մասի ֆարսուլան վերցված է հունա-հռոմեական, իսպանական, իտալական պատմագրությունից, հաճախ միջին դարերում պատմվող այս կամ այն ավանդությունից: Հասնելով ավելի նոր ժամանակաշրջանները, սյուժետային արտաքին նմանություններ կարող ենք գտնել ամեն մի ժողովրդի դրամատուրգիայի ներկայացուցիչների մոտ: ...Էականը ոչ թե կաղապարն է, գեղարվեստական ձևի որոշ նմանությունը, այլ այն, թե տվյալ հեղինակը որքանով է կարողացել այդ արտաքին հատկանիշները օգտագործել իր նպատակադրած տեսակետի գեղարվեստական հիմնավորման ու պատճառաբանման համար» /Ստեփանյան, 1962: 429-430/- իրավացիորեն նկատում է թատերագետը:

Պարոնյանի դրամատուրգիայի համար բնորոշը ոչ թե այն է, որ մատնանշվում են, ասենք, Գոլդոնիի, Մոլիերի կամ այլոց պիեսներում հաճախ նկատված կատակերգական դրությունների դեպքերը, որոնք, ի դեպ, հատուկ են առհասարակ համաշխարհային շատ պիեսների (թյուրիմացությունների, անհամապատասխան գույգերի ամուսնության վրա կառուցված տեսարաններ...), այլ այն, որ հեղինակը բացառիկ վարպետությամբ է ցուցադրել Պուլսի քաղթենիական խավի բարքերը՝ կատարելով գեղարվեստական խոր ընդհանրացումներ: Եվ ամենից ինքնատիպը թերևս այն է, որ նրա պիեսներից և ոչ մեկի մեջ չկա գաղափարական այնպիսի մի հերոս, որը հանդես գա դարաշրջանի ձաղկմամբ. այդ ամենը կատարում է ինքը՝ հեղինակը՝ միջավայրի, սոցիալական աղերսների վառ ցուցադրմամբ հանգելով հնաբույր հարաբերությունների ժխտմանը: Ասել է թե՛ դրամատուրգն օտար ազդեցությամբ գրած գործում դրսևորեց հայկական ազգային բնավորություններ ստեղծելու,

հերոսներին բնորոշ լեզվով խոսեցնելու և կատակերգական զարգացման մեջ դնելու նախնական կարողություններ, թեպետ, կրկներբ, գոհ չէր իր կատակերգությունից:

Պարոնյանի պիեսը թեև առայժմ գրական համեստ նախափորձ էր, այնուամենայնիվ, ի տարբերություն Գոլդոնիի պիեսի, ուր հիմնական շեշտը դրված է կենցաղային երևույթների, սիրո, ամուսնության և բարոյական զանազան խնդիրների վրա, այնտեղ առաջ է մղվում *սոցիալական* խնդիրը. Կոմիկը նյութական կարիքից դրդված է ծառայում երկու տիրոջ: Գուցեն փույթ չէ, որ դրամատուրգը սակավ ուշադրություն է դարձնում նրա հոգեբանությանը, և բուն գործողությունը ծավալվում է Կոմիկի ամուսնության և այդ նպատակով նրա նյութած բավական անհամոզիչ, միամիտ դավերի շուրջ. Պարոնյանին պարզապես դեռևս քիչ է զբաղեցնում կերպարի *ներքին ծիծաղելիություն* խնդիրը, որով հետագայում պիտի այնքան փայլեր նրա երգիծանքը: Տիրապետողն առայժմ երբեմն չպատճառաբանված արարքներն են, խոսքի կոմիզներ: Բայց լուրջ ծիծաղ առաջացնելու հնարանքներն անգամ իրենց վրա կրում են ապագա հանճարի կնիքը: Կոմիկն իր 60-ամյա մորը՝ Բիրաբին, փորձում է ամուսնացնել երիտասարդ Երվանդի հետ: Երբ մայրը զարմանում է որդու տարօրինակ մտադրության վրա, վերջինս ասում է. «Երվանդը արդեն հնությունը շատ կը սիրե, դուն ալ հին ես. ահա կ'երթա կը լմնա» /Պարոնյան, 1962: 55/: Կամ՝ Կոմիկի ներքին մենախոսությունը, ուր առկա են և՛ վերացական պնդումները (ալոգիզմ), և՛ ուրախ բառախաղ-հակադրությունը. «Խեղճ Երվանդ, կը ցավիմ զինքը. եթե իմանա որ Մարգրիտը ես պիտի առնեմ, ո՛րչափ պիտի հուսահատի արդյոք. այն ատեն ես ալ ոտք կ'ելլեմ և իմ մայրս իրեն կուտամ. ի՛նչ կ'ուզե տակավին, ինձի ալ հայր կ'ըլլա: Պատրաստ զավակ մը գտնալը ամեն մարդուն բաղդը չէ. մայրս ալ գեղեցիկ կնիկ մ' է, միայն թե, քիչ մը քիթը մեծ է և ճակատը դուրս ելած է. քթին մեծությունը վնաս մը չտար իր գեղեցկությանը: Շատ խելացի է, միայն թե խելք չունի. վերջապես ճարտասան կնիկ մըն է, բայց ինչ ընե խեղճը, որ խոսիլ չգիտեր, բայց կը սորվի, տակավին պզտիկ է, դեռ երեկ լրացուց իր վաթսուներորդ տարին» /Պարոնյան, 1962: 53/:

Բացի այդ՝ «Երկու տերով ծառա մը» կատակերգությունն ունի նպատակալաց զարգացումներ: Պիեսում առատ են պարոնյանական անսպառ սրամտություններն ու աֆորիզմները, երկխոսությունները կառուցված են դիպուկ ու սրամիտ խոսքով, ժողովրդական հյութեղ ոճավորումներով: Օրինակ՝

«Անտոն – Ու՞ր կորսվեր էիր, երկու ժամն ի վեր քեզ կանչելեն հոգիս բերանս եկավ:

Կոմիկ (մեկուսի) – Եթե քառորդ մըն ալ կանչեր, հոգին բերնեն դուրս պիտի ելներ» /Պարոնյան, 1962: 17/:

Կամ՝ երբ Կոմիկն իր մորը ներկայացնում է Թեոփիլեին, վերջինս ասում է.

« – Տիկին, ձեր զավակն է այս:

- Այո՛, պարոն:

- Բայց քեզի չնմանիր:

- Ոչ, իրեն կը նմանի» /Պարոնյան, 1962: 42/:

Ահա մի նմուշ Կոմիկի և նրա մոր խոսակցությունից: Անտոնին տեսնելով Կոմիկը մորն ասում է.

« – Առ մյուսն ալ:

- Ա՞յս է մյուս տերդ:

- Այո՛:

- Երկուքն ալ մեկզմեկե ցած:

- Չէ, ասիկա մյուսեն բարձր է /Պարոնյան, 1962: 45-46/:

Հեղինակը հերոսներին տիպականացրել է նրանց բնորոշ մտածելակերպով ու լեզվով: Պոլսահայ խոսակցական լեզվով գրած կատակերգությունն ավելի հյութեղ դարձնելու նպատակով Պարոնյանը երբեմն ըստ հարկի օգտագործում է գրաբարյան ձևեր: Օրինակ՝ Կոմիկի մասին ունի այսպիսի մի ռեմարկ՝ «ի ծունր իջանե», կամ՝ «հետո» բառի վոխարեն գործածում է «զկնի» գրաբարյան ձևը («Աղեկ մը ծեծելեն զկնի վռնտեմ զինքը»): Իսկ երբ Թեոփիլեն Կոմիկին հարցնում է, թե որտեղ է իր հորեղբորորդին՝ Երվանդը, ծառան հեզնաբար պատասխանում է. «Ի գոզն Մարգրիտի»:

Բայց և այնպես, կրկնում ենք, Պարոնյանի պիեսում ծանրության կենտրոնն ընկած է սոցիալական գործոնի վրա. հենց երկու տերերից մեկի՝ Անտոնի կողմից «մրջյունի պես ժրաջան, ճագարի պես մաքուր և շունեն ավելի հավատարիմ» որակված ծառան թեև երբեմն սրախոսում է, որ ինքը «մարդ տեսեր է, որ տասը ծառա ունի, իսկ ես որ երկու տեր ունիմ, տարօրինակ բան է», այնուամենայնիվ խորապես գիտակցում է, թե որքա՛ն չնչին մարդուկներ են իր տերերը («Ես հիրավի երկու տեր ունիմ, բայց թե որ երկուքը մեկզմեկու հետ խառնեն, հազիվ թե ամբողջ տեր մը կրնամ կազմել»), թե որքա՛ն նեղ է այն ջրափոսը, ուր նետել է իրեն կյանքը: Եվ ասի ծնվում են կատակերգական ժանրին արտաքուստ այնքան անհարիր թվացող բավական մռայլ խոհերը՝ պոկված սոցիալական անարդար կյանքի գոհի շուրթերից. «Հիրավի անասունները ինձմե հարյուր հազար անգամ ավելի երջանիկ են: Անոնք բոլոր օր կ'աշխատին, իսկ զիշերները կը հանգչին. այլ ես զիշեր ցերեկ շարունակ կ'աշխատիմ, միշտ արթուն. բնավ հանգիստ չունիմ. հազիվ թե մեկ տերս կը քնանա, մյուսը կ'արթնանա, մեկը կ'երթա, մյուսը կը գա... բայց զարմանալին ալ այն է, որ հազիվ՝ հազ կրնամ մայր մը հոգալ: Թե որ մեկ տեր մը միայն ունենայի, մայրս անոթութենե պիտի մեռներ և այն աստեն...» /Պարոնյան, 1962: 23-24/:

Ծառան այլ խոստովանություն էլ ունի. այն կարծիքին է, որ աղքատությունն իր հետ բերում է մեկ ուրիշ չարիք՝ արգելում է չքավորին կյանքում իր նախընտրածին սիրելու իրավունքից: «Գեղեցիկ օրիորդներու տեսքը աղքատները կայլայլեն միշտ», - դառնությամբ մտորում է նա: Նման խոհերից ու անհանգստություններից, ի դեպ, միանգամայն զերծ է գոլդոնյան ծառան. ավելին, նա առանց լուրջ ջանքերի հասնում է իր սիրո էակին՝ Սմերալդինային:

Բայց և այնպես նույնանուն պիեսների գուգակշռի պարագայում Պարոնյանի երկու արարվածով կատակերգությունը (6 հերոս) էապես զիջում է Գոլդո-

նիի երեք արարվածով (13 հերոս) երկին: Նախ՝ կերպարների սակավությամբ, այնուհետև՝ սիրային զանազան հարաբերությունների, ներհակությունների բացակայությամբ, հետո՝ պարզապես զարգացման ընթացքով: Բացի այդ՝ Պարոնյանը ֆաբուլային կոնֆլիկտ է բերել միայն ծառայի և տերերի փոխհարաբերությունները՝ հրաժարվելով դիպաշարային հետաքրքրաշարժ ու կոմիկական հարուստ բարդացումներից, ինչով փայլում է Գոլդոնիի պիեսը. վերջինիս մեջ հիշարժան են, օրինակ, Կլարիչեի և Սիլվիոյի, Կլարիչեի և եղբոր՝ Ֆեդերիգոյի անվան տակ հանդես եկող Բեատրիչեի նշանաբանների նախապատրաստման ու խափանման տեսարանները՝ համեմված զավեշտալի անակնկալներով, Տրուֆալդինոյի՝ միևնույն հյուրանոցում իջևանած երկու տերերին ուղղված զանազան նամակների, պատկառելի գումարի, կերակրացանկի ու միաժամանակ մատուցվող խորտիկների, սնդուկների կամ լուսանկարի շփոթի հետ կապված նկարագրությունները, որոնք, հենված լինելով թյուրիմացությունների կոմիզմի վրա, մի կողմից էականորեն հարստացնում են դիպաշարը, կերպարները դարձնում կենդանի ու վառ անհատականություններ, մյուս կողմից շարունակական լարվածության մեջ են պահում ընթերցողին՝ նրան պարզելով լիաթոք ծիծաղի բազմաթիվ պահեր: Ասել է թե՛ բազմաճյուղ դիպաշարն իտալացի դրամատուրգին հնարավորություն է ընձեռել հարստացնել սրամիտ ինտրիգը, ինչն էլ պայմանավորել է գլխավոր հերոսի կերպարի բազմակողմանի բացահայտումը: Տրուֆալդինոն, խրված լինելով հանգամանքների բերումով Տուրինից Վենետիկ փախած սիրահար գույգի արկածների մեջ, իր հերթին էլ ավելի է խճճում դիպաշարը՝ հավելյալ բարդություններ ստեղծելով նրանց հարաբերություններում /տե՛ս Гольдони, 1971: 35-114/:

Եվ, ի վերջո, եթե Գոլդոնիի պիեսում վարպետորեն են կերտված բոլոր կերպարները (Պանտալոնե, Կլարիչե, Սիլվիո, Բեատրիչե, Ֆլորինդո, Բրիգելլա, Սմերալինդա, Տրուֆալդինո...), ապա Պարոնյանի մոտ նրանք մի տեսակ աղոտ են, անկենդան՝ կարոտ անհրաժեշտ վրձնահարվածների ու զարգացումների: Այս տեսակետից բացառություն է, իհարկե, Կոմիկը, որը, սակայն, դարձյալ չի կարող համեմատվել Տրուֆալդինոյի հետ. նա վերջինիս պես լիովին չի կարողանում դրսևորել իր հնարամտությունն ու ճկունությունը, քանի որ գուրկ է դիպաշարային լարված ու հարուստ մթնոլորտից և հանգամանքներից: Պարոնյանին, այնուամենայնիվ հաջողվել է գտնել կոնֆլիկտի միանգամայն հաջող լուծում. գործազրկության տխուր հեռանկարի առջև հայտնված Կոմիկի վիճակը դառնում է դրամատիկ, և նրա կերպարն ստանում է մռայլ երանգներ... Ի՞նչն է պատճառը: Նախ՝ Պարոնյանը քաջ գիտակցում էր, որ ճշմարիտ երգիծանքը միշտ էլ հիմքում տխրություն, ավելին, արցունք է պարունակում, և, բացի այդ, ի սկզբանե իրապաշտ լինելով, հասկանում էր, որ Տրուֆալդինոն և իր Կոմիկը բոլորովին տարբեր, անհամեմատելի իրականությունների ծնունդ լինելով, չեն կարող նույն ճակատագիրն ունենալ: Եվ բնավ պատահական չէ, որ գոլդոնյան կատակերգության մեջ հնարամիտ ծառան իր խելքի և ճկունության, անսպառ եռանդի ու աչքաբացության շնորհիվ միշտ էլ հաղթահարում է կյանքի պատրաստած բոլոր դժվարությունները,

անակնկալները և դուրս է պրծնում վերջնական հաշվեհարդարից: Այլ է պարոնյանական հերոսի ճակատագիրը. նա, որքան էլ հնարամիտ ու ճկուն, ի վերջո ծուղակն է ընկնում ու չի կարողանում խուսափել հատուցումից: Երգի-ծաբանը հարազատորեն է վերարտադրել պոլսահայ միջավայրը, թուրքական պետության ներքին կյանքը: Ի վերջո Պոլիսը Վենետիկը չէր, և Կոմիկն ավելի վատ վիճակում է գտնվում, քան Տրուֆիալդինոն: Եվ այս հանգամանքը չէր կարող իր կնիքը չթողնել պարոնյանական հերոսի վրա: Այդ ամենից զատ՝ «Երկու տերով ծառա մը» պիեսը գրական նախափորձ է, և բնականաբար անփորձ հեղինակը, ինչպես հետագայում դա պատահեց Պետրոս Դուրյանի պիեսների պարագայում, դեռևս չի կարողացել ստեղծել հարուստ ֆաբուլա, նրբին հոգեբանություն, խոր ու բազմակողմանի կերպարներ: Կոմիկն իր բնավորության հիմնական գծերով հիշեցնում է ոչ միայն քանիցս հիշատակված Տրուֆիալդինոյին, այլև առհասարակ դասական դրամատուրգների՝ Մոլիերի, Բոմարշեի ու եվրոպացի մյուս նշանավոր թատերագիրների համաման հանրաժանոթ կերպարներին:

Այսպիսով, Կառլո Գոլդոնիի և Հակոբ Պարոնյանի նույնանուն պիեսների զուգակշիռը ցույց է տալիս, որ հայ երգիծաբանը թեև մեծ չափով կրել է իտալացի թատերագրի ազդեցությունը ու թերևս հենց այդ պատճառով էլ իր պիեսը թողել անտիպ, սակայն ստեղծագործական մոտեցմամբ այն տեղայնացրել է՝ հանրաժանոթ մոտիվի մեջ ամփոփելով մի բոլորովին ուրույն աշխարհ...

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ասատուր Հր. Դիմաստվերներ, Կ. Պոլիս, Կ. Քեշիշյան որդի հրատ., 1921:
2. «Ծաղիկ», Կ. Պոլիս, 1895:
3. Մակարյան Ալ. Հակոբ Պարոնյանը ժամանակակիցների հուշերում և վկայություններում, Երևան, Գրականության և արվեստի թանգարանի հրատ., 2004:
4. Պարոնյան Հ., Երկերի ժողովածու տասը հատորով, Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., հ. 1, 1962, հ. 2, 1964, հ. 9, 1975:
5. Ստեփանյան Գ. Ուրվագիծ արևմտահայ թատրոնի պատմության, հ. 1, Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., 1962:
6. Гольдони К. Комедии, Гоцци Карло, Сказки для театра, Альфьери Витторио, Трагедии. М.: Изд. «Худ. лит.», 1971.
7. Гоцци К. Чистосердечное рассуждение и подлинная история происхождения моих десяти театральных сказок // «Хрестоматии по истории западноевропейского театра» (составление и редакция С. Мокульского), т. 2. М.: «Искусство», 1955.
8. Реизов Б. Г. Итальянская литература XVIII века. Л.: Изд-во ЛГУ, 1966.
9. Baronian H. H. Uncle Balthazar. A comedy in 3 acts. Transl. by Ervant D. Megerditchian. Boston, 1933.

А. МАКАРЯН – Карло Гольдони и Акоп Паронян (сопоставительный анализ одноименных пьес под названием «Слуга двух господ»). – Статья посвящена сопоставительному анализу одноименных пьес («Слуга двух господ») итальянского драматурга Карло Гольдони и великого армянского драматурга Акопа Пароняна. В частности, отмечается, что неопытный молодой армянский автор попытался создать свой первый драматический опыт по подобию известной комедии итальянского драматурга, построить на классической сюжетной основе задуманное им комическое повествование. Очевидно, что первый литературный опыт Пароняна, хоть и далек от совершенства, скорее, от пароняновских мерок, тем не менее, свидетельствует о неоспоримом драматургическом даровании писателя, только ступившего на литературное поприще. Поместив своих героев по подобию гольдониевских образов в известные обстоятельства, Паронян наделил их своеобразной национальной психологией и языком, то есть определенным образом «арменизировал» известную европейскую пьесу, создал ее собственный вариант.

Ключевые слова: Карло Гольдони, Акоп Паронян, «Слуга двух господ», комедия, фабула, сюжет, повествование, диалог, комизм положения, комизм речи, остроумие

A. MAKARYAN – Carlo Goldoni and Hakob Paronyan (Comparative Analysis of the Namesake Plays “The Servant of Two Masters”). – The paper is devoted to the comparative analysis of the namesake plays (“The Servant of Two Masters”) by the famous Italian and Armenian playwrights Carlo Goldoni and Hakob Paronyan. The study particularly states that the inexperienced and young Armenian playwright tried to make his first dramatic attempt based on the resemblance to the famous comedy by the Italian dramatist and built his comedy narration on that classical plot. The author arrived at the conclusion that though the first literary work by Paronyan is still far from being perfect, in other words, from paronyan standards, nonetheless, the dramatic talent of the author, who was just stepping into the literature is undeniable. Paronyan put his characters, who were chosen based on resemblance with goldonian characters, in familiar and well-known situations and endowed them with unique national psychology, that is, in a sense made the famous European play sound Armenian and in fact created his own version of the play.

Key words: Carlo Goldoni, Hakob Paronyan, “Servant of Two Masters”, comedy, story, plot, narration, dialogue, situation comedy, word comedy, witticism

**ՓԻԼՍՈՓԱՅԱԿԱՆ ՎԵՊԻ ԿԱՌՈՒՑՄԱՆ
ՄԿՁԲՈՒՆՔՆԵՐՆ ՈՒ ԱՌԱՆՉՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ
ԸՍՏ ՄԻԳԵԼ ԴԵ ՈՒՆԱՍՈՒՆՈՅԻ**

Հողվածում դիտարկվում են իսպանացի գրող Միգել դե Ունամունոյի փիլիսոփայական վեպերի կառուցվածքային առանձնահատկությունները՝ ելնելով էքզիստենցիալիզմի շրջանակներից: Գրողն առաջարկում է տարբերակում դնել վեպ գրելու և վեպ կառուցելու հասկացությունների միջև՝ առաջ քաշելով վեպի երեք տարբեր ընկալումներ՝ վեպն իբրև գրական ժանր, վեպն իբրև նիվոյա, որը սովորական վեպ չէ, քանի որ ունի ներքին, իրական, հավերժական, հոգեվարքային իրականություն, վեպն իբրև կյանք, քանի որ վեպ գրողն առաջին հերթին գրում է իր մասին, իր կյանքի պատմությունը:

Բանալի քառեր. էքզիստենցիալիզմ, վեպ և նիվոյա, վեպն իբրև ինքնակենսագրություն, գրական ժանր, սեփական պատմության կերտում

Ըստ Ունամունոյի՝ վեպը մեզմից յուրաքանչյուրի կյանքն է՝ գրված թղթի վրա: Վեպ գրելիս գրողը հակադրվում է ինքն իրեն, բացահայտում նույնիսկ իրեն անձանոթ ներքին «ես»-երը: Վեպում ժամանակը վերածվում է պահի, գիտակցվում է ապագան, և նրա հետ՝ նաև մահը: Վեպը հնարավորություն է տալիս գրողին արարելու սեփական կերպն ու տեսակը անասահմանության մեջ, վեպի գոյությունը բացարձակ է՝ ամեն ինչից և բոլորից անկախ:

Ունամունոն գրում է. «Կյանքը, որ ամեն ինչ է, լինելով ամեն ինչ, հանգում է ոչնչի, կյանքը երազ է կամ գուցե երազի ստվեր, և թերևս ճիշտ էր Կուշուն, երբ ասում էր, թե պետք չէ երազել այն երազը, որ համակարգված է, շոշափելի, քանի որ համակարգը քայքայում է երազի էությունը և դրա հետ՝ կյանքի էությունը: Եվ իրականում փիլիսոփաները չեն տեսել իրենց ներսում այն մասը, որ երազ է, չեն հասկացել, որ իրենք ծնունդն են երազի: Նրանք հիմնվել են կյանքը, աշխարհը և գոյությունը համակարգելու վրա: Չկա ավելի խորը փիլիսոփայություն, քան զմայլանքով դիտելը, թե ինչպես են փիլիսոփայում: Չկա ավելի մեծ փիլիսոփայություն, քան կյանքի փիլիսոփայությունը» /García Blanco, Unamuno, 1950: 55-59/:

Կարևոր է, որ գրողը կարողանա ի ցույց դնել սեփական ողբերգությունը, և ուրեմն՝ ուրիշ ի՞նչ կերպ նա կարող է անել այդ, եթե ոչ արվեստի միջոցով, ինչու՞ ողբերգություն, որովհետև ողբերգական է յուրաքանչյուրիս կյանքը, մեզմից յուրաքանչյուրն առանձին ողբերգություն է: Եթե արվեստագետը՝ քանդակագործը, նկարիչը, գրողը, ցանկանում է ճանաչում և սեր գտնել հանրության շրջանակներում, ապա նա պետք է գտնի սեփական ողբերգությունն արտահայտելու և ինքնաարտահայտվելու իր ձևը, ժանրը: Ինչ վերաբերում է Ունամունոյին, ապա վերջինս նախընտրությունը տալիս է փիլիսոփայական

էստեին և նիվոլային, որոնք առանձնացնում է վեպից, քանի որ դրանցում կարող է առաջադրել էքզիստենցիալիստական այն խնդիրները, որոնք մարդու մասին են, իր մասին են. «Իմ ստեղծագործություններում ես պարզապես չեմ կարող չգրել իմ մասին, քանի որ ինքս այն միջավայրի մի մասնիկն եմ, ուր ապրում են բոլորը: Այդ միջավայրը ենթադրում է նաև մի ամբողջ երկրի, հայրենիքի, քաղաքի և գյուղերի նկարագրություն: Իմ գրվածքներին քաջածանոթ մարդիկ իմ սիրելի Սալամանկան շատ ավելի լավ են ճանաչում, քան մյուս քաղաքները, որոնցում անձամբ եղել են, բացատրությունն առավել քան պարզ է. Սալամանկայի մասին պատմություններում ես խոսել եմ իմ մասին: Իմ լավագույն աշակերտները կարող են մոռանալ իմ կարդացած դասախոսությունները, սակայն ինձ՝ երբեք» /Մոսսո, 1909: 121/:

Ունամունոն առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձնում գրականության լեզվին, վերջինս փորձում է լեզուն բնորոշել նաև իբրև մշակութային գործիք՝ կիրառելի միայն տղամարդկանց համար, այլ կերպ ասած՝ գործիք՝ այրական մշակույթի արտահայտման համար, սակայն կնոջ համար այդ «տղամարդկային» գործիքն օգտագործելը նույն է, ինչ տաբատ հագնելը: Իհարկե կինը խոսում է այդ լեզվով, հագնում տաբատ, սակայն երկու դեպքում էլ աչքի չի ընկնում. թերևս սա է պատճառը, որ լավագույն փիլիսոփաները, պոետները, առհասարակ արվեստագետները տղամարդիկ են, իսկ կանայք փայլում են անձնական նամակներ գրելու գործում, գուցե որովհետև դրանցում լեզուն ու ոճը խիստ տնային են, կանացի:

Հնարավոր չէ միևնույն բանն ասել տարբեր լեզուներով և ունենալ միևնույն զգացողությունը:

Հնարավոր չէ Մերվանտեսի «Դոն Կիխոտը» կարդալ անզլերեն և մտածել կիխոտյան, այսինքն՝ իսպանական փիլիսոփայությամբ, նույնիսկ հրաշալի թարգմանության դեպքում: Ահա թե ինչու է Ունամունոն իր սիրելի փիլիսոփաների գործերն ընթերցելու համար նախընտրել սովորել տվյալ լեզուն, որպեսզի կարողանա կարդալ բնագիր տեքստը:

Լեզուն, ինչպես ցանկացած այլ կենդանի օրգանիզմ, պետք է փոփոխվի, պետք է հոգեվարք ապրի, ամեն պահ մեռնի և հարկ եղած դեպքում անմիջապես հարություն առնի՝ հարստանալով նոր բառերով, ոճաարտահայտչական միջոցներով, իսկ գրողը պետք է օգտագործի բացառապես այնպիսի բառեր, որոնք բխում են հոգուց, որպեսզի ընթերցողը զգա նրա անկեղծությունը, կարճ ասած՝ պետք է ամեն գնով խուսափի գրականության մեջ արհեստական լեզվի գործածությունից և գրելաոճից, մի բան, որ, ըստ Ունամունոյի հատուկ է մոդեռնիստներին, հատկապես՝ Դարիոյին, որն առաջ է քաշում պոեզիան երաժշտական դարձնելու սկզբունքը, այն, ինչ պոեզիայում պետք է շեշտողվի՝ միտքը, իդեան, իսկ ինչ վերաբերում է երաժշտականությանը, ապա իսպաներենն արդեն իսկ երգեցիկ է:

Ունամունոյին, իհարկե, անհանգստացնում են լեզվի և գրելաոճի խնդիրները, սակայն գրականության մեջ երբեք չի անդրադառնում ձևի կամ կառուցվածքի խնդիրներին՝ դրանք համարելով ավելորդություն:

Չափազանց կարևոր է լեզուն, քանի որ, ըստ Ունամունոյի, լեզուն ժողովրդի փորձառության, նրա մտածողության պատկերումն է բառերի միջոցով:

Լեզուն հետք է թողել ժողովրդի հավաքական հիշողության վրա, մինչև ավետարանական խոսքը մարդն արդեն հավատում էր աստվածային հրաշքին: Եվ, ընդհանրապես, Ունամունոյի համար փիլիսոփայությունը բանասիրություն է, քանի որ ճիշտ ընտրված բառերով են պայմանավորված խոսքի նշանակությունն ու իմաստը: Բառն իր բնույթով արարչական է, քանի որ Աստված միայն մարդուն օժտեց Բանը հասկանալու, արտաբերելու շնորհով: Մտացվում է՝ լեզուն արդեն իսկ փիլիսոփայություն է:

«Երեք խրատական նովելներ և մեկ նախաբան» նիվոլաների նախաբանում Ունամունոն գրում է. «Եկեք հասկանանք, թե ինչ է վեպը, և ինչ՝ նիվոլան: «Մառախուղը» նիվոլայում (ես այդպես եմ անվանել այդ վեպը, որովհետև այն իսկական վեպ է) ես տալիս եմ վեպի և նիվոլայի բացատրությունը՝ մի միջոց, որ գտա իմ... գուցե քննադատների՞ համար: Լավ, թող այդպես լինի. քննադատների համար: Եվ նրանք իմացան՝ ինչպես օգտվել այդ բացատրությունից, որովհետև այն նպաստում էր նրանց մտավոր ծուլությանը: Մտավոր ծուլությունը, այսինքն՝ դատողություն անել չիմանալը, ըստ նախկին քննադատների, առավել հատուկ է նրանց, ովքեր իրենց նվիրաբերում են քննադատ լինելու գործին... Այստեղ՝ այս նախաբանում, մենք պետք է անդրադառնանք վեպին կամ նիվոլային, և ևս մեկ անգամ՝ նիվոլականությանը: Եվ ես ասում եմ մենք՝ եպիսկոպոսական ձևով՝ առաջին դեմք, հոգնակի թիվ, որովհետև մենքը՝ ես և դու ենք, ընթերցող, մենք, որ պիտի անդրադառնանք դրանց: Դե ուրեմն՝ հիմա անդրադառնանք խրատական նովելներին... Խրատակա՞ն: Ինչու՞: Այսպիսով՝ ես «խրատական» եմ անվանում այս վեպերը, որովհետև դրանք հրամցնում են օրինակի կամ խրատի ձևով, ճիշտ այնպես, ինչպես հնչում է՝ կյանքի և իրականության օրինակ: Իրականության՞ն, այո՛, իրականության օրինակ: Այդ վեպերի հոգեվարք ապրողները, այսինքն՝ պայքարողները կամ, եթե կուզեք, հերոսները, իրական են, չափազանց իրական, իրականությանը սերտորեն առնչվող հերոսներ՝ լինելու կամ չլինելու իրենց մաքուր Ունամունոյի համոզմամբ՝ կյանքի հանդեպ ողբերգական զգացումը գրեթե միշտ վերածվում է մտասևեռուն գաղափարի, որից ծնունդ է առնում հոգեվարքը, որն իր հերթին հակադրում է բանականությունը և հավատը, իսկ դրանց բախման հետևանքով մարդուն ոչինչ չի մնում՝ բացի ցավից և տառապանքից: Ահա կյանքի այդ ողբերգականության շուրջ են հյուսվում Ունամունոյի վեպերը, որոնց գրողը երբեմն անվանում է նիվոլա:

Խրատական վեպերից կամ նովելներից յուրաքանչյուրը մարդկային էքզիստենցիայի մեկ օրինակ է. դրանց հերոսները հոգեվարքի մեջ պայքարող հոգիներ են, որոնք տառապում են լինելու և չլինելու կասկածից, նրանցից յուրաքանչյուրի ողբերգական կյանքը խրատական մեկ օրինակ է մյուսների համար: Այնուամենայնիվ, գրողը փաստում է, որ անձամբ իր համար խրատ-

տական օրինակներ կարող են լինել միայն այն մարդկանց պատմությունները, ովքեր իրենք են կառուցում, կերտում իրենց երկրային գոյությունը՝ գործի դնելով կամքը և շղադարող հոգեվարքը:

Ունամունոն անդրադառնում է անձի իսկության կամ իրականության և նրա ներսում գոյություն ունեցող «ես»-երին՝ զուգակցելով կամքի, ցանկանալ լինել և չլինելու, չցանկանալ լինել և չլինելու գաղափարների հետ:

Խրատական նովելների նախաբանում գրում է. «Մտացածին, հորինված կերպարը կարող է այնքան իրական լինել, որքան իրեն ստեղծող հեղինակը: Ամենակարևորն այն է, որ վերջինս ծնվի հեղինակի կամքից և լինելու ցանկությունից: Այո՛, ես գիտեմ քննադատների երգած երգը, որով նրանք կառչում են նիվոլայից, աստվածաբանական, փիլիսոփայական, սիմվոլիկ նովելներ, խորհրդանշական հասկացություններ, երկխոսության ձևով էսսեներ... և այլն: Դե լավ, մարդը, իրական մարդը, որ ցանկանում է լինել, կամ որը կցանկանար լինել, սիմվոլ է, սիմվոլ, որը կարող է մարդ, մինչևիսկ հասկացություն դառնալ: Հիմա դուք ինձ կասեք. «Բայց չէ՞ որ Ավգուստո Պերեսը հենց դու ես»: Նման բան չկա: Մի բան են վիպական իմ հերոսները, որոնք բոլորն էլ հոգեվարքային են, որոնց ստեղծել են իմ հոգուց՝ իմ ներքին իրականությունից, որ մի ամբողջ ժողովուրդ են, մեկ այլ բան է այն, որ դրանք հենց ես եմ, որովհետև ո՞վ եմ ես, ո՞վ է այն մարդը, որ ստորագրում է Միգել դե Ունամունո անվան տակ, պարզվում է՝ նա իմ հերոսներից մեկն է, իմ ստեղծած հերոսներից մեկը, իմ հոգեվարք ապրող հերոսներից մեկը: Իսկ այդ վերջին և ներքին, բարձրագույն «ես»-ը, այդ տրանսցենդենտալ կամ ներհատուկ «ես»-ն ո՞վ է, միայն աստված գիտի... Միգուցե հենց նա է աստվածը... Եվ հիմա ասում եմ ձեզ, որ այդ հերոսները չեն ուզում ոչ լինել ոչ էլ չլինել, այլ թույլ են տալիս, որ իրենց տեղաշարժեն, դրանցով լցված են իսպանական ժամանակակից նովելները և ամենևին չեն տարբերվում միմյանցից՝ ոչ իրենց ձեռնափայտերով, ոչ դիմակծկումներով և ոչ էլ ժեստերով, նրանք հիմնականում մարդ չեն և ներքին իրականություն չունեն» /Unamuno, 1920:15/:

Գոյության համար մղվող պայքարի մեջ Ունամունոն առանձնացնում է հավերժական երազն ու խաղաղ քունը. «Միայն երազն է, որ մնայուն է, տևական, հիմնային, երազի վրա են հենվում և երազի միջով անցնում մեր բոլոր ցավերն ու հաճույքները, մեր ատելություններն ու սերերը, մեր հիշողություններն ու հույսերը, ինչպես հսկա ծովի վրա ծփացող ալիքները: Ծովին պատկանող այդ ալիքները, սակայն, հանդարտվում են, մարում, և մնայուն է դառնում միայն ծովը, անցնում են նաև երազի ցավն ու հաճույքը, սերն ու ատելությունը, մնայուն է լոկ երազը: Մեր ամբողջ պատմական էքզիստենցիան զարգանում է ժամանակի մեջ, բայց արդյոք հավերժությունն է այդ ժամանակի հիմքը, ինչպես ծովը՝ ալիքների» /Unamuno, 1909: 871/:

Առհասարակ իսպանական գրականության մեջ «երազի» մետաֆորին կամ սիմվոլին առաջինն անդրադառնում է Կալդերոն դե լա Բարկան իր «Կյանքը երազ է» ստեղծագործության մեջ: «Երազային» կյանքը պատկերելու համար Ունամունոն առաջ է քաշում մառախուղի մետաֆորը, իսկ իր

հերոսներին անվանում հորինված կամ մտացածին էակներ: Կարելի է ասել, որ վեպն ընկալելի է դառնում հենց այդպիսի՝ հորինվածքից և իրականությունից ծնունդ առած հերոսների շնորհիվ, քանի որ գործողությունները չեն, որ առաջ են տանում այն: Մտացածին հերոսն ունի բացառիկ իրականություն. նա և՛ ոչինչ է, և՛ ամեն ինչ:

Ունամունոն երազը կապում է հոգեվարքի հետ, որը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ՝ պայքար, որը ծնվում է կյանքի ողբերգականությունից: Նրա համար առաջնային է ոչ թե երազի ֆիզիոլոգիական կողմը, այսինքն՝ ինքնին երազը, այլ երազողի գիտակցությունը, որին հասնելու համար նախևառաջ հարկ է արժանանալ անգիտակցության երազից: Ունամունոն առաջադրում է երազի երկու կատեգորիա՝ «քնի երազ» և «մահվան երազ»: Սեփական երազի գիտակցությունը վիպական կերպարին արթնացնում է, մղում բացահայտելու ճշմարտությունը, գտնելու ինքն իրեն, միավորելու իր ներքին «ես»-երը, հետո հերոսն անցնում է մառախուղի միջով, լքում անգիտակցական երազը, որպեսզի այսուհետ իր վրա կրի մահվան երազի կնիքը, որ գոյակցում է հույսի և անորոշության հետ: Մարդկային ներաշխարհի ուսումնասիրության հիմնական նպատակը ողբերգական այս ներքին գործընթացում վերջինիս իրականության քննությունն է, որում ապրում են գրողների կերտած հերոսները, որն էլ հիմք է դառնում վեպի համար:

Ունամունոն կոչ է անում երբեք չվախենալ ծիծաղելի երևալ, այլապես ինչի՞^օ համար է պայքարը, կատարելությունը գտնելու փնտրտուքը. «Դուք էլ փնտրե՛ք, կռի՛վ տվեք, ինչպես ես, քանի որ միայն մեր ցանկացած կատարելությունն ու ճշմարիտը գտնելու պայքարը կարող է իսկական մարդ դարձնել մեզ: Գրողները վախենում են ծիծաղելի երևալ, իսկ ես՝ ո՛չ, երբ ինձ մոտ ցանկություն է առաջանում բղավելու, ես բղավում եմ, ես երբեք չեմ թաքնվում ինքս ինձնից, և թերևս դա է պատճառը, որ իմ գրչակից ընկերներից շատերը չեն ներում ինձ դրա համար, նրանք, որ այդքան իրավացի են, այդքան ճշմարիտ և կարգապահ» /Unamuno, 1930: 27/:

Ինչ վերաբերում է կյանքի ընկալմանը, ապա մեզնից յուրաքանչյուրի կյանքը վեպ է, որին բոլորս պետք է վերաբերվենք իբրև կենսական նշանակություն ունեցող օրգանիզմի: Դժբախտ են բոլոր նրանք, որոնց կյանքն այդպիսին չէ. «Ընթերցո՛ղ, եթե քո կյանքը նուրբ է, աստվածային հորինվածք չէ, ոչ էլ հավերժության երազ, ուրեմն մի կողմ թող այս գիրքը, այլևս մի կարդա, քանի որ միայն նա կարող է հասկանալ այս գիրքը, ով ունի իր կյանքի պատմությունը, իր լեզունը» /Longhurst, 2003:139-153/:

Ունամունոյի համար վեպն ինքնակենսագրություն է, սակայն ոչ իբրև գրական ժանր, այլ սեփական «մսից և արյունից» ստեղծած մի բան, գրողի յուրաքանչյուր ստեղծագործություն ծնվում է նրա ներսից, ներքին էությունից: Իսկական, ճշմարիտ վեպում պետք է պատմվի, թե ինչպես է ստեղծվում, կառուցվում վեպը, սակայն ոչ մի դեպքում որևէ մեկի կյանքի պատմությունը: Ահա թե ինչու է Ունամունոն տարբերություն դնում վեպ գրելու և վեպ ստեղծելու կամ կառուցելու միջև:

Գրողն առաջարկում է վեպի կամ նովելի երեք տարբեր ընկալումներ՝

1. վեպն իբրև գրական ժանր.
2. վեպն իբրև նիվոլա, որը սովորական վեպ չէ, քանի որ ունի ներքին, իրական, հավերժական, հոգեվարքային իրականություն.
3. վեպն իբրև կյանք, քանի որ վեպ գրողն առաջին հերթին գրում է իր մասին, իր կյանքի պատմությունը:

Վեպի բնորոշումներից մեկում Ունամունոն կրկնում է «հոգեվարք» բառը՝ այն վերստին գործածելով պայքարի իմաստով. սա իսկապես պայքար է, հակասությունների պայքար, մարդու ներաշխարհի և արտաքին աշխարհի հակասությունը լուծելու պայքար: Վերացնել այս երկուսից մեկը՝ նշանակում է սպանել իրականությունը, սպանել կյանքը, այստեղից էլ՝ պարադոքսը. «Նա ինձ կյանք է տալիս, բայց և սպանում», պատմությունը կործանում, ավերում է իմ ներքին «եսը», իմ եզակի, անկրկնելի էքզիստենցիալ գոյությունը, սակայն հենց դրա շնորհիվ եմ ձևավորվում, կայանում իբրև անհատ, որն այլևս միայն «մսից և ոսկորից» չէ, այլ օժտված է հոգով և մարմնով: Բացի այդ՝ իրականում հենց ես եմ իմ լեզունը, պատմությունը, քանի որ իբրև մարդ և ոչ Աստված, ոչ հրեշտակ, ես ապրում եմ մի աշխարհում, որը հենց ժամանակն է և պատմությունը, նշանակում է՝ հենց իմ լեզունը ավարտվի, նրա հետ կավարտվեմ նաև ես՝ դրանով հիմնավորելով վերը նշված բանաձևը՝ «ապրել պատմության մեջ և ապրել պատմությունը», կերտել քո սեփական պատմությունը համընդհանուր պատմության մեջ, հետևաբար իսկական մարդը լեզունդի, պատմության զավակն է, թող սա չլինի վեպ, այլ պատմություն, հանգամանք, արտաքին աշխարհ, կարևոր չէ, այո՛, մենք հանգամանքների ծնունդն ենք» /Ferrerres, 1943: 21-22/:

Վեպում Ունամունոն զարգացնում է գոյության փիլիսոփայության կարևորագույն խնդիրներից մեկը՝ սեփական պատմության կերտման պրոբլեմը, առանց որի անիմաստ է մարդու ֆիզիկական գոյությունը երկրի վրա: Չսփազանց կարևոր է կարողանալ կերտել սեփական կյանքի պատմությունը: Այս գաղափարն Ունամունոն կենտրոնացնում է «Ինչպես է ստեղծվում վեպը» էսսեում: «Ապրել պատմության մեջ և ապրել պատմությունը. «Իսկ գուցե ես կանգնած եմ իմ «ես»-ը՝ իմ «ներքին եսը» կորցնելու սահմանագծի^օն, գուցե ուր որ է կորցնելու^օ եմ իմ աստվածային «ես»-ը, որն Աստված կրում է իր ներսում, իմ այն տեսակը՝ ինչպիսին որ պետք է լինեմ, այն մյուս «ես»-ը, պատմական «ես»-ը, որը շրջում է պատմության մեջ՝ կառուցելով իր սեփական պատմությունը /Unamuno, 2008: 32-39/:

Յուրաքանչյուրը պետք է կերտի իր սեփական պատմությունը, եթե ոչ, ապա նրա գոյությունը չի կայանա, կանհետանա նրանց հետ, որոնք դուրս են մնացել պատմությունից, յուրաքանչյուրի կյանքը և նրա պատկերացրած ճշմարտությունը հենց իր դերն է, և նա պարտավոր է խաղալ իր այդ դերը, նա պարտավոր է ընդունել այդ երկու հակադիր աշխարհները, և առհասարակ, բոլոր հակադրությունները, քանի որ դրանց միավորումից է ծնվում «մսից և ոսկորից» մարդը, նա, որին վերջավորության մեջ տրված է մարմին, հոգի,

հավերժություն, պատմություն և պատմական միջարգություն կամ ներքին բովանդակություն, անկատարելություն, բայց նաև կատարյալին հասնելու բուռն ցանկություն» /Unamuno, 2008: 89/:

Մինչև այժմ Ունամունոն հաստատում է, որ իրական, ճշմարիտ է միայն ներքին էությունը, ներքին իրականությունը, իսկ արտաքինը կեղծ է ու անիրական, սակայն գալիս է մի պահ, երբ գրողը հակադրվում է ինքն իրեն՝ ասելով, թե արտաքին իրականությունը, պատմությունը, լեզենդը կամ ֆարսը նույնքան իրական է, որքան ներքինը, քանի որ նրա մեջ է ապրում և նրա հետ է մեռնելու հենց ինքը: «Այս լեզենդը, այս պատմությունը խժռում է ինձ, սակայն երբ նա ավարտվի, կավարտվի նաև իմ գոյությունը: Իմ լեզենդի, իմ պատմության Ունամունոն իմ վեպի Ունամունոն է, որն ինձ կյանք է պարզելում, բայց և սպանում ինձ, ստեղծում, կերտում, բայց նաև կործանում, պահպանում է և խեղդում ինձ, և հենց սա է իմ հոգեվարքը» /Unamuno, 2008: 46/:

«Ինչպես է ստեղծվում վեպը» էսսեի գլխավոր հերոսը իսկական մարդ չէ, քանի որ չի ապրում իր սեփական պատմության մեջ, չի ապրում ինքն իր մեջ. նա չի կարողանում իր կյանքը վերածել վեպի, հետևաբար իր գոյությունն անհիմն է, նրա վերջը չի ամփոփվելու պատմության մեջ, այդ է պատճառը, որ նրան դուր են գալիս ուրիշների կերտած պատմությունները, որոնք կապ չունեն իր պատմության հետ: Գլխավոր հերոսն այլևս անկարող է ապրել առանց այդ վեպի, քանի որ նրա կյանքը, էությունը վերջնականապես և անվերադարձ միավորվել է վեպի հերոսի պատմության հետ, և ուրեմն ի՞նչ: Հարց է ծագում՝ պատմակա՞ն մարդ, թե՞ իրական, ճշմարիտ մարդ, ողբերգական կյանքի դրամատիկ հերոս, թե՞ վեպի կերպար, ահա այսպես է երկատվում մարդը, նրա էությունը, այստեղից են ծնվում՝ «ես»-ը և այն մյուս «ես»-ը նաև այն երրորդը, ինչպես նշում է Էլիոթը: Ավելի ուշ Ունամունոն ակնարկում է, որ իր էսսեի գլխավոր հերոսն ամեն ինչ կտար, միայն թե կարողանար հրաժարվել այդ գրքից, կնախընտրեր վերադառնալ իր ակունքներին, իր ծննդավայր, մանկություն, այն տարիքին, երբ դեռ կարդալ չգիտեր, հետևաբար խաղաղության մեջ էր, ինքն իր հետ էր, իր ներքին «ես»-ը դեռ չէր հակադրել այն մյուս «ես»-ին, որից, սակայն, հնարավոր չէ խուսափել:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ունամունո դե Մ. Մառախուղը, թարգմ. Ռուզաննա Պետրոսյանի, Երևան, Անտարես, 2013:
2. García B. Miguel de Unamuno: De ésto y de aquello. Buenos Aires: Ediciones Minotauro, 1950.
3. Ferreres R. La teoría de géneros de M. de Unamuno. Madrid: Escorial, 1943.
4. Longhurst A.C. Teoría de la novela en Unamuno de “Niebla” a don Sandalio. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2003.

5. Unamuno de M. Recordando a Pereda, en Paisajes del Alma. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1909.
6. Unamuno de M. Dos artículos y dos discursos. Madrid: Espasa-Calpe, 1930.
7. Unamuno de M. Cómo se hace una novela. Madrid: Libro Del Bolsillo, 2008.

P. ПЕТРОСЯН – *Принципы и особенности построения философского романа по Мигелю де Унамуно.* – В статье представлены основные принципы и структурные особенности построения философского романа испанского писателя Мигелья де Унамуно. Автор предлагает различать понятия как строить роман и написать роман, предлагая три типа понятия для этого жанра: роман как литературный жанр, роман как Нивола, который отличается от обычного романа, так как имеет внутреннюю реальность, роман как жизнь, потому что писатель прежде всего пишет о своей жизни.

Ключевые слова: экзистенциализм, нивола, роман, автобиография, история, литературный жанр

R. PETROSYAN – *The Principal Features of the Construction of Philosophical Novel According to Miguel de Unamuno.* – The paper presents the basic principles and structural features of the philosophical novel by Miguel de Unamuno. The author suggests a distinction between the concepts of building a novel and writing a novel thus he talks about three types of novels: novel as a literary genre, novel as a Nivola which is not an ordinary novel as it has an internal reality, novel as a life because the writer writes about his own life.

Key words: existentialism, novel and nivola, autobiography, history, literary genre

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՍԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ON THE CONTRIBUTORS

1. ԱՄԻՐՅԱՆ ԱՆՆԱ – ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դասախոս, հայցորդ
АМИРЯН АННА – преподаватель кафедры английского языка №2 ЕГУ, соискатель
AMIRYAN ANNA – YSU Chair of the English Language № 2, lecturer, PhD student
2. ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ԱՐԱ – ք.գ.դ., ԵՊՀ արտասահմանյան գրականության ամբիոնի վարիչ, դոցենտ
АРАКЕЛЯН АРА – д.ф.н., доцент, зав. кафедрой зарубежной литературы ЕГУ
ARAKELYAN ARA – YSU Head of the Chair of Foreign Literature, Doctor of Philology, Associate Professor
3. ԱՐՍԵՆՅԱՆ ԼԻԱՆԱ – ՀՊՄՀ ռոմանական լեզուների ամբիոնի հայցորդ
АРСЕНЯН ЛИАНА – соискатель кафедры романских языков АГПУ
ARSENYAN LIANA – ASPU Chair of Romance Languages, PhD student
4. ԲԱԳՈՒՄՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ – ԵՊՀ թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի դասախոս, հայցորդ
БАГУМЯН ЛУСИНЕ – соискатель кафедры теории и практики перевода ЕГУ
BAGUMYAN LUSINE – YSU Chair of Translation Studies, lecturer, PhD student
5. ԲԱԳԴԱՍԱՐՅԱՆ ՍԱՌԱ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի ասիստենտ
БАГДАСАРЯН МАРА – к.ф.н., ассистент кафедры английского языка № 2 ЕГУ
BAGHDASARYAN MARA – YSU Chair of the English Language № 2, Assistant Professor, PhD
6. ԲԱԳԴԱՍԱՐՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ – ք.գ.թ., ԵՊՀ ռոմանական լեզուների ամբիոնի վարիչ, դոցենտ
БАГДАСАРЯН АСМИК – к.ф.н., доцент, зав. кафедрой романских языков ЕГУ
BAGHDASARYAN HASMIK – YSU Head of the Chair of Romance Languages, PhD, Associate Professor
7. ԲԱՐՍԵԳՅԱՆ ԼԻԱՆԱ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
БАРСЕГЯН ЛИАНА – к.ф.н., доцент кафедры английского языка № 2 ЕГУ
BARSEGHYAN LIANA – YSU Chair of the English Language № 2, PhD, Associate Professor
8. ԳԱԲՐԻԵԼՅԱՆ ՍԵՂԱ – ք.գ.թ., ԵՊՀ թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի դոցենտ
ГАБРИЕЛЯН СЕДА – к.ф.н., доцент кафедры теории и практики перевода ЕГУ
GABRIELYAN SEDA – YSU Chair of Translation Studies, PhD, Associate Professor
9. ԳԱԼՈՒՍՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ – ՀՌՀ ռուսաց և սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի ասպիրանտ
ГАЛУСТЯН АСМИК – аспирант кафедры русского и славянского языкознания РАУ
GALUSTYAN HASMIK – RAU Chair of Russian and Slavonic Linguistics, PhD student
10. ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ԱՐՄԻՆԵ – ՀՊՏՀ լեզուների ամբիոնի դասախոս, հայցորդ
ГРИГОРЯН АРМИНЕ – преподаватель, соискатель кафедры языков АГЭУ
GRIGORYAN ARMINE – ASEU Chair of Languages, lecturer, PhD student
11. ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ԽՐԻՍՏԻՆԵ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի բառագիտության և ոճաբանության ամբիոնի դոցենտ
ГРИГОРЯН КРИСТИНЕ – к.ф.н., доцент кафедры лексикологии и стилистики английского языка ЕГУЯС им. В. Брюсова
GRIGORYAN CHRISTINE – PhD, Associate Professor at the Chair of English Lexicology and Stylistics, YSULS after V. Brusov

12. ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ԶՐԻՍՏԻՆԵ – ԵՊՀ անգլիական բանասիրության ամբիոնի հայցորդ
ГЕВОРГЯН КРИСТИНЕ – соискатель кафедры английской филологии ЕГУ
GEVORGYAN KRISTINE – YSU Chair of English Philology, PhD student
13. ԵՐԶՆԿՅԱՆ ԵԼԵՆԱ – ք.գ.դ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի վարիչ
ЕРЗИНКЯН ЕЛЕНА – д.ф.н., профессор, зав. кафедрой английского языка № 2
ЕГУ
YERZNKYAN YELENA – YSU, Head of the Chair of English Language № 2,
Doctor of Philology, Professor
14. ԹՈՎԱՍԱՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ – ԵՊՀ լեզվաբանության և տեղեկատվական
տեխնոլոգիաների ամբիոնի մագիստրոս
ТОВМАСЯН ЛУСИНЕ – магистр по специальности лингвистики и
информационных технологий ЕГУЯС им. В. Брюсова
TOVMASYAN LUSINE – Master of Linguistics and Information Technologies,
YSULS after V. Brusov
15. ԹՈՎԱՍԱՅԱՆ ՆՈՒՆԵ – ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
ТОВМАСЯН НУНЕ – доцент кафедры английского языка № 2 ЕГУ
TOVMASYAN NUNE – YSU Chair of the English Language № 2, Associate Professor
16. ԽԱՉԱՏՈՒՐՅԱՆ ՎԵՐՈՆԻԿ – ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դասախոս, ՀՀ
ԳԱԱ Մանուկ Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտի հայցորդ
ХАЧАТУРЯН ВЕРОНИК – преподаватель кафедры английского языка № 2
ЕГУ, соискатель РА НАН Института литературы имени М. Абегамяна
KHACHATURYAN VERONIK – YSU, Chair of English Language № 2, lecturer,
Institute of Literature after M. Abeghian of NAS of RA, PhD student
17. ԽԱՐԱԶՅԱՆ ՀԵՂԻՆԵ – ԵՊՀ անգլերենի հաղորդակցման և թարգմանության
ամբիոնի դասախոս, հայցորդ
ХАРАЗЯН ЕГИНЕ – преподаватель, соискатель кафедры перевода и коммуни-
кации английского языка ЕГУЯС им. В. Брюсова
KHARAZYAN HEGHINE – YSULS Chair of English Communication and
Translation, Lecturer, PhD student
18. ՀԱՅԹՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ – ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դասախոս
АЙТЯН ЛУСИНЕ – преподаватель кафедры английского языка № 2 ЕГУ
HAYTYAN LUSINE – YSU Chair of the English Language № 2, lecturer
19. ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ – ք.գ.թ., ՀՊՏՀ լեզուների ամբիոնի դոցենտ
АРУТЮНЯН ЛУСИНЕ – к.ф.н., доцент кафедры языков АГЭУ
HARUTYUNYAN LUSINE – ASEU Chair of Languages, PhD, Associate Professor
20. ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ ԼՈՒՍԻԿ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
ОВАКИМЯН ЛУСИК – к.ф.н., доцент кафедры английского языка № 2 ЕГУ
NOVAKIMYAN LUSIK – YSU Chair of the English Language № 2, PhD, Associate
Professor
21. ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՎԻՈԼԵՏԱ – ԵՊՀ արտասահմանյան գրականության
ամբիոնի հայցորդ
ОГАННИСЯН ВИОЛЕТА – соискатель кафедры зарубежной литературы ЕГУ
NOVHANNISYAN VIOLETA – YSU Chair of Foreign Literature, PhD student
22. ԳԱԶԱՐՅԱՆ ԼԵՆԱ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դասախոս
КАЗАРЯН ЛЕНА – к.ф.н., преподаватель кафедры английского языка № 2 ЕГУ
GHAZARYAN LENA – YSU Chair of the English Language № 2, PhD, lecturer
23. ԳԱԶԱՐՅԱՆ ԼԻԼԻԹ – ՀՊՏՀ լեզուների ամբիոնի դասախոս
КАЗАРЯН ЛИЛИТ – преподаватель кафедры языков АГЭУ
GHAZARYAN LILIT – ASEU Chair of Languages, lecturer

24. ԳԱԶԱՐՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆ – ք.գ.թ., ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դոցենտ
КАЗАРЯН РУЗАН – к.ф.н., доцент кафедры английского языка № 2 ЕГУ
GHAZARYAN RUZAN – YSU Chair of the English Language № 2, PhD, Associate Professor
25. ՄԱԿԱՐՅԱՆ ԱԼԻԿ – ք.գ.դ., ԵՊՀ հայ գրականության ամբիոնի պրոֆեսոր
МАКАРЯН АЛИК – д.ф.н., профессор кафедры армянской литературы ЕГУ
MAKARYAN ALIK – YSU Chair of the Armenian Literature, Doctor of Philology, Professor
26. ՄԵԼԻԶ-ԱԴԱՄՅԱՆ ՇՈՒՇԱՆԻԿ – ՀՈՒՀ լեզվի տեսության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի դասախոս
МЕЛИК-АДАМЯН ШУШАНИК – преподаватель кафедры теории языка и межкультурной коммуникации РАУ
MELIK-ADAMYAN SHUSHANIK – RAU Chair of theory of language and cross-cultural communication, lecturer
27. ՄԵՏՐՈՊՅԱՆ ԱՐԹՈՒՐ – ԵՊՀ անգլիական բանասիրության ամբիոնի ասպիրանտ
МЕСРОПЯН АРТУР – аспирант кафедры английской филологии ЕГУ
MESROPYAN ARTHUR – YSU Chair of English Philology, PhD student
28. ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ – ԵՊՀ անգլիական բանասիրության ամբիոնի ասպիրանտ
МОВСИСЯН ТАТЕВИК – аспирант кафедры английской филологии ЕГУ
MOVSISYAN TATEVIK – YSU Chair of English Philology, PhD student
29. ՆԻԿՈԳՈՍՅԱՆ ՀՈՒՓՄԻՍԵ – ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դասախոս
НИКОГОСЯН РИПСИМЕ – преподаватель кафедры английского языка № 2 ЕГУ
NIKOGOSYAN HRIPSIME – YSU Chair of the English Language № 2, lecturer
30. ՉԱԼԱԲՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ – ք.գ.թ., դոցենտ, ՀՊՏՀ լեզուների ամբիոնի վարիչ
ЧАЛАБЯН СУСАННА – д.ф.н., доцент, зав. кафедрой языков АГЭУ
CHALABYAN SUSANNA – ASEU Head of the Chair of Languages, PhD, Associate Professor
31. ՍԱՐՈՒԽԱՆՅԱՆ ԲԵԼԼԱ – ԵՊՀ անգլերենի թիվ 2 ամբիոնի դասախոս
САРУХАНИЯН БЕЛЛА – преподаватель кафедры английского языка № 2 ЕГУ
SARUKHANYAN BELLA – YSU Chair of the English Language № 2, lecturer
32. ՍԻՄՈՆՅԱՆ ԱՐՄԻՆԵ – ք.գ.դ., դոցենտ, ՀՈՒՀ լեզվի տեսության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի վարիչ
СИМОНЯН АРМИНЕ – д.ф.н., доцент, зав. кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации РАУ
SIMONYAN ARMINE – RAU, Head of the Chair of theory of language and cross-cultural communication, Doctor of Philology, Associate Professor
33. ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ – ԵՊՀ արտասահմանյան գրականության ամբիոնի դասախոս, հայցորդ
ПЕТРОСЯН РУЗАННА – преподаватель кафедры зарубежной литературы ЕГУ, соискатель
PETROSYAN ROUZANNA – YSU Chair of Foreign Literature, lecturer, PhD student
34. ԶՈՉԱՐՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ – ԵՊՀ ռուսաց լեզվի ամբիոնի հումանիտար ֆակուլտետների համար, դասախոս
КОЧАРЯН СУСАННА – преподаватель кафедры русского языка ЕГУ
KOCHARYAN SUSANNA – YSU Chair of the Russian Language for the Humanities, lecturer

ԲՈՎԱՆԳԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ/Лингвистика/Linguistics

ԳԱԲՐԻԵԼՅԱՆ Ս., ԲԱԳՈՒՄՅԱՆ Լ. Քենեթ Գրեհեմի «Քամին ուռիների մեջ» ստեղծագործության շրջադասությունները (ինվերսիան) և դրանց հայերեն թարգմանության խնդիրը	3
ГАБРИЕЛЯН С., БАГУМЯН Л. Стилистическая инверсия в произведении Кеннета Грэма «Ветер в ивах» и проблема его перевода на армянский язык	
GABRIELYAN S., BAGUMYAN L. Stylistic inversion in Kenneth Grahame’s “The Wind in the Willows” and the problem of its translation	
ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Ա. Համընդհանուր դարձվածային միավորների լեզվամշակութային, թարգմանական տարբերակները և դրանց հոգևոր իմաստները	11
ГРИГОРЯН А. Лингвокультурные, переводческие варианты универсальных фразеологических единиц и их духовные значения	
GRIGORYAN A. Linguocultural, translational options of universal phraseological units and their spiritual meanings	
ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Ք., ԹՈՎԱՍՍՅԱՆ Լ. Համակարգչային եզրերի համարժեքների ստեղծումը և համակարգչային եզրաբանության զուգաձևությունների վերացման եղանակները հայերենում	18
ГРИГОРЯН К., ТОВМАСЯН Л. Методы создания компьютерных терминов на армянском языке и способы исключения терминов-эквивалентов	
GRIGORYAN Ch., TOVMASYAN L. The creation of computer terms in the Armenian language and means for eliminating term variations	
ԵՐԶՆԿՅԱՆ Ե., ԳԱԶԱՐՅԱՆ Լ. Տաբու բառերը որպես հուզաստատկական բառերի առաջացման աղբյուր-դաշտ	30
ЕРЗИНКЯН Е., ГАЗАРЯН Л. Табу как источники возникновения эмоционально-усилительных интенсификаторов	
YERZINKYAN Y., GHAZARYAN L. Taboo words as a source domain for the development of intensifiers	
ԽԱՐԱԶՅԱՆ Հ. Սոցիալական գովազդը որպես հասարակական գիտակցության ձևավորման միջոց	36
ХАРАЗЯН Е. Социальная реклама как средство формирования социального сознания	
KHARAZYAN H. Public advertising as a means of developing social awareness	
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Լ. Ժամանակի նշույթավորումը տնտեսական իրադարձություններում	42
АРУТЮНЯН Л. Темпоральная маркированность экономических событий	
HARUTYUNYAN L. Temporal markers of economic events	
ՄԵԼԻԿ-ԱԴԱՄՅԱՆ Շ. Անգլերենում գայրույթ հույզի որոշ իմաստային յուրահատկությունների մասին	53
МЕЛИК-АДАМЯН Ш. О некоторых семантических особенностях эмоции «злость» в английском языке	

MELIK-ADAMYAN SH. Some Semantic Peculiarities of the Emotion “Anger” in English ՄԵԼԻԿ-ԱԴԱՄՅԱՆ Ս. Համատեքստը՝ որպես նույնարանական ասույթների ապա- կողմադրման միջոց	61
MECPOПЯH A. O контекстуальной обусловленности декодирования тавто- логических высказываний MESROPYAN A. Context as the key to the calculation of tautologies	
ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ Տ. Ուղղաձիգ համատեքստը որպես լեզվարանական ուսում- նասիրության առարկա	74
МОВСИСЯН Т. Вертикальный контекст как объект лингвистического анализа MOVSISYAN T. Vertical context as a subject of linguistic study	
ГАЛУСТЯН А. Когнитивные основы развития причинного значения в семантике первообразных предлогов	80
ԳԱԼՍՏՅԱՆ Հ. Պարզ կապերի պատճառական իմաստի զարգացման ճանաչողական (կոգնիտիվ) նախադրյալները GALUSTYAN H. Cognitive aspects of developing causative meaning in simple prepositions	
ГЕВОРГЯН К. Человеческая телесность в современной лингвистике: соматизмы в языке и культуре	88
ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ Զ. Մարդկային մարմինը ժամանակակից լեզվաբանության մեջ. սոմատիկ հասկացությունները լեզվում և մշակույթում GEVORGYAN K. Human body in modern linguistics: somatisms in language and culture	
СИМОНЯН А. Искренность в политической коммуникации через призму теории речевых актов	97
ՍԻՄՈՆՅԱՆ Ա. Անկեղծությունը քաղաքական խոսույթում SIMONYAN A. Sincerity and the speech acts used by the politicians	
ՄԵԹՈԴԻԿԱ/Методика/ Methodology	
НОВАКИМЯН L. TED Talks as a tool for enhancing listening comprehension	102
ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ Լ. TED դասախոսությունները որպես լսել-ընկալելու հմտու- թյունները զարգացնելու միջոց ОВАКИМЯН Л. TED лекции как средство развития навыков аудирования	
TOVMASYAN N., GHAZARYAN R. A plan of a film-based lesson for EFL students of intermediate level	112
ԹՈՎԱՍՏՅԱՆ Ն., ԳԱԶԱՐՅԱՆ Ռ. Ֆիլմ-դասի ծրագիր անգլերենը որպես օտար լեզու դասընթացի համար ТОВМАСЯН Н., КАЗАРЯН Р. К вопросу об использовании кино- и видео- материалов при обучении английского как иностранного	
ԱՄԻՐՅԱՆ Ա. Ինտերակտիվ դասերի կազմակերպումը որպես մասնագիտա- կան նյութն օտար լեզվով առավել արդյունավետ յուրացնելու միջոց	119
АМИРЯН А. Организация интерактивных занятий как способ продуктивного усвоения профессионального материала AMIRYAN A. The organization of interactive lessons as a productive means of assimilation of the professional material	

ԱՐՄԵՆՅԱՆ Լ. Իսպաներեն դարձվածքային միավորների ուսուցման ազգամշակութային հայեցակերպը լեզվական բուհում	126
АРСЕНЯН Л. Национально-культурный аспект обучения фразеологических единиц испанского языка в языковом вузе	
ARSENYAN L. National-cultural aspect of learning Spanish phraseological units in a linguistic university	
ԲԱԳԴԱՍԱՐՅԱՆ Հ. Հաղորդակցական մեթոդի դերը իսպաներենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման խնդրում	136
БАГДАСАРЯН А. Роль коммуникативного метода в преподавании испанского языка как иностранного	
BAGHDASARYAN H. The role of communicative method in teaching Spanish as a foreign language	
ԲԱՐՍԵԳՅԱՆ Լ. Օտար լեզվի դասավանդման մեջ երաժշտությունն ինտեգրելու որոշ առավելությունների մասին	144
БАРСЕГЯН Л. О некоторых преимуществах интегрирования музыки в преподавании иностранного языка	
BARSEGHYAN L. On some advantages of integrating music into foreign language teaching	
ՀԱՅԹՅԱՆ Լ. Ընթերցման միջոցով տեքստը ըմբռնելու ռազմավարությունների մասին.....	151
АЙТЯН Л. О стратегиях восприятия текста при чтении	
HAÏTYAN L. On reading comprehension strategies	
ՆԻԿՈԳՈՍՅԱՆ Հ., ՍԱՐՈՒԽԱՆՅԱՆ Բ. Մշակութային իրազեկության դերը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում	158
НИКОГОСЯН Р., САРУХАНИЯН Б. Роль культурной грамотности в процессе преподавания иностранного языка	
NIKOGHOSYAN H., SARUKHANYAN B. The role of cultural awareness in foreign language teaching	
ՉԱԼԱԲՅԱՆ Ս., ԳԱԶԱՐՅԱՆ Լ. Ուսանողակենտրոն ուսուցման կարևորությունն օտար լեզուն հատուկ նպատակների համար դասընթացում	165
ЧАЛАБЯН С., КАЗАРЯН Л. О важности лично-ориентированного обучения иностранному языку для специальных целей	
CHALABYAN S., GHAZARYAN L. The importance of learner-centered approach to teaching foreign languages for specific purposes	
БАГДАСАРЯН М., КОЧАРЯН С. К вопросу о преподавании иностранных языков в вузовской системе Армении	170
ԲԱԳԴԱՍԱՐՅԱՆ Մ., ՔՈՉԱՐՅԱՆ Ս. Հայաստանի բուհական համակարգում օտար լեզուների դասավանդման հարցի շուրջ	
BAGHDASARYAN M., KOCHARYAN S. On the issue of teaching foreign languages in higher education establishments of Armenia	

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ/Литературоведение/ Literary Criticism

ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ Ա. Ֆրանց Կաֆկայի «Օրագրերի» կառուցվածքը	178
АРАКЕЛЯН А. Структура «Дневников» Фр. Кафки	
ARAKELYAN A. The structure of Franz Kafka’s “Dairies”	
ԽԱՉԱՏՈՒՐՅԱՆ Վ. Ամերիկյան «բիթնիկական շարժման» ազդեցությունը Չ. Բուկովսկու գեղարվեստական արձակի վրա	183
ХАЧАТУРЯН В. Формирование художественного мира Чарльза Буковского и американское «битническое движение»	
KNACHATURYAN V. Development of Charles Bukowski’s literary outlook and the American “beat movement”	
ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ Վ. Դ.Հ. Լոուրենսի՝ «արյան գիտակցության» ըմբռնումը....	189
ОГАННЕСЯН В. Восприятие «сознания крови» у Д. Г. Лоуренса	
HOVHANNISYAN V. D.H. Lawrence’s perception on “blood-consciousness”	
ՍԱԿԱՐՅԱՆ Ա. Կառլո Գոլդոնի և Հակոբ Պարոնյան («Երկու տիրոջ ծառան» նույնանուն պիեսների համեմատական վերլուծություն).....	196
МАКАРЯН А. Карло Гольдони и Акоп Паронян (сопоставительный анализ одноименных пьес под названием «Слуга двух господ»)	
MAKARYAN A. Carlo Goldoni and Hakob Paronyan (comparative analysis of the namesake plays “The Servant of Two Masters”)	
ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ Ր. Փիլիսոփայական վեպի կառուցման սկզբունքներն ու առանձնահատկություններն ըստ Միգել դե Ունամունոյի	209
ПЕТРОСЯН Р. Принципы и особенности построения философского романа по Мигелю де Унамуну	
PETROSYAN R. The principles and features of the construction of philosophical novel according to Miguel de Unamuno	
Տեղեկություններ հեղինակների մասին	217
Сведения об авторах	
Information on the contributors	

Ի ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ

«Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում» գիտական հանդեսը լույս է տեսնում տարին երկու անգամ: Հանդեսում տպագրվելու համար կարող են ներկայացվել հոդվածներ ինչպես հայերեն, այնպես էլ օտար լեզուներով, մեկ տպագիր օրինակով համակարգչային շարվածքով (**Microsoft Word 97-2003 ծրագրով, Times Armenian, Times New Roman** տառատեսակներով): Հոդվածի հետ անհրաժեշտ է ներկայացնել հոդվածի էլեկտրոնային տարբերակը մագնիսական կրիչով:

Հոդվածը պետք է ունենա հայերեն, ռուսերեն և անգլերեն ամփոփագրեր՝ 50-60 բառի սահմաններում, բանալի-բառեր, հեղինակի մասին համառոտ տեղեկություն:

Հոդվածի առաջին էջի վերին տողի աջ անկյունում 12 pt տառաչափով, թավ (Bold) գրվում է հեղինակ(ներ)ի անունը և ազգանունը (ազգանունը՝ գլխատառերով, օրինակ՝ **Արմինե ՍԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ**), շեղատառ (Italic) բոլոր 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՝ այբենական կարգով:

Հեղինակը պատասխանատվություն է կրում իր ներկայացրած տեղեկությունների համար: Հրապարակվող նյութերը պետք է գրախոսվեն և երաշխավորված լինեն տպագրության համապատասխան ամբիոնների կողմից. բոլոր կարծիքները, երաշխավորագրերը պահպանվում են խմբագրությունում: Հրապարակվող նյութերի բնագրերը չեն վերադարձվում:

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

Գրականության ցանկում ընդգրկված աղբյուրների մուշ

1. Աբրահամյան Ս. Գ. Հայերենի կետադրություն, Երևան, 1999:
2. Austin J. L. How to do things with words. Oxford: Oxford University Press, 1962.
3. Langacker R.W. Foundations of cognitive grammar // *Theoretical prerequisites*, v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.
4. Гинзбург Р. С. О взаимосвязи лингвистического и экстралингвистического в лексике // *Иностр. языки в школе*, 1972, № 5.
5. Иванов В. И. Язык, текст, речь // Электронный ресурс: <http://www.textum.ru/article/ivan/html>

Խմբագրության հասցեն. Երևան 0025, Ալ. Մանուկյան 1
Адрес редакции: Ереван, ул. Ал. Манукяна 1
Էլ. փոստ՝ englishdep2@ysu.am

Հանձնվել է տպագրության 20.11.2015թ.

Թուղթը՝ օֆսետ: Չափսը՝ 84x100¹/₁₆

Տպագրական 21.5 մամուլ:

Տպաքանակը՝ 100: