

# FLSP

9 (18) 2020

ISSN 1829-4065

---

FOREIGN  
LANGUAGE  
FOR SPECIAL  
PURPOSES

---

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ  
YEREVAN STATE UNIVERSITY



# FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES

№ 9 (18)

YEREVAN STATE UNIVERSITY PRESS  
YEREVAN 2020

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԸ  
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ  
ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ

№ 9 (18)

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ  
ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ  
ԵՐԵՎԱՆ 2020

**Recommended by the Scientific Council of the Department  
of European Languages and Communication, Yerevan State University,  
Republic of Armenia**

- Editor-in-Chief:** **Margarita Apresyan**  
Head of ESP Chair N 1, PhD in Linguistics, professor, YSU, RA
- Honourable members of the editorial board:** **Dora Sakayan**  
Doctor of Philology, professor, McGill University, Canada
- Svetlana Ter-Minasova**  
Doctor of Philology, professor of Moscow State University,  
Dean of the Faculty of Foreign Languages,
- Hans Sauer**  
Doctor of Philology, Institute of English Philology, Munich  
University, Germany
- Charles Hall**  
PhD, associate professor of Applied Linguistics, University of  
Memphis, USA
- Editorial board:** **Jura Gabrielyan**  
Doctor of Philology, professor  
Head of German Philology Chair, YSU, RA
- Hasmik Bagdasaryan**  
Doctor of Philology, associate professor  
Head of Romance Philology Chair, YSU, RA
- Albert Makaryan**  
Doctor of Philology, professor, YSU, RA
- Yelena Mkhitarian**  
Head of German Languages Chair, PhD, professor, ASPU, RA
- Samvel Abrahamyan**  
PhD in History, associate professor, YSU, RA
- Karo Karapetyan**  
PhD in Pedagogics, professor, RA
- Ruzanna Karapetyan**  
PhD in Linguistics, associate professor, YSU, RA

Foreign Languages for Special Purposes, Yerevan, Yerevan State University Press, 2020, p. 128.

FLSP international journal is a collection of scientific articles presented by FLSP practitioners inside and out Armenia targeting at professional experience exchange and concurrent development of FLSP methodologies.

Letters and articles for publishing should be sent to the editor-in-chief  
E-mail: english@ysu.am, margaret.apresyan@mail.ru

**Հրատարակության և երաշխավորել  
ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի  
գիտական խորհուրդը**

**Գլխավոր խմբագիր՝**

**Մարգարիտա Ապրեսյան**

ԵՊՀ անգլերեն լեզվի թիվ 1 ամբիոնի վարիչ,

բ.գ.թ., պրոֆեսոր

**Խմբագրական**

**խորհրդի**

**պատվավոր անդամներ՝**

**Դորա Մաքսյան**

բ.գ.դ., պրոֆեսոր

Մթգիլ համալսարան, Մոնրեալ, Կանադա

**Սվետլանա Տեր-Մինասովա**

բ.գ.դ., Մոսկվայի պետական համալսարանի պրոֆեսոր,

Օտար լեզուների ֆակուլտետի դեկան,

**Հանս Մաուեր**

բ.գ.դ., պրոֆեսոր

Անգլիական բանասիրության ինստիտուտ, Մյունխենի

համալսարան

**Չարլզ Հոուլ**

բ.գ.թ., կրտսեր պրոֆեսոր, Մեմֆիսի համալսարան, ԱՄՆ

**Խմբագրակազմ՝**

**Յուրա Գաբրիելյան**

ԵՊՀ գերմանական բանասիրության ամբիոնի վարիչ,

բ.գ.դ., պրոֆեսոր

**Հասմիկ Բաղդասարյան**

ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի վարիչ,

բ.գ.դ., դոցենտ

**Ալբերտ Մակարյան**

բ.գ.դ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ

**Ելենա Մլիխարյան**

ՀՊՄՀ գերմանական լեզուների ամբիոնի վարիչ,

բ.գ.թ., պրոֆեսոր

**Սամվել Աբրահամյան**

պ.գ.թ., դոցենտ, ԵՊՀ

**Կարո Կարապետյան**

մ.գ.թ., պրոֆեսոր

**Ռուզաննա Կարապետյան**

բ.գ.թ., դոցենտ, ԵՊՀ

Օտար լեզուները մասնագիտական նպատակների համար, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2020, 128 էջ:

Գիտական հոդվածների միջազգային պարբերականը նպատակ ունի հավաքելու և ներկայացնելու Հայաստանի և Հայաստանից դուրս «Օտար լեզուները մասնագիտական նպատակների համար» (FLSP) ոլորտի մասնագետների կողմից մշակված ժամանակակից մեթոդները փորձի փոխանակման և դրանց հետագա զարգացման նպատակով:

© Ապրեսյան Մ. և ուրիշ., 2020

© ԵՊՀ հրատ., 2020

# ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ CONTENTS

*Ապրեսյան Մ., Այվազյան Ա.*

ԱՐՏԱՀԱՅՏՉԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈՒՋԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ  
ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ..... 8

*Ազիզբեկյան Զ.*

ՀԵՔԻԱԹԻ ԴԵՐԸ ՕՏԱՐ ԼԵՋՈՒՆԵՐԻ  
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵՋ.....20

*Այվազյան Ն.*

ՀՈՒՅՋԵՐԻ ԼԵՋՎԱԿԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ՏԵՔՍՏԻ  
ՄԱԿԱՐԴԱԿՈՒՄ .....34

*Դարբինյան Ա., Խալաթյան Լ.*

ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԼԵՋՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՎԱՆԴԱԿԱՆ ԵՎ  
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԻ ՔԱՆԻ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ..... 50

*Կարապետյան Լ.*

ԱՐՔԵՏԻՊԸ, ՍԻՄՎՈԼԸ ԵՎ ՄԻՖԸ ՈՐՊԵՍ  
ԻՄԱՑԱԲԱՆԱԿԱՆ ԿԱՐԳԵՐ ..... 61

*Կարապետյան Մ.*

ԴԻՎԱՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱԹՂԹԵՐԻ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.....73

*Կարապետյան Մ.*

ՆՈՏԱՐԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱԹՂԹԵՐԻ ՈՃԱԳՈՐԾԱՌԱԿԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ..... 80

*Կուլիկյան Ռ.*  
ԼԵԶՎԱԵՐԿՐԱԳԻՏԱԿԱՆ ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ  
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԸ ԶԲՈՍԱՇՐՋԱՅԻՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԲՈՒՀԱԿԱՆ  
ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ .....92

*Միրիմանյան Ա., Մկրտչյան Ք.*  
ԲՈՒՀԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ  
ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ  
ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ..... 103

*Vanesyan H.*  
APOLOGY: LANGUAGE IN ACTION..... 111



Ապրեսյան Մ.  
Այվազյան Ա.

*Երևանի պետական համալսարան*

## ԱՐՏԱՀԱՅՏՉԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈՒՋԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

### ABSTRACT

#### TOPICAL ISSUES OF EXPRESSIVENESS AND EMOTIONALITY

The present article aims at highlighting the topical issues of expressiveness and emotionality. Expressiveness is represented as a separate category, which is realized both in language and speech, reflecting the subjective attitude of the speaker or writer to the content of speech, whereas emotionality as a language category conveys the feelings and emotions of the latter.

**Key words:** *expressiveness and emotionality, topical issues, language and speech, language category, subjective attitude.*

### РЕЗЮМЕ

#### АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ЭКСПРЕССИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ

В данной статье рассматриваются актуальные задачи экспрессивности и эмоциональности в языке, где экспрессивность представлена как отдельная категория, которая реализуется как в языке, так и в речи, выражая субъективное отношение говорящего к содержанию речи, а эмоциональность же – языковая категория, выражающая чувства и эмоции говорящего.

**Ключевые слова:** *экспрессивность и эмоциональность, актуальные задачи, язык и речь, языковая категория, субъективное отношение.*

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում ուսումնասիրման են ենթարկվել արտահայտչականության և հուզականության արդի հիմնախնդիրները. արտահայտչականությունը

ներկայացվում է որպես առանձին կարգ, որը իրացվում է թե՛ լեզվում, թե՛ խոսքում՝ արտահայտելով խոսողի կամ գրողի սուբյեկտիվ վերաբերմունքը խոսքի բովանդակության նկատմամբ, իսկ հուզականությունը, որպես լեզվաբանական կարգ, համարվում է սուբյեկտի զգացմունքների արտահայտողը:

**Բանալի բառեր** - արտահայտչականություն և հուզականություն, արդի հիմնախնդիրներ, լեզու և խոսք, լեզվաբանական կարգ, սուբյեկտիվ վերաբերմունք:

Ծագումնաբանորեն լեզվի արտահայտչական բազմաթիվ միջոցներ սկիզբ են առնում խոսքում հուզազգացական ասույթի ձևավորման յուրահատկություններով (Гридин, 1990): Ինչպես նշել է Շառլ Բալլին, «կենդանի խոսքն իր բոլոր դրսևորումներում երևան է բերում դատողական կողմը և հուզական կողմը, որոնք ներկայացված են միանգամայն տարբեր չափաբաժիններով՝ կախված խոսողի հոգեվիճակից, որոշակի իրադրությունից, հանրային միջավայրից» (Балли, 1961): Ա. Լեոնտիևը, դիտարկելով արտահայտչականության կարգը հոգեբանորեն, նշում է, որ հույզերն արտացոլում են «սուբյեկտի անհատական գնահատողական վերաբերմունքը կազմավորվող կամ հնարավոր իրադրության նկատմամբ, այլև իրենց գործունեության և դրսևորումների նկատմամբ՝ այդ իրադրության մեջ» (Леонтьев, 1971):

Սկզբնական շրջանում արտահայտչականությունը նույնացվում էր հուզականությանը և կապվում խոսողի հուզական վիճակի, անհատական ապրումների, հաղորդման առարկայի նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքի կամ հանրային գնահատականի արտահայտության հետ: Սակայն անցյալ դարի 80-90-ական թվականների լեզվաբանական բանավեճն ի հայտ բերեց տվյալ հասկացությունների սահմանազատման անհրաժեշտությունը՝ լեզվի և խոսքի երկատման հիման վրա: Արտահայտչականության և հուզականության կարգերի սահմանազատման անհրաժեշտությունն առաջինը ցույց տվեց Ե. Գալկինա-Ֆեդորուկը (Галкина-Федорук, 1958): Այսօր նշված կարգերի սահմանազատումն իրականացվում է շատ հետազոտողների աշխատություններում (Виноградов, 1953; Лукьянова, 1991; Шаховский, 1983; Туранский, 1991):

Արդի լեզվաբանական գրականության մեջ արտացոլված են տարբեր տեսակետներ արտահայտչականության և հուզականության կարգերի փոխհարաբերության վերաբերյալ: Այսպես՝ Ռ. Սակինան ենթադրում է, թե հուզականությունը բառի նշանակության բաղադրիչ է, հիմնվում է խոսող անհատի գնահատականի, առարկայի, երևույթի, իրադրության վրա և արտահայտչականի մի մասն է ներկայացնում (Сакиева, 1991): Ն. Գոբյաչևան տարբերակում է դիտավորային առանձնացումը՝ որպես արտահայտչականության դրսևորում, և ոչ դիտավորային առանձնացումը՝ որպես հուզականության դրսևորում (Горячева, 1999): Հետազոտողը ենթադրում է, թե հուզականությունը ծառայում է խոսողի ներքին հոգեվիճակի արտացոլմանը, իսկ արտահայտչականությունը նրա հաղորդակցման մտադրության ուժգնացման միջոց է (Горячева, 1999): Օ. Գրիգորիևան «հուզականություն» ասելով հասկանում է հույզ արտահայտող բառի լրացուցիչ նշանակություն, ընդ որում՝ հույզը կապված է բառի բովանդակություն ընդգրկված հասկացությանը (Григорьева, 2000): Ե. Գալկինա-Ֆեդորուկը ենթադրում է, թե հուզականության կարգը արտահայտչականության կարգից նեղ է (Галкина-Федорук, 1958): Լինելով հոգելեզվաբանական կարգ՝ հուզականությունը «բանականության և կամայնության հետ միևնույն շարքում է» (Галкина-Федорук, 1958) և լեզվով իրեն հատկացված լեզվական միավորի կառուցվածքի բաղադրիչ է, սակայն, ի հայտ գալով խոսքում, կարող է չեզոքանալ համաշարում: Հուզական իրազեկության բնութագրական առանձնահատկությունն այն է, որ այն «չի հաղորդում, այլ առանձնացնում է» (Шаховский, 1987): Որոշ հետազոտողներ նույնպես սահմանազատում են հուզականության հասկացությունը՝ որպես զգացմունքների չմտադրված ցուցադրում, և հուզարտահայտչականության ցուցադրումը՝ որպես հույզերի մտադրված-դիտավորային ցուցադրում՝ որոշված հաղորդակցական վարքի ռազմավարությամբ:

Հուզականությունը կարող է առկա լինել ինչպես իրազեկության հաղորդման, այնպես էլ առանձնակի հուզական, բայց ոչ իրազեկային պահերին (Баженова, 1990; Егоршина, 1997): Հույզերը կարող են դրսևորվել որպես տարբեր ապրումներ՝ կատարելով կարևոր դեր վարքի կար-

զավորման մեջ (Шингаров, 1971): Դրան հասնում են ոչ միայն հարալեզվականորեն, այլև լեզվական տարբեր միջոցներով, մասնավորապես՝ շարահյուսական. այս տեսակետին են Ռ. Սակիևան (1991) և այլք:

Ներկա հետազոտության մեջ հուզականությունը մեկնաբանվում է որպես լեզվաբանական կարգ՝ սուբյեկտի զգացմունքների արտահայտմանը ծառայող, այսինքն՝ կարող է ոչ միայն անվանել առարկան, երևույթը, այլև որոշակի զգացմունքներ արտահայտել իրականության առարկայի, երևույթի նկատմամբ:

### **Գնահատման դերը արտահայտչականության առաջացման մեջ**

Յուրաքանչյուր արտահայտչամիջոց բովանդակում է բացահայտ կամ ոչ բացահայտ գնահատական (Вольф, 1985): Մրանով արտահայտչականության կարգը կապված է գնահատման կարգին: Գնահատումը ներառված է ամենուր, որտեղ առկա է ճանաչողության սուբյեկտի հատումն օբյեկտիվ աշխարհին: Գնահատման կարգի բնույթը (ինչպես և նրա գործառումը) հավասարապես լուսաբանվում է շատ հետազոտողների աշխատություններում՝ ըստ լեզվաբանության տարբեր ճյուղերի (Арутюнова, 1985; Вольф, 1985; Гак, 1997; Маркелова, 1995; Миронова, 1997; Ретунская, 1997; Сэпир, 1985; Телия, 1991; Шаховский, 1983; 1987, Шингаров, 1971): Գնահատման հասկացությունը լեզվաբանությունը փոխառել է գնահատումների տրամաբանությունից, որտեղ գնահատումը հասկացվում է որպես ասույթ արժեքների մասին (Ивин, 1970): Լեզվաբանական գրականության մեջ գնահատումը հաճախ մեկնաբանում են որպես սուբյեկտիվ կարգ (Арутюнова, 1995)՝ ենթադրելով, թե գնահատման էությունն արտահայտում է սուբյեկտիվ վերաբերմունք արտաքին աշխարհի երևույթների նկատմամբ՝ չարտացոլելով, ըստ այդմ, օբյեկտիվ բնութագրեր:

Գնահատման էության և բնույթի հետազոտման ժամանակ լեզվաբանները հաճախ են դիմում լեզվի իմաստաբանական հայեցակետին (Васильева, 1975; Маркелова, 1995), որը դիտարկելով՝ նշում են այնպիսի խնդիրների ուսումնասիրման անհրաժեշտությունը, ինչպիսիք են գնահատման սուբյեկտիվ և օբյեկտիվ գործոնների հարաբերակցությունը, նշանակության գնահատողական և նկարագրական բաղադրիչների

սահմանազատումը (Арутюнова, 1985; Вольф, 1985; Ивин, 1970): Այդ առիթով Ն. Հարությունովան գրում է. «Նկարագրական նշանակությունները հաստատում են լեզվի և շրջապատող աշխարհի հարաբերությունը, իսկ գնահատողական նշանակությունները բնութագրում են շրջապատող աշխարհի և նրա գաղափարայնացված կադապարի հարաբերությունը, այդ աշխարհների համապատասխանության առկայությունն ու բացակայությունը (Арутюнова, 1995): Ընդ որում՝ գնահատողական և նկարագրական բաղադրիչների տարբերության բացահայտումն ընկած է նախադասությունների՝ իրենց գործառնությունների տեսանկյունից կատարվող նկարագրական և գնահատողական բաժանման հիմքում: Ա. Իվինը նշում է, որ նկարագրական նախադասությունները գործածվում են իրազեկության հաղորդման և շրջապատող իրականության նկարագրման նպատակով: Գնահատողական նախադասությունը հասկանալ է տալիս, թե մարդ ինչն է համարում գնահատելի-արժեքավոր, վատ, անտարբեր, նպաստում է մարդկանց վստահության արտահայտմանն առ այն, թե ինչն է լավ, ինչը՝ վատ (Ивин, 1970): Ե. Վոլֆը մատնացույց է անում այն փաստը, որ գնահատման կարգը վերաբերում է, մասնավորապես, գործաբանության ոլորտին: Խոսքային գնահատողական պահի իմաստաբանությունը որոշվում է գործաբանական իրադրությամբ, որում այն իրացվում է (Вольф, 1985): Ըստ Ե. Վոլֆի՝ «գնահատման մեջ իմաստաբանական և գործաբանական հայեցակետերն անբաժանելի են, նրա գործառնման բոլոր կողմերն արտացոլում են իմաստաբանության (լեզվական միավորների (ներառյալ՝ նախադասությունն ամբողջությամբ) հատուկ նշանակության) և գործաբանության (հաղորդակցման գործընթացի իրացման պայմանների) սերտաճումը (Вольф, 1985):

Կա կարծիք, թե գնահատումն իր կառուցվածքում բովանդակում է նաև օբյեկտիվ բաղադրիչ՝ առարկայի բուն հատկությունները: Ե. Վոլֆը նշում է, որ իրադարձությունների գնահատման ընթացքում սուբյեկտը հենվում է ոչ միայն օբյեկտի գնահատման անհատական վերաբերմունքին, այլև դրա վերաբերյալ եղած ամրատիպային պատկերացումներին (Вольф, 1985): Խոսքում կարող է լինել գնահատման հուզական և բանա-

կան կողմ, որը միջոտ չէ հեշտությամբ բացահայտվում (Азнаурова, 1984): «Բնական լեզվում չի կարող լինել զուտ հուզական գնահատում, քանի որ լեզուն ինքնին ենթադրում է բանական հայեցակետեր (Вольф, 1985): Գ. Կոլշանսկին նույնպես ընդգծում է գնահատման պահի՝ որպես ասույթի այս կամ այն առարկայի առթիվ խոսողի մտքում հղացած դատողության զուտ բանական բնույթը՝ նշելով, որ դատողությունները, նախքան լեզվի համակարգում և խոսքում հայտնվելը, նախապես անցնում են գիտակցության գոման միջով (Колшанский, 1975): Վ. Սաբիրովը հաստատում է, որ «յուրաքանչյուր ոք գնահատում է այս կամ այն երևույթն իր դիրքերից, իր կենսական կամ բարոյական փորձի տեսանկյունից, անհատական կամ խմբային հետաքրքրություններից, մասնագիտական հակումներից (Сабиров, 1992): Նկատի առնելով հայացքների ողջ բազմազանությունը արտահայտչականության և գնահատման կարգերի փոխհարաբերության առումով՝ այդ կարգերի կապն աներկբա է. գնահատման կարգը խոսք է ներմուծում «բազմազան և միանգամայն նուրբ գնահատողաբնութագրական երանգներ, որոնք ուղեկցում և բարդացնում են այդ խոսքը:

Ընդհանրացնելով գնահատման կարգի տեսակետները՝ հնարավոր ենք համարում գնահատումը սահմանել որպես լեզվաբանական կարգ, որն արտացոլում է խոսողի/գրողի գնահատականը իրականության որևէ առարկայի կամ երևույթի նկատմամբ:

### **Արտահայտչականության և լարվածության փոխկապակցվածությունը**

Արտահայտչականության կարգը բարդ փոխկապակցվածություն է ի հայտ բերում լարվածության կարգի հետ: Ժամանակակից լեզվաբանական գրականության մեջ տվյալ կարգի նշանակման համար առկա է տերմինների մեծ բազմություն՝ *grading, gradation, scaling, Intensivierung, Verstaerkung, Steigerung, Graduierung, Grad* և այլն:

Ռուս լեզվաբաններից ոմանք հետազոտում են բովանդակությանը լարվածություն հաղորդող բառերի տարբեր դասեր, համեմատական կառույցներ, համեմատության աստիճաններ, ինչպես նաև մի շարք այլ

խնդիրներ՝ կապված լեզվաբանական կարգի հետ: Լարվածության կարգի շատ հարցեր դիտարկվել են անգլերենի ատաղձի վրա (Убин, 1974; Васильева, 1975; Туранский, 1991): Այնուամենայնիվ, լարվածության և արտահայտչականության հարաբերակցության խնդիրը առանձին դիտարկման առարկա է:

Տվյալ կարգի մեկնաբանությունը սկիզբ է առնում Շ. Բալլիի և Ի. Բոդուեն դե Կուրտենեի աշխատություններից, որոնցում լարվածությունը դիտարկվում է որպես քանակի կարգի մասնավոր տարատեսակ: Վերլուծելով լարվածության կարգի կառուցվածքը և դիտարկելով այն որպես քանակի կարգի տարատեսակ՝ Ի. Բոդուեն դե Կուրտենեն առանձնացնում է լարվածության քանակայնությունը, աստիճանները (Бодуэн де Куртенэ, 1963): Ընդ որում՝ հետազոտողը հաստատում է, որ «լեզվամտածողության որոշ տարրերի լարվածության նշանակությունը համեմատաբար ընդգծված է դրսևորվում իմաստաբանության ոլորտում ինչպես բանական, վերգայական, այնպես էլ, նախ և առաջ, զգայական կողմից» (Бодуэн де Куртенэ, 1963): Շ. Բալլին առաջարկում է լարվածության լայն ըմբռնում՝ հաշվի առնելով բոլոր տարբերությունները, որոնք հանգում են «... քանակի, մեծության, ուժգնության և այլնի կարգին՝ անկախ այն բանից՝ խոսքը թանձրացական պատկերացումների՞ն, թե՞ վերացական գաղափարներիին է վերաբերում» (Балли, 1961):

Արդի լեզվաբանական գրականության մեջ արտահայտչականության և լարվածության կարգերի փոխհարաբերության վերաբերյալ տարբեր տեսակետներ են արտահայտված: Որոշ հետազոտողներ նույնացնում են նշված հասկացությունները (Галкина-Федорук, 1958; Убин, 1974), մի շարք հետազոտողներ դրանք դիտարկում են որպես տարբեր երևույթներ, ուրիշները (Стернин, 1979; Телия, 1986; Лукьянова, 1991; Шаховский, 1987) լարվածությունը համարում են արտահայտչականության բաղադրիչներից մեկը, մի քանիսը հակված են սովյալ կարգերի միջև հաստատելու պատճառահետևանքային հարաբերություններ կամ լարվածությունը մեկնել որպես արտահայտչականության աստիճանաչափ (Туранский, 1991; Карповская, 1998): Հետաքրքիր է Մ. Արտեմիևի

տեսակետը, որը ենթադրում է, թե «լեզվի տարբեր մակարդակների որոշ միավորներ կարող են արտահայտել միաժամանակ և՛ հուզականության, և՛ լարվածության գնահատում», բայց և դրան զուգընթաց «հարկ է սահմանազատել հուզականության և լարվածության նշանակությունները» (Артемяева, 1992):

Տարածված տեսակետներից մեկը լարվածության՝ արտահայտչականության կազմում ներառվելու կարծիքն է (Гальперин, 1981; Стернин, 1979; Лукьянова, 1991): Այսպես՝ Ի. Ստեռնինը ենթադրում է, թե «ուժգնային-արտահայտչական դերով հանդես եկող բառերն իրենց իմաստի մեջ ներառում են «բարձրակարգ», «բարձր աստիճանի» բաղադրիչներ, որոնք բնութագրում են քանակային կամ որակային որևէ հատկանիշի բարձր աստիճանի դրսևորում: Միավորների գործածությունը բարձր աստիճանի, բարձր լարվածության վառ իմաստույթների հետ արտասովորության ուժով, իրական նշվող հատկանիշների՝ այդ իմաստույթներով արտացոլված չծեծվածության ուժով՝ միշտ արտահայտչական դրսևորում ունի» (Стернин, 1979): Ե. Շեյգալը ենթադրում է, որ լարվածության և արտահայտչականության միջև գոյություն ունի ոչ թե ներառական, այլ պատճառահետևանքային հարաբերություն: Բառի նշանակության մեջ լարվածության բաղադրիչի առկայությունը լեզվական համակարգում բառի առանձնացման բազմաթիվ հարաչափերից մեկն է (Шейгал, 1981): Տուրանսկին համարում է, որ «արտահայտչականությունը հատկանիշ է, տեքստի հատկություն, որ քանակայնորեն բնութագրում է նրա նշանակցումների համակարգը, իսկ լարվածությունը հատկանիշի հատկանիշ է, նրա բնութագրությունը....: Խոսքային գործունեության մեջ արտահայտչականությունը խոսքի որակային կողմն է, լարվածությունը՝ որակի (այսինքն՝ արտահայտչականության) քանակային բնութագիրը» (Туранский, 1990): Ավելին. «ուժգնացված արտահայտվածությունը .... ենթադրում է գործողություն, ուժգնության գործընթաց, որն է՝ լարունարկումը (=ինտենսիֆիկացիա): Լարունարկումը՝ որպես ուժգնության աստիճանի ցուցիչ, խոսքի որակային (արտահայտչական) կողմի քանակային բնութագիրն է, քանակային արտացոլումն է այն բա-



նի, թե ինչքան է արտահայտչականությունը բարձրանում ասույթի առարկայա-տրամաբանական բովանդակության հարաբերությամբ» (Тыранский, 1990): Ընդունելով, որ արտահայտչականությունը բացում է ասույթի քանակային կողմը, որ խոսքային ստեղծագործության էությունն արտացոլող հատկանիշ է, նպատակահարմար է լարվածությունը մեկնաբանել որպես հատկանիշի հատկանիշ, որպես արտահայտչականության քանակային բնութագիր:

Եվ այսպես՝ լարվածությունը լեզվաբանական կարգ է, որ արտացոլում և անվանում է այս կամ այն հատկանիշի օբյեկտիվ քանակային որոշարկվածությունը: Լարվածությունը մատնացույց է անում այս կամ այն առարկայի կամ երևույթի քանակային բնութագիրը:

Նկատի առնելով արդի գիտական գրականության մեջ արտահայտչականության լեզվաբանական կարգի մեկնությունները, ինչպես նաև, տարբեր տեսակետների համաձայն, արտահայտչականության հարաբերությունը լեզվաբանական հարակից կարգերին՝ հուզականությանը, գնահատմանը, լարվածությանը, հնարավոր է հաստատել, որ արտահայտչականության կարգը լեզվի համակարգի տարբեր մակարդակները թափանցող լեզվաբանական բարդ երևույթ է՝ համալեզվական կարգ: Արտահայտչականության կարգը իրացվում է թե՛ լեզվում, թե՛ խոսքում՝ արտահայտելով խոսողի կամ գրողի սուբյեկտիվ վերաբերմունքը խոսքի բովանդակությանը կամ հասցեատիրոջը. այն գիտական աշխույժ քննարկման առարկա է:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Азнаурова Э. С.** (1984), Роль слова в создании прагматической направленности высказывания Текст. / Э. С. Азнаурова // Семантика и типология разносистемных языков, сб. науч. тр., Ташкент, стр. 115.
2. **Артемяева Ю. В.** (1992), Проблемы идентификации знака и денотата.// Вестник Тверского государственного университета, стр. 32-42.
3. **Арутюнова Н. Д.** (1985), О синтаксических разновидностях прозы // Сб. науч. тр. (Московский гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Топеза), Вып. 73, М.

4. **Баженова И. С.** (1990), Способы обозначения эмоций и их роль в структуре художественного текста Текст.: Автореф. дисс. канд. филол. Наук / И. С. Баженова. М., 17 стр.
5. **Балли Ш.** (1961), Французская стилистика (под редакцией Е. Г. Эткинда). М., 392 стр.
6. **Бодуэн де Куртенэ И. А.** (1963), Избранные труды по общему языкознанию / И.А. Бодуэн де Куртенэ. Москва: Изд-во АН СССР, т. 1, 382 стр. и т. II. 388 стр.
7. **Васильева А. В.** (1975), Эмоционально-оценочные прилагательные в современном английском языке. Калинин, 187 стр.
8. **Виноградов В. В.** (1953), Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения. // Вопросы языкознания, стр. 3-30.
9. **Вольф Е. М.** (1985), Функциональная семантика оценки Текст. / Е. М. Вольф; отв. ред. Г. В. Степанов. М.: Наука, 228 стр.
10. **Галкина-Федорук Е. М.** (1958), Об экспрессивности и эмоциональности в языке. Сборник статей по языкознанию. М.: Наука, стр. 103-124.
11. **Гальперин И. Р.** (1981), Текст как объект лингвистического исследования. М., 139 стр.
12. **Гак В. Г.** (1997), Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис, М.– 832 стр.
13. **Горячева Н. Ю.** (1999), Некоторые особенности реализации просодической категории выделенности в спонтанном звучащем тексте. На материале английского языка Текст: Автореф. дис. канд. филол. наук / Н. Ю. Горячева. М., 20 стр.
14. **Григорьева О. Н.** (2000), Стилистика русского языка Текст. / О. Н. Григорьева. М.: НВИ, 164 стр.
15. **Гридин В. Н.** (1990) Экспрессивность // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, стр. 591.
16. **Егоршина Е. Е.** (1997), Прагмалингвистические особенности лексических усилителей в современном немецком языке Текст.: Дисс. канд. филол. Наук / Е. Е. Егоршина. Пятигорск, 231 стр.
17. **Ивин А. А.** (1970), Основания логики оценок Текст. / А. А. Ивин. М.: Просвещение, 234 стр.
18. **Карповская С. Д.** (1998), Категория интенсивности атрибутивного признака в испанском языке / Н.В. Карповская. Воронеж, 170 стр.

19. **Колшанский Г. В.** (1975), Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г.В. Колшанский. М.: Наука, 231 стр.
20. **Кошель Г. Г.** (1986), Детерминанты варьирования оценочного знака в тексте Текст. / Г. Г. Кошель // Проблемы лингвистической семантики. Алма-Ата, стр. 152-155.
21. **Леонтьев А. Н.** (1971), Потребности, мотивы, эмоции. Текст. / А. Н. Леонтьев. М.: Наука, 40 стр.
22. **Лукьянова Н. А.** (1991), Языковые категории в лексикологии и синтаксисе: межвузовский сборник научных текстов. Новосибирск, 188 стр.
23. **Маркелова Т. В.** (1996), Семантика оценки и способы выражения. Дисс. уч. ст. д-ра ф. н. М., 554 стр.
24. **Маркелова Т. В.** (1995), Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке Текст. / Т. В. Маркелова // Филологические науки. СПб.-№3, 87 стр.
25. **Миронова Н. Н.** (1997), Дискурс-анализ оценочной семантики Текст. : учеб. / Н. Н. Миронова. М.: НВИ – ТЕЗАУРУС, 158 стр.
26. **Никитевич В. М.** (1963), Грамматические категории в современном русском языке Текст. / В. М. Никитевич. М.: Учпедгиз 247 стр.
27. **Ретунская М. С.** (1997), Прагматическая направленность оценочных речевых актов Текст. / М. С. Ретунская // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: межвуз. сборник науч. Трудов. Вып. 20, стр. 66.
28. **Сабиров В. Ш.** (1992), Два лика зла (Размышления русских мыслителей о добре и зле) Текст. / В. Ш. Сабиров. М.: Знание, 64 стр.
29. **Сакиева Р. С.** (1991), Немецкий язык. Эмоциональная разговорная речь Текст. / Р. С. Сакиева. М.: Высш. шк., 192 стр.
30. **Стернин И. А.** (1979), Проблемы анализа структуры значения слова. Воронеж, 122 стр.
31. **Сэпир Э.** (1985), Градуирование: семантическое исследование // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. Сборник. М.: Прогресс, стр. 51-56.
32. **Телия В. Н.** (1986), Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. М.: Наука, 142 стр.
33. **Телия В. Н.** (1991), Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и её прагматическая ориентация Текст. / В. Н. Телия //

- Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности; под ред. В. Н. Телия. М.: Наука, стр. 5-35.
34. **Туранский И. И.** (1991), Семантическая категория интенсивности в английском языке. М.: Высш. школа, 175 стр.
  35. **Убин И. И.** (1974), Лексические средства выражения интенсивности: (на материале русского и английского языков): Автореф. дис. канд. филол. наук/ И. И. Убин. М., 33 стр.
  36. **Шаховский В. И.** (1987), О когнитивных основаниях варьирования значения слова./ В. И. Шаховский// Значение и его варьирование в тексте. Волгоград, стр. 47-55.
  37. **Шаховский В. И.** (1987), Ономаσιологический и семасиологический аспекты экспрессивности/ В.И. Шаховский// Проблемы экспрессивной стилистики. Ростов: Изд-во РГУ, стр. 40-47.
  38. **Шаховский В. И.** (1983), Эмотивный компонент значения и методы его описания Текст. : учеб. пособие к спецкурсу / В. И. Шаховский. Волгоград, 93 стр.
  39. **Шингаров Г. Х.** (1971), Эмоции и чувства как формы отражения действительности Текст. / Г. Х. Шингаров. М.: Наука, 224 стр.
  40. **Шейгал Е. И.** (1981), Интенсивность как компонент семантики слова в современном английском языке. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва.

**Ապրեսյան Մարգարիտ** – ք. գ. թ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի վարիչ, էլ. փոստ՝ margaret.apresyan@ysu.am:

**Այվազյան Աննա** - դասախոս, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 1 ամբիոն, էլ. փոստ՝ a.ayvazyan@ysu.am:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 04.12.20, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի և «Օտար լեզուները մասնագիտական նպատակների համար» միջազգային պարբերականի խմբագրակազմի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 21.12.20:

## ՀԵՔԻԱԹԻ ԴԵՐԸ ՕՏԱՐ ԼԵՂՈՒՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵՋ

### ABSTRACT THE ROLE OF A FAIRY TALE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The present article is devoted to the study of fairy tale as an effective tool in language teaching. An attempt is made to demonstrate the favorable effects achieved by the use of fairy tale elements in the teaching process in general and foreign language teaching in particular. Apart from the advantages gained by implementing this educational tool in the teaching process, fairy tale also helps to develop the students' imaginative thinking, creativity at large, and arouses interest and motivation towards the issues discussed and the teaching material presented. Employment of fairy tale in teaching focuses the students' attention on the cultural specificities of the text, thus expanding the world view of the learners.

**Key words:** *fairy tale, culture, tale therapy, motivation, creativity, non-linguistic factor, world view, language teaching, vocabulary.*

### РЕЗЮМЕ РОЛЬ СКАЗКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Данная статья посвящена применению технологии сказки в обучении языку в попытке показать преимущества ее эффективного использования. Будучи обучающим методом, способствующим усовершенствованию письменных и устных навыков языка, сказка помогает развитию воображения, памяти, мышления, речи и творческих способностей студентов. Она пробуждает интерес к изучаемому материалу, способствуя его усвоению и укреплению, а также расширению кругозора студентов, приобщая их к культуре носителей данного языка.

**Ключевые слова:** *сказка, культура, сказкотерапия, мотивация, творческая способность, неязыковый фактор, мировосприятие, обучение языка, лексика.*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածը նվիրված է հեքիաթի տեխնոլոգիայի կիրառմանը լեզվուսուցման մեջ՝ փորձելով ցույց տալ դրա արդյունավետ օգտագործման առավելությունները: Լինելով լեզվի գրավոր և բանավոր հմտությունների կատարելագործմանը նպաստող ուսուցողական միջոց՝ հեքիաթն օգնում է զարգացնելու ուսանողների երևակայությունը, հիշողությունը, մտածողությունը, խոսքն ու ստեղծագործական կարողությունները: Այն հետաքրքրություն և մոտիվացիա է արթնացնում ուսումնասիրվող նյութի նկատմամբ՝ նպաստելով դրա յուրացմանն ու ամրապնդմանը, ինչպես նաև ուսանողների աշխարհայացքի ընդլայնմանը՝ նրանց հաղորդակից դարձնելով տվյալ լեզուն կրողների մշակույթին:

**Բանալի բառեր** - հեքիաթ, մշակույթ, հեքիաթաթերապիա, մոտիվացիա, ստեղծագործական կարողություն, արտալեզվական գործոն, աշխարհընկալում, լեզվուսուցում, բառապաշար:

Յուրաքանչյուր ժողովրդի մշակութային ժառանգությունը համա-մարդկային մշակութային սեփականության անքակտելի մասն է: Ամեն մի ժողովրդի մշակույթ իր զարմանալի յուրօրինակությամբ, անկրկնելիությամբ, ձևի և բովանդակության բազմազանությամբ տվյալ ազգի ակունքները և ներկան կապող օղակ է: Դա հատկապես վերաբերում է բանահյուսությանը, որի միջոցով առավել ցայտուն է արտահայտվում ժողովրդական ոգին:

Բանահյուսական ստեղծագործություններն ազգային հոգևոր արժեքի մասն են, որոնք հնարավորություն են ընձեռում ներթափանցելու նախորդ սերունդների ներաշխարհը, զգալու ազգային աշխարհընկալման և աշխարհաճանաչողության առանձնահատկությունները և ձեռքբերված արժեքները փոխանցելու սերնդեսերունդ՝ ամբողջացնելով ազգային դիմագիծը: Այս առումով հեքիաթը՝ ժողովրդական ստեղծագործության հնագույն տեսակը, իր բազմազանությամբ և յուրօրինակությամբ ուրույն տեղ է զբաղեցնում համաշխարհային բանահյուսական մշակույթի ոլորտում՝ մշտապես գտնվելով գրական-մշակութային շրջանառության մեջ:

Հատկապես ժողովրդական հեքիաթներում վառ կերպով արտահայտվում են ժողովրդի կենսափիլիսոփայությունը, դարավոր իմաստությունը, արժեհամակարգը, ձգտումներն ու պատկերացումները կյանքի, չարի և բարու, համամարդկային արժեքների վերաբերյալ:

Հեքիաթը, որպես ուրույն տեքստ, ոչ միայն պահպանում և սերնդեսերունդ է փոխանցում աշխարհի մասին հնագույն պատկերացումները, ազգային մտածողության արքեստիպերը, այլև ազդում է ազգային մտածելակերպի ձևավորման և զարգացման վրա: Հեքիաթը համարվում է համաաշխարհային գեղարվեստական մշակույթի պատմական հենքը, ժողովրդական հարուստ ավանդույթների աղբյուրը, որն առանձնանում է լեզվամշակութային մեծ ներուժով: Հ. Թումանյանի հանճարեղ խոսքով ասած. «Հեքիաթի մասին ոչ միայն մեր «երջանիկ» աշխարհում, այլ ավելի լավ երկրներում դեռ պարզ հասկացողություն չունեն: Կարծում են դա հեշտ ու հանաք բան է: Դա գրականության մեջ ամենաբարձր արտահայտությունն է, ուր ամբողջը հավիտենական սիմվոլներ են» (Թումանյան, 1945:472):

Հեքիաթը լայն հնարավորություններ է ընձեռում մանկավարժական տեսանկյունից՝ հատկապես կարևոր դեր ունենալով օտար լեզուների դասավանդման մեջ:

Օտար լեզվի ուսուցման ընթացքում կիրառվում են շատ տարբեր տեխնոլոգիաներ՝ փորձելով մշակել դասավանդման նոր և արդյունավետ մեթոդներ, ձևեր և մոտեցումներ: Հաճախ օտար լեզվի դասախոսներն օգտագործում են այդ մեթոդները ուսանողների մոտ տվյալ լեզվի նկատմամբ հետաքրքրությունը և մոտիվացիան մեծացնելու նպատակով: Ներդաշնակ և համալիր մոտեցման դեպքում ինդիքը միանգամայն հաղթահարելի է: Բիարկե, դրանց կիրառումն անպայմանորեն պահանջում է դասախոսի և ուսանողի սերտ փոխհամագործակցություն՝ լեզվուսուցման ընթացքում դրական արդյունքի հասնելու համար:

Այդ առումով հեքիաթի տեխնոլոգիայի կիրառումն օտար լեզուների դասավանդման մեջ բավականին արդյունավետ միջոց է: Երեխաները սիրում են հեքիաթ լսել, կարդալ, անգամ հորինել: Այն միշտ մեծ ազդե-

ցություն է ունեցել կրթության և դաստիարակության հարցերում՝ ձևավորելով որոշակի աշխարհայացք և աշխարհըմբռնում: Հեքիաթները հարստացնում են ուսանողների գիտելիքները՝ միաժամանակ նրանց ուսուցանելով բարոյականություն և արժեքների գնահատում: Բացի այդ, լսարանում իշխում է հեքիաթային ստեղծագործական մթնոլորտ, ինչն էլ առավել հաճելի է դարձնում լեզվուսուցումը:

Ականավոր մանկավարժ Վ. Ա. Մուխոմլինսկին մտածելակերպի ձևավորման և համակողմանի զարգացման գործում առանձնահատուկ տեղ է հատկացնում հեքիաթին: Ըստ նրա՝ բազմամյա փորձը վկայում է, որ հեքիաթային կերպարների տպավորության ներքո երեխայի հոգում զարգացող գեղագիտական, բարոյական և մտավոր զգացմունքներն ակտիվացնում են մտքերի հոսքը, ինչը խթանում է ուղեղի գործունեությունը՝ լիարյուն թելերով կապելով մտածելակերպի կենդանի կոլլակները (Сухомлинский, 1969:153):

Արդի մանկավարժության մեջ հեքիաթի դերն օտար լեզուների դասավանդման մեջ հատկապես արդյունավետ է լեզվուսուցման սկզբնական փուլում, երբ ուսանողի մեջ ձևավորվում է ճանաչողական հետաքրքրություն ուսուցանվող լեզվի երկրի մշակույթի հանդեպ: Միայն արտասանության, քերականության և բառապաշարի վրա հիմնվելով՝ չի կարելի խորությամբ ուսումնասիրել լեզուն: Օտար լեզվի մասնագետները պետք է զինված լինեն խոր և բազմակողմանի գիտելիքներով՝ ուսանողների մեջ այդ երկրի մշակույթի ու սովորույթների նկատմամբ մեծ հետաքրքրություն առաջացնելու նպատակով: Այդ առումով հեքիաթը ժողովրդի մշակութային ժառանգությունն արտացոլող հարուստ աղբյուր է, որը նպաստում է ուսանողների աշխարհայացքի ընդլայնմանը՝ նրանց հաղորդակից դարձնելով տվյալ լեզուն կրողների մշակույթին: Բացի այդ, օտար լեզվի դասընթացներում հեքիաթի կիրառումը որպես ուսուցողական մեթոդ նպաստում է ուսանողների մեջ մոտիվացիայի զարգացմանը, ինչն էլ իր հերթին առաջ է բերում հետաքրքրության խորացում դասավանդվող առարկայի նկատմամբ, ինքնավստահություն սեփական ուժերի նկատմամբ և ձևավորում գիտակցված պահանջմունք



գիտելիքի յուրացման գործընթացում: Ինչպես նշում է իսպանացի մեթոդաբան Ա. Մանչեսը, մեթոդն իրականում ոչ թե նպատակ է, այլ մեր առջև դրված նպատակներին հասնելու լավագույն միջոց (Sánchez, 1992:402):

Ուսուցման արդեն իսկ սկզբնական փուլում ուսանողների մեջ ակտիվանում են տեսողական, լսողական, խոսքային ապարատները, միաժամանակ ամրապնդվում է հիշողությունը և զարգանում երևակայությունը: Բացի այդ, տվյալ տեխնոլոգիան հնարավորություն է տալիս բացահայտելու և զարգացնելու ուսանողների ստեղծագործական կարողությունները, ներքին հնարավորությունները, մտածողությունը, խոսքը, նպաստում է գեղագիտական ընկալմանը, գեղագիտական հայացքների ձևավորմանը և այլն: Ուսանողն ակտիվ գործող անձ է աշխատանքի ողջ ընթացքում: Միմյանց հետ համագործակցելով՝ ուսանողները մտածելու, քննարկելու, իրենց հուզող հարցերի պատասխանները գտնելու, կատարելագործվելու հնարավորություն են ստանում՝ դրանով իսկ իրենց ուրույն տեղն ամրապնդելով իրականության մեջ:

Ինչպես արդեն նշվել է, հեքիաթը մեծ դեր է խաղում ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման գործում: Լեզվուսուցման գործընթացում հեքիաթի կիրառումը նպաստում է ստեղծագործական ինքնուրույնության ձևավորմանը: Տվյալ առարկայի շրջանակներում հնարավորություն է ընձեռվում կիրառելու ստեղծագործական առաջադրանքներ և վարժություններ, որոնք ուսանողներից պահանջում են ինքնուրույն աշխատանք: Օրինակ՝ դասախոսը ներկայացնելով հեքիաթի սկիզբը կամ կանգ առնելով որևէ հատվածի վրա՝ կարող է հանձնարարել ուսանողին շարունակել այն: Ուսանողն արտահայտում է իր տեսակետն ու մոտեցումները՝ ցուցաբերելով ակտիվ մասնակցություն՝ դրանով իսկ զարգացնելով սեփական մտքերի արտահայտման կարողությունն ու կատարելագործելով ստեղծագործական ունակությունները: Նմանատիպ աշխատանքները հնարավորություն են ընձեռում ծանոթանալ յուրաքանչյուր ուսանողի ներաշխարհին՝ գնահատելով նրա ինքնատիպությունը: Հաջորդ աշխատանքում

ուսանողներին կարելի է առաջարկել խմբակային աշխատանք, այսինքն՝ շարունակել հեքիաթը խմբերով: Այս մտտեցումը ձևավորում է միասին աշխատելու, միմյանց լսելու կարողություն: Արդյունավետ ստեղծագործական առաջադրանք է նաև հեքիաթի բեմականացումը: Ուսանողները բաժանվում են խմբերի, որոնցից յուրաքանչյուրը տալիս է հեքիաթի իր լուծումները: Շատ դեպքերում բեմականացման ժամանակ ներկայացնում են այն, ինչ իրենց ավելի է հետաքրքրել՝ շեղվելով հիմնական տեքստից:

Հեքիաթի ուսուցման մեջ կարևորվում է նաև տպավորությունն ու հուզական ազդեցությունը հասցեատիրոջ վրա, ուստի հիմնական ուշադրությունը պետք է ուղղված լինի ընթերցված նյութի նկատմամբ անձնական վերաբերմունքի ձևավորմանը: Տվյալ նպատակին հասնել հնարավոր է միայն կանոնավոր և մեթոդապես ճիշտ կազմակերպված ընթերցանությամբ: Այս առումով կարևոր է ուսանողին հանձնարարել տնային ընթերցանություն: Դասախոսը պետք է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնի ընթերցանության համար նախատեսված հեքիաթների ընտրությանը և դրանց հետ աշխատելու խնդրին: Ինչպես նշում է բանագետ Ն. Վարդանյանը, ժողովրդական հեքիաթների դասավանդումը պետք է սկսել նախևառաջ դրանք հստակ տարբերակելով՝ 1. բանահյուսական ժողովրդական հեքիաթ, որը մեզ հասել է բացառապես բանավոր ճանապարհով՝ հազարամյակների ընթացքում կենցաղավարելով ժողովրդի մեջ և 2. գրական հեքիաթն իր տարատեսակներով՝ ժողովրդական հեքիաթի գրական մշակումներ և հեղինակային հեքիաթ (Վարդանյան, 2016:219): Ուսուցման սկզբնական փուլում նախապատվությունը պետք է տրվի բանահյուսական ժողովրդական հեքիաթներին, իսկ հետագայում, երբ ուսանողներն արդեն կունենան գիտելիքների որոշակի պաշար, կարելի է օգտագործել գրական հեքիաթն իր տարատեսակներով: Հեքիաթի տեքստում ազգամշակութային տարրերի առկայությունն աշխարհի ճանաչողության գործընթացի կարևոր պայմաններից է, ինչը նպաստում է միջմշակութային երկխոսության զարգացմանը և ուսանողների մեջ օտար լեզվով ընթերցանության հանդեպ

հետաքրքրության խթանմանը: Անհրաժեշտ է ձգտել, որ ուսանողները հեքիաթ ընթերցելիս մեծ բավականություն ստանան նախևառաջ լեզվական նյութը հասկանալուց, այլ ոչ թե հետաքրքաշարժ սյուժեից: Հեքիաթի լեզվի ընկալումն ուսանողներին պետք է դրդի ընթերցելու ավելի բարդ ստեղծագործություններ: Յուրաքանչյուր հեքիաթ, որքան էլ ֆանտաստիկ բովանդակությամբ հագեցած լինի, արտացոլում է ժողովրդական կյանքի իրական պատկերը: Հենց այդ պատճառով էլ հեքիաթն այն բարեբեր գրական նյութն է, որը նպաստում է ուսանողների հետաքրքրությունների մեծացմանն ավելի լուրջ գրական ստեղծագործությունների ուսումնասիրման համար:

Հեքիաթներ ուսումնասիրելիս ուսանողները ժողովրդախոսակցական լեզվի հետ մեկտեղ ծանոթանում և յուրացնում են հեքիաթի ուրույն լեզվին բնորոշ հատուկ բառապաշար՝ ավանդական լեզվական բանաձևեր, ոճական հնարներ և այլն: Ինչպես նկատել է ռուս նշանավոր բանագետ Վ. Պրոպյն իր «Հեքիաթի մորֆոլոգիան» աշխատության մեջ, «Հեքիաթասացն ազատ է լեզվական միջոցների ընտրության հարցում: Այդ հարստագույն դաշտը ենթակա չէ մորֆոլոգիական հետազոտության: Հեքիաթի ոճը մի երևույթ է, որը պետք է արժանանա հատուկ ուսումնասիրության» (Пропян, 1969: 102): Հեքիաթներն աչքի են ընկնում իրենց գրավիչ ոճով, չափազանցական պատկերներով, յուրահատուկ մակդիրներով, համեմատություններով, գունեղ անձնավորումներով, կրկնություններով: Հատկապես վերջիններիս դեպքում ուսանողը, անընդհատ հանդիպելով որոշ բառերի և արտահայտությունների կրկնությանը, մեխանիկորեն հասնում է դրանց տիրապետմանը: Հարուստ և բազմազան բառապաշարի միջոցով հեքիաթներն ընթերցողներին հաղորդում են տեղական կոլորիտի յուրահատկությունները՝ արտացոլելով ժողովուրդների սովորույթները, հավատալիքները, պատմությունը, դարավոր իմաստությունը: Այս առումով ուշագրավ է Տ. Սապատա Ռուխի այն դիտարկումը, ըստ որի՝ հեքիաթներում գործածվող լեզվի միջոցով մտքերն արտահայտվում են առանձնահատուկ ձևով և սերմանում ընթերցողի մեջ առանձնահատուկ արձագանք: Հեքիաթում մտքերի արտահայտման ձևը ստիպում է,

որ ընթերցողը կարողանա զգալ և ներգրավվել կերպարների ինքնության, պատմության սյուժեի մեջ (Ruiz, 2007: 111): Հեքիաթի տեքստում հանդիպող ոճական հնարներն ընդլայնում են ուսանողների բառապաշարը՝ առավել դյուրին դարձնելով նոր նյութի ըմբռնումն ու յուրացումը և միաժամանակ ծանոթացնում նրանց լեզվակիր ժողովրդի պատկերավոր մտածողության առանձնահատկություններին, աշխարհաճանաչողությանն ու աշխարհընկալման ինքնատիպությանը:

Առհասարակ լեզվուսուցման գործընթացի վրա մեծ ազդեցություն ունեն արտալեզվական գործոնները՝ սովորողի տարիքը, հիշողությունը, մոտիվացիան, կենտրոնացումը, մշակութային իրազեկությունը, շրջապատող միջավայրը և այլն: Հիշողությունը լեզվի ուսումնասիրության գործում էական նշանակություն ունի: Հիշելու առաջին պայմանը ճանաչումն է: Որևէ տեղեկության կրկին առնչվելիս հեշտությամբ ճանաչում ենք այն: Երկրորդ պայմանը հիշողությամբ վերարտադրումն է, այսինքն՝ ասածը կամ լսածը ճշգրիտ կերպով վերարտադրելու կարողությունն է: Հիշելու արդյունավետությունը կախված է երկու գործոնից՝ ավելացնել նոր տեղեկություն արդեն ձևավորված գիտելիքին և այդ գիտելիքը հաճախակի կիրառել, ինչն էլ իրականացվում է օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում (Նիկողոսյան, Սարուխանյան, 2015: 160-161): Ինչպես գիտենք, հեքիաթի տեքստը բնութագրվում է հակիրճությամբ և լեզվի պարզությամբ, ինչն այն շատ արագ ընկալելու և մտապահելու հնարավորություն է ընձեռում, հետևաբար հեքիաթի տեխնոլոգիայի կիրառումը դասավանդման մեջ մեծապես նպաստում է օտար լեզվի առավել արագ յուրացմանը: Բացի այդ, «կրկնություն» ոճահնարի տարբեր տեսակները, ինչպես արդեն վերը նշեցինք, մեծ դեր են խաղում - հեքիաթներում, որտեղ բառերի, ինչպես նաև «նույն տարրերի կամ գործողությունների բազմակի կրկնությունը հիմնական գեղարվեստական հնարն է» (Սրոու, 1976:243), որը նույնպես օգնում է շատ արագ մտապահել և յուրացնել նոր բառապաշարը: Կրկնության տարբեր տեսակներն ապահովում են հեքիաթների ամբողջականությունը, ավարտունությունը, կապակցվածությունը, հեքիաթներին հաղորդում արտահայտչականու-

թյուն, սահունություն, որոնք ստեղծում են բանահյուսական կոլորիտ, երգեցիկ ռիթմավորում, ամրապնդում և ընդգծում առանձին կերպարների փոխհարաբերությունները՝ միաձուլելով նրանց միասնական պատկերի մեջ (Арнольд, 2002:129):

Հեքիաթը լեզվուսուցման ընթացքում ունի նաև դաստիարակչական մեծ դեր: Այն իր լավագույն կերպարների միջոցով ընթերցողին բացահայտում է աշխարհը, մարդկային հարաբերությունների էությունը, մարդկային զգացմունքների նրբերանգները՝ բարություն, հարգանք, կարեկցանք, ընկերասիրություն, արդարություն, գթասրտություն, փոխըմբռնում՝ դրանով իսկ իր մեջ կրելով հարուստ բարոյական ներուժ և բացահայտելով այն ժողովրդի մտածելակերպի որոշ գծեր, որի լեզվով ներկայացված է հեքիաթը: Բացի այդ, այն ուսանողների մոտ սերմանում է հարգանք այլ երկրի մշակույթի հանդեպ:

Հեքիաթներն արդյունավետ կարող են կիրառվել ինչպես ուսուցողական, այնպես էլ տարբեր հոգեբանական խնդիրների շտկման նպատակներով: Հեքիաթի լայն հնարավորությունները կիրառվում են նաև հոգեբանության մեջ «հեքիաթաթերապիա» անվանումով: Վերջինիս զարգացմանը մեծապես նպաստել են այնպիսի անվանի հոգեբաններ, ինչպիսիք են Բ. Բեթելհեյմը, Կ. Գ. Յունզը, Է. Ֆրոմմը, ինչպես նաև մի շարք ժամանակակից հոգեբաններ՝ Տ. Դ. Զինկևիչ-Եվստիգնեսևան, Ա. Ա. Օսիպովան, Ա. Վ. Գնեզդիլովը, Ի. Վ. Վաչկովը և այլք:

Ավստրիացի նշանավոր հոգեբան Բ. Բեթելհեյմը նշում է, որ հեքիաթն ընթերցանության այլ նյութերի հետ համեմատած՝ իր խոր իմաստով լինելով ամենասրտամոտը երեխայի հոգեկան և հուզական աշխարհին՝ նպաստում է նրա զարգացմանը (Bettelheim, 1997: 9):

Ներկայումս լայն տարածում ունի հեքիաթի այն տիպաբանությունը, որն առաջարկվել է հոգեթերապևտ, հոգեբանության դոկտոր, Մանկտ Պետերբուրգի Հեքիաթաթերապիայի ինստիտուտի տնօրեն Տ. Դ. Զինկևիչ-Եվստիգնեսևայի կողմից: Նա առաջարկել է հեքիաթաթերապիայի համալիր մեթոդը, որը մասնավորապես իրենից ներկայացնում է

հեքիաթին առնչվող մի շարք դասընթացների կազմակերպում: Դրանք են՝

- դիդակտիկ դասընթացներ, որոնք ունեն մանկավարժական տարբեր ուղղություններ (ուսուցում, վերականգնողական աշխատանքներ, գործնական աշխատանքներ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ),
- զարգացնող դասընթացներ, որոնք հասցեագրված են «նորմալում գտնվող» երեխաների ստեղծարարության, հմտությունների ձևավորման և զարգացման համար,
- շտկող դասընթացներ, որոնք ուղղված են վարքի դեստրուկտիվ ձևերն ու հուզական խանգարումներն ուղղելուն,
- հոգեթերապևտիկ դասընթացներ, որոնք կարող են նպաստել ճգնաժամային իրավիճակներում գտնվող պատանիների հետ վերականգնողական աշխատանքների արդյունավետությանը (Зинкевич-Евстигнеева, 2010):

Ա. Վ. Գնեզդիլովի կողմից հեքիաթաթերապիան սահմանվում է որպես դաստիարակության գործընթաց, հոգու զարգացում, իրադարձությունների խոր ընկալում, կյանքի օրենքների մասին գիտելիքի ձեռքբերում և ստեղծագործական կարողության սոցիալական դրսևորում (Гнездилов, 2004):

Ա. Ա. Օսիպովան իր «Ընդհանուր հոգեշտկում» աշխատության մեջ առանձնացնում է հեքիաթի հետ աշխատելու տարբեր ձևեր: Դրանք են՝ հեքիաթի կիրառումը որպես փոխաբերություն, նկարչություն հեքիաթի մոտիվներով, հեքիաթի դրվագների բեմականացում, հեքիաթի կիրառումը որպես բարոյախոսական առակ, հեքիաթի մոտիվներով ստեղծագործ աշխատանք՝ հեքիաթներ պատմելը, արտագրելը, շարադրելը թույլ են տալիս բացահայտել երևակայության ստեղծագործ էներգիան: Հեքիաթների վերլուծությունը և կերպարների վարքագծի ու գործողությունների մոտիվների քննարկումն օգնում է փոխել հայացքները կյանքի նկատմամբ, հաղորդակից լինել բարոյական արժեքներին (Осипова, 2009):

Պետք է նշել, որ օտար լեզվի ուսուցման ընթացքում հեքիաթի տեխնոլոգիայի կիրառման արդյունավետությունը կախված է դասընթացի կառուցվածքի ռացիոնալ կազմակերպումից:

Գոյություն ունեն տարբեր տեսակետներ լեզվուսուցման գործընթացում տեքստի վրա կատարվող անհրաժեշտ աշխատանքների փուլերի և դրանց արդյունավետության վերաբերյալ: Ավանդական մեթոդիկան սովորաբար առանձնացնում է ցանկացած տեքստի վրա կատարվող աշխատանքների երեք փուլ:

Առաջինը մինչտեքստային փուլն է, երբ կարելի է իրականացնել հետևյալ առաջադրանքները՝ կարդալ և հիշել նոր բառապաշարը, սովյալ բառերով կազմել բառակապակցություններ և նախադասություններ, ընտրել հոմանիշներն ու հականիշները և այլն: Նման առաջադրանքները մեծապես հարստացնում են բառապաշարը: Այս փուլում սովորողի բառապաշարն ընդգրկում է բառեր, որոնք հասկանալի են, բայց ոչ կիրառելի: Այսինքն՝ այն իրենից ներկայացնում է լուռ ժամանակահատված, որի ընթացքում սովորողը չի կարող խոսել, բայց կարող է հասկանալ ասածը, այլ կերպ ասած՝ փոխել իր վարքագիծն օտար լեզվով ստացված տեղեկության արդյունքում: Հաջորդը տեքստային փուլն է, որն անմիջականորեն կապված է տեքստի ընթերցանության և թարգմանության հետ: Որպես առաջադրանքներ՝ կարող են լինել՝ հեքիաթի բովանդակության վերապատմում, առանձին պարբերություններով ընդհանուր հարցում, իրակությունների բացատրություն, բառապաշարի վերլուծություն (հոմանիշներ, դարձվածքներ, բարբառներ և այլն), քերականական կառուցվածքների վերլուծություն, տեքստի ռճային պատկանելիության և կառուցվածքի սահմանում և այլն: Հետտեքստային փուլն իրենից ներկայացնում է սերտած նյութի յուրացման աստիճանի ստուգում: Այսինքն՝ այս փուլում լեզվական կարողությունների զարգացումը կազմակերպված և նպատակային բնույթ ունի, ուստի կարելի է խոսել լեզվի յուրացման մասին:

Այսպիսով՝ դասընթացը նախընտրելի է կառուցել լեզվահամակարգային սկզբունքով, որի ընթացքում ուսումնասիրվում են լեզվի գրավոր և բանավոր խոսքի ընդհանուր նորմերը:

Համապատասխանաբար դասերի ընթացքում մեթոդապես կիրառվում են մի քանի տեսակի վարժություններ՝ լսողական, գրավոր և բանավոր: Մեր կարծիքով, նպատակահարմար է կիրառել առաջադրանքների ներքոհիշյալ տեսակները. ուսանողներին ներկայացնելով հեքիաթի վերնագիրը՝ առաջարկել վերհիշել այդ հեքիաթի մոտիվներով նկարահանված մուլտֆիլմը: Այսպես, օրինակ՝ մասնավորապես իսպաներենի դասաժամին՝ նախքան իսպանական «Almendra» (Նուշիկ) հեքիաթի ընթերցումը, կարելի է կազմակերպել «Մատնաչափիկը» մուլտֆիլմի դիտումը: Տվյալ փուլում ուսանողները ծանոթանում են գործողության կատարման վայրին, տեղեկություն ստանում գլխավոր հերոսների, նրանց սոցիալական վիճակի մասին և այլն: Մուլտֆիլմի ցուցադրումը, անշուշտ, կնպաստի լսարանի կողմից հեքիաթի բովանդակության ընկալմանը: Մուլտֆիլմ դիտելիս կարելի է առաջարկել հնչյունավորել գլխավոր հերոսների գործողությունները, իսկ վերջում հարցնել հեքիաթի վերաբերյալ իրենց տպավորությունները, խնդրել, որ համեմատեն մուլտֆիլմը և հեքիաթը՝ հատկապես արտահայտչամիջոցներով հարուստ լինելու տեսանկյունից: Ուսանողներին կարելի է նաև հանձնարարել ոճահնարների միջոցով համեմատել տարբեր ժողովուրդների հեքիաթներում առկա լեզվամշակութային տարրերի ընդհանրությունները: Այս առումով կրկին անդրադառնալով իսպանական ժողովրդական հեքիաթներին՝ ուսանողները կարող են այդ հեքիաթներից հանված ոճահնարների օրինակները փորձել քննել հենց հայկական ժողովրդական հեքիաթների հենքի վրա: Վերոնշյալի համար որպես օրինակ կարող է ծառայել իսպանական «La niña sin brazos» (Կռնատ աղջիկը) հրաշապատում հեքիաթը, որը թե՛ վերնագրով և թե՛ սյուժեով շատ նման է հայ հանձարեղ գրող Հ. Թումանյանի «Կռնատ աղջիկը» հեքիաթին: Ուսանողները բացահայտում են հեքիաթի լեզվական հարստությունը՝ առանձնացնելով և ուսումնասիրելով հեքիաթի տեքստում հանդիպող նոր բառապա-



շարք: Դասաժամի ընթացքում գրատախտակի օգտագործումը առավել դյուրին է դարձնում ուսանողների կողմից նյութը յուրացնելու գործընթացը: Այնուհետև կարելի է առաջարկել ուսանողներին ծավալել երկխոսություն՝ մշակելով հարցեր հեքիաթի բովանդակության վերաբերյալ, ինչպես օրինակ՝ նկարագրել գլխավոր հերոսներին՝ օգտագործելով հեքիաթում հանդիպող կայուն արտահայտությունները, մակդիրները, համեմատությունները, չափազանցությունները, կրկնությունները, ներկայացնել որևէ հերոսի գործողությունները կոնկրետ իրավիճակում, հերոսների վարքագիծը տարիներ անց փոխված հանգամանքներում, գործողության ժամանակը, տեղը և հանգամանքը, հանձնարարել իրենց կողմից հորինել ու շարադրել հեքիաթ և այլն: Հեքիաթի բառապաշարն ամրապնդելու հնարավորություն է ընձեռում հեքիաթում իրադարձությունների հաջորդականության վերականգնմանն ուղղված վարժությունը: Ուսանողներին կարելի է ներկայացնել հեքիաթի իրադարձությունների մասին պատմող արտահայտություններ, որոնք դրված չեն հաջորդաբար: Նրանց առջև խնդիր է դրվում գրել այդ արտահայտությունները անհրաժեշտ հաջորդականությամբ: Ինչ վերաբերում է քերականության ամրապնդմանը, ապա այս դեպքում նույնպես կան տարբեր հնարներ, այսպես, օրինակ՝ ներկա և անցյալ ժամանակներին վերաբերող քերականական նյութն ընդհանրացնելուց ու համակարգելուց հետո կարելի է հանձնարարել հեքիաթում ներկայացված ներկա ժամանակը դարձնել անցյալ կամ հակառակը:

Ելնելով վերոշարադրյալից՝ հանգում ենք այն եզրակացության, որ հեքիաթներն արժեքավոր աղբյուր են օտար լեզուների ուսուցման մեջ՝ իրականացնելով ինչպես կրթադաստիարակչական, այնպես էլ միջմշակութային հաղորդակցման խնդիրներ: Հեքիաթների միջոցով լեզվուսուցման գործընթացը նպաստում է ուսանողների ստեղծագործական, մտավոր և հոգևոր զարգացմանը: Եվ, ամենակարևորը, հեքիաթներն ուսանելու մոտիվացիա են ստեղծում՝ օտար լեզվի դասաժամերը դարձնելով ավելի հետաքրքիր:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Թումանյան Հ.** (1945), Երկերի ժողովածու, հ. V, Նամակներ 1885-1922, Երևան, «Հայպետհրատ»:
2. **Նիկողոսյան Հ., Սարոբյանյան Բ.** (2015), Մշակութային իրազեկության դերը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում, Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում, 2 (19), Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
3. **Վարդանյան Ն.** (2016), Ժողովրդական հեքիաթների դասավանդման մեթոդիկական բուհում, Մանկավարժական միտք, Երևան, «Ձանգակ»:
4. **Арнольд И. В.** (2002), Стилистика: современный английский язык. Москва: Наука.
5. **Гнездилов А. В.** (2004), Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балу) / А. В. Гнездилов. Санкт-Петербург: Речь.
6. **Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.** (2010), Формы и методы работы со сказками. Москва: Речь.
7. **Осипова А. А.** (2009), Общая психокоррекция. Москва: СФЕРА.
8. **Пропп В.** (1969), Морфология сказки. Москва: Наука.
9. **Пропп В.** (1976), Фольклор и действительность. Москва: Наука.
10. **Сухомлинский В. А.** (1969), Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа.
11. **Bettelheim В.** (1997), Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona, Crítica.
12. **Ruiz Z. T.** (2007), El cuento de hadas, el cuento maravilloso o el cuento de encantamiento. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
13. **Sánchez A. P.** (1992), Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid, SGEL.

**Ազիզբեկյան Զարուհի** - բ.գ.թ., ասիստենտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, ռոմանական բանասիրության ամբիոն, էլ. փոստ՝ [zaruhiazizbekyan@yahoo.com](mailto:zaruhiazizbekyan@yahoo.com):

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 23.11.20, տրվել է գրախոսության՝ 30.11.20 - 07.12.20, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի ռոմանական բանասիրության ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 21.12.20:

## ՀՈՒՅՋԵՐԻ ԼԵՉՎԱԿԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ՏԵՔՍՏԻ ՄԱԿԱՐԴԱԿՈՒՄ

### ABSTRACT THE STUDY OF LANGUAGE EXPRESSION OF EMOTIONS ON THE TEXT LEVEL

It is known that emotions have recently been examined not only in psychological but also in linguistic field. The results of the examination on the language expressions of emotions have revealed both discoveries of significant scientific interest and problems that have not been fully clarified yet. One of these problems is the examination of the language means of expressing emotions on the textual level.

The present article attempts to analyze the viewpoints of a number of linguists referring to this issue remaining at the level of the textual content.

**Key words:** *emotional vocabulary, textual level, emotionality of the text, emotionality of the speaker, emotional situation, emotional connotation, emotional denotation.*

### РЕЗЮМЕ ЯЗЫКОВЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИЙ НА ТЕКСТОВОМ УРОВНЕ

Известно, что в последнее время эмоции изучаются не только в сфере психологии, но и лингвистики. Результаты исследования языковых проявлений эмоций выявили как открытия, представляющие большой научный интерес, так и проблемы, которые еще не были полностью выяснены. Одна из таких проблем - изучение языковых средств выражения эмоций на текстовом уровне.

В данной статье делается попытка проанализировать взгляды ряда лингвистов по этому вопросу, оставаясь на уровне текстового содержания.

**Ключевые слова:** эмоциональная лексика, текстовый уровень, эмоциональность текста, эмоциональность говорящего, эмоциональная ситуация, эмоциональная коннотация, эмоциональная денотация.

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հայտնի է, որ վերջին ժամանակներս հույզերն ուսումնասիրվում են ոչ միայն հոգեբանական, այլև լեզվաբանական ոլորտում: Հույզերի լեզվական դրսևորումների հետազոտությունների արդյունքներն արձանագրել են ինչպես գիտական մեծ հետաքրքրություն ներկայացնող բացահայտումներ, այնպես էլ դեռ լիարժեքորեն և ամբողջովին չպարզաբանված խնդիրներ: Այդ խնդիրների շարքում առաջիններից մեկը կարելի է համարել հույզերի լեզվաարտահայտչական միջոցների ուսումնասիրությունը տեքստի մակարդակում:

Սույն հոդվածում փորձ է արվում վերլուծության ենթարկել մի շարք լեզվաբանների տեսակետներ՝ տեքստի բովանդակային պլանում խնդրո առարկա երևույթի դրսևորման հարցերի շուրջ:

**Բանալի բառեր** - *հուզական բառապաշար, տեքստային մակարդակ, տեքստի հուզականություն, խոսողի հուզականություն, հուզական իրավիճակ, հուզական հարանշանակություն, հուզական նշանակություն:*

Արդի լեզվաբանական գիտակարգերի հարացույցում իր ուրույն տեղն ունի հույզերի լեզվական դրսևորումների ուսումնասիրությունը: Խնդրո առարկա երևույթն ուսումնասիրվում է լեզվի տարբեր մակարդակներում (բառ, նախադասություն, տեքստ) տարաբնույթ դիտակետերից:

Այսպես, հույզերի հայեցակարգային խնդիրների մասին խոսելիս Ս. Գրաֆովան իր աշխատություններից մեկում նշում է, որ խոսքային կոնկրետ իրավիճակում հույզերի լեզվական դրսևորումները հնարավորինս հավաստի կերպով կարելի է ներկայացնել միայն բառի մակարդակում իր բազում տարբերակներով (Графова Т. А., 1991): Չվիճարկելով այս թեզը՝ փորձենք հակիրճ անդրադառնալ բառի հուզականությունն արտահայտող այն դրույթներին, որոնք էական նշանակություն

կարող են ձեռք բերել տեքստի հուզականության բնութագրիչների ցանկում:

Մի շարք լեզվաբանների աշխատություններում, որոնցում անդրադարձ է կատարվում բառագիտական մակարդակում հույզերի լեզվական դրսևորումներին, նկատելի է մի ընդհանուր դրույթ, այն է՝ բառի մակարդակում տարբերակվում է լեզվական անհատի հուզական տիրույթն արտացոլող բառերի երկու կարգ՝ բառեր, որոնք արտահայտում են հույզեր, և բառեր, որոնք հաղորդում են տեղեկություն հույզերի մասին (Гак В. Г., 1998):

Նույն տեսակետին են հարում նաև Լ. Բաբենկոն և Վ. Շախովսկին՝ մի փոքր այլ ձևակերպմամբ: Նրանք տարբերակում են հուզական բառապաշար և բառապաշար հույզերի մասին (Шаховский В. И., 1987, Бабенко Л. Г., 1990):

Բ. Վոլեկը վերը նշված բառախմբերը դիտարկում է որպես հուզական տարբեր նշաններ, որոնց բովանդակությունը ձևավորվում է կա՛մ բառային հասկացություններից, կա՛մ ուղղակիորեն հուզական ապրումներից (Волек Б., 1995):

Հույզերի կարևոր առանձնահատկություններից մեկը պայմանավորված է դրանց դինամիկ բնույթով. հուզական վիճակներն ու ապրումները փոփոխական են, շարունակական ու հպանցիկ, և առանձին վերցրած որևէ կերպ հնարավոր չէ դրանց ճշգրիտ նշույթավորումը լեզվական միավորներով: Այս առիթով Ա. Վեժբիցկայան նշում է, որ հուզական վիճակների նշույթավորումը կամ արտահայտումը լեզվական միավորների միջոցով երբեք լրիվ համապատասխան չի լինում և կատարվում է մոտավոր կերպով (Вежбицкая А., 1996): Այս հարցի շուրջ իր դիտարկումն է առաջ քաշում նաև Պ. Ուսպենսկին, ով կարծում է, որ հուզական ապրումները մաքուր վիճակով հիշողության մեջ պահպանվում են մի քանի ակնթարթ, ապա շատ շուտով դրանք կորցնում են իրենց ազդեցությունը, արտահայտվում են լեզվական այնպիսի միավորներով, որոնք միայն մոտավոր կերպով են հույզերն ամրագրում հիշողության մեջ: Ինչպես նշում է հեղինակը, լեզվական անհատն այս ան-

համաչափ փոխարինումը հիմնականում չի էլ գիտակցում (Успенский П. Д., 1993):

Հիմք ընդունելով բաղադրական վերլուծության մեթոդը (analyse componentionnelle)՝ Վ. Շախովսկին հուզական բառերի իմաստային կառուցվածքում առանձնացնում է հույզ արտահայտող իմույթը (эмо-сема): Վերջինս կարևոր նշանակություն ունի բառի հուզական իմաստի տարբերակման համար: Վ. Շախովսկին առանձնացնում է հուզական նշանակության երկու տեսակ.

1. հուզական նշանակություն, ինչն առավել հատուկ է վերաբերա-կան բառերին, որոնք արտահայտում են լեզվական անհատի հուզական վիճակը,
2. հուզական հարանշանակություն, որի դեպքում հույզը զուգորդ-վում է տրամաբանական-առարկայական նշանակությանը՝ ար-տահայտելով լեզվական անհատի վերաբերմունքն ընդհանուր օբյեկտի կամ օբյեկտի որևէ հատկանիշի վերաբերյալ:

Հարկ է նշել, որ Վ. Շախովսկու առաջ քաշած էմոսեմայի գաղափա-րը, մի փոքր այլ ձևակերպմամբ, մեր կարծիքով, առաջին անգամ ի հայտ է եկել Շարլ Բալլիի “Traité de stylistique française” հանրահայտ աշխատության մեջ, և, կարելի է ասել, որ այն կարմիր թելի նման անց-նում է ողջ հետազոտության միջով: Շ. Բալլին այս նույն երևույթն ան-վանում է “une petite dose d'affection” բառակապակցական եզրույթով (հայերեն՝ հույզի մի փոքրիկ չափաբաժին): Սույն երևույթը նա դիտար-կում է ոչ միայն բառի, այլև բառակապակցության և նախադասության մակարդակներում: Այստեղ լեզվաբանը կարևորում է ենթագիտակցա-կան համեմատությունը նորմատիվ խոսքի հետ: Այսպես, օրինակ՝ grabat բառը ձեռք է բերում հուզական բնույթ, երբ համեմատվում է lit - բառի նորմատիվ, չեզոք իմաստի հետ: Ըստ Շ. Բալլիի՝ Il est en vogue արտահայտությունն իր իմաստով չեզոք է, նորմատիվ, սակայն երբ գործածվում է On se l'arrache արտահայտությունը, ապա ակնհայտ է դառնում հույզի առկայությունը՝ որպես արտահայտչականության (expressivité), պատկերավորության (image) և չափազանցման

(exagération) աղբյուր: Բավականին հետաքրքիր մեկնաբանություն է տրվում II pleut նախադասությանը: Լեզվաբանը գտնում է, որ երբ խոսողն այս կամ այն խոսքային իրավիճակում է ասում II pleut, նա ամենից առաջ ցանկանում է հուզական տրամադրություն արտահայտել, այլ ոչ թե պարզապես արձանագրել անձրևելու փաստը (Bally Ch., 1921):

Սակայն հարկ է նշել, որ որոշ լեզվաբանների կողմից հաճախ քննարկման և անհամաձայնությունների առարկա է դառնում հույզ ցույց տվող բառերի ներառումը հուզական բառերի դասակարգման մեջ: Ինչպես Վ. Շախովսկին է նկատում, լեզվում հույզերի անվանումները «մետահույզեր» են, բայց ոչ բուն հույզեր: Եթե բառը միայն ցույց է տալիս կամ անվանում է հույզը, դա դեռ չի նշանակում, թե այդ բառը հուզական լիցքավորում ունի (Шаховский В. И., 1987): Կարծում ենք՝ դժվար է չհամաձայնել սույն կարծիքի հետ:

Հատկանշական է նաև այն փաստը, որ հուզական ցուցիչների դեր կարող են կատարել ոչ միայն բուն հուզական բառերը կամ դրանք անվանող բառերը, այլև այնպիսի բառային միավորներ, որոնք ուղղակի կերպով չեն անվանում և չեն արտահայտում հույզերը, այլ դրանց փոխանցման համար ընտրում են անուղղակի մեթոդը: Ս. Իոնովան նմանատիպ անուղղակի մեթոդ է համարում հույզերի նկարագրումը և գտնում է, որ այս տեսակի բառապաշարին են առնչվում այն բառային միավորները, որոնք ներկայացնում են ոչ խոսքային հուզական արտահայտման միջոցները՝ ծիծաղել, լալ, մռայլվել, շառագունել, ժպտալ և այլն (Ионова С. В., 1998):

Հարկ է նշել, որ հուզականորեն նշույթավորված լեզվական միավորները ձևաբանական մակարդակում ևս ունենում են որոշակի առանձնահատկություններ, և այս մակարդակում հուզականությունն արտահայտվում է բառակազմական տարրերով: Այս տարրերի համակարգում առավել հուզական միջոցներ են համարվում անձնական վերաբերմունքը և դիրքորոշումը ցույց տվող վերջածանցները, փոքրացուցիչ կամ մեղմացուցիչ մասնիկները: Այս առումով Ա. Վեժբիցկայան գտնում է, որ վերոնշյալ հուզաարտահայտչական միջոցները լեզվական հա-

մընդհանրություններ են և կարող են ի հայտ գալ բոլոր լեզուներում (Вежбицкая А., 1996): Ահավասիկ բառակազմության տիրույթում հուզական նշույթավորման մի քանի օրինակ՝ *ֆր. maison-maisonnette*, հայ. տուն-տնակ, ռուս. *дом-домик*:

Այնուհանդերձ շատ լեզվաբանների կարծիքով հույզերի լեզվական դրսևորումների ուսումնասիրությունը չի կարող սահմանափակվել սոսկ բառային մակարդակով: Այս առումով հատկանշական է Ս. Իոնովայի աշխատությունը, որում հենքային գաղափար է դառնում լեզվի և անհատի փոխհարաբերության խնդիրը: Ս. Իոնովան հույզերի լեզվական դրսևորումների առավել նպաստավոր դաշտ է համարում տեքստը՝ որպես անհատի հույզերի լեզվական դրսևորման ամբողջական միավոր (Ионова С. В., 1998): Հետևելով Շ. Բալլիի տեսությանը՝ Ս. Իոնովան իր հետազոտման կենտրոնական հայեցակետերից մեկն է դարձնում բանական և հուզական տարրերի փոխհարաբերության խնդիրը տեքստում: Տվյալ մոտեցումը երբեմն իրարամերժ մեկնաբանությունների տեղիք է տվել ժամանակակից լեզվաբանության մեջ: Ուսանց կարծիքով հույզերը տեքստում կամընտրական բնույթ են կրում, ումանք էլ գտնում են, որ հուզականորեն չեզոք միտք գոյություն չունի, քանի որ լեզվական անհատն ինքը երբեք չեզոք՝ հույզերից զուրկ վիճակում չի գտնվում (Kerbrat-Orecchioni С., 2000):

Որոշ հետազոտողներ տարբերակում են «տեքստի հուզականություն» և «հուզական տեքստ» հասկացությունները: Հուզական տեքստում հաղորդվում է տեղեկություն հույզերի և ոչ թե փաստերի վերաբերյալ, գործածվում են հուզականորեն նշույթավորված լեզվական միավորներ: Հետևաբար, հուզական տեքստը խոսքի մեջ հուզականության մարմնավորման տեսողական արդյունք է, որը թույլ է տալիս դինամիկայում դիտարկել հուզականությունը: Իսկ տեքստի հուզականությունն արտահայտվում է ոչ միայն տեքստի բովանդակության և ձևի միջոցով, այլև հաղորդվող տեղեկության, որն ունի, այսպես կոչված, հուզական լիցքավորում:



Այսպիսով, կարելի է փաստել, որ հույզերն իրենց ազդեցությունն են ունենում տեքստի թե՛ ձևի, և թե՛ բովանդակության վրա, և մեծ դեր են խաղում ինչպես տեքստի թեմատիկ ընտրության, այնպես էլ կառուցվածքային ձևերի ընտրության հարցում: (Ортони А., Клоур Дж., Коллинз А., 1995) Հասկանչական է, որ Ս. Իոնովան տեքստում հույզերի լեզվական դրսևորման երկու եղանակ է տարբերակում. հույզեր, որոնք բնորոշ են տվյալ տեքստն արտաբերող լեզվական անհատին, և հույզեր, որոնք բնորոշ են տեքստում նկարագրվող երևույթներին: Այլ կերպ ասած, տվյալ պարագայում հույզերը ուսումնասիրվում են և՛ որպես արտացոլման առարկա, և՛ որպես մեթոդ (Ионова С. В., 1998):

Սակայն պետք է նկատել, որ մինչ տեքստում հուզական տարրերի ուսումնասիրությանն անցնելը, պետք է ուշադրությունն ուղղել մեկ այլ կարևոր երևույթի վրա: Ինչպես արդեն նշել էինք, տեքստային մակարդակը տալիս է ուսումնասիրության առավել լայն դաշտ, որտեղ առանցքային տեղն ու դերը պատկանում է լեզվի և անհատի փոխհարաբերությանը, կամ որ ավելի ճիշտ է, անհատի հուզական ապրումների լեզվական դրսևորումներին: Հասկանչական է հուզական ապրումների վերաբերյալ Ս. Իոնովայի դիտարկումը: Վերջինս հստակ տարբերակում է հուզական ապրումների երկու տեսակ՝

1. հուզական վիճակ,
2. հուզական վերաբերմունք որևէ առարկային (Ионова С. В., 1998: 28):

Նմանատիպ տարբերակում հանդիպում է ոչ միայն վերոհիշյալ լեզվաբանի գործում, այլև Ս. Ռուբինշտեյնի ուսումնասիրություններում: Վերջինս գտնում է, որ հուզական վիճակի և հուզական վերաբերմունքի տարբերակման հիմքում առարկայական առնչության սահմանման սկզբունքն է (Рубинштейн С., 1984): Նմանատիպ տարբերակում հանդիպում ենք նաև Տ. Գրաֆովայի աշխատություններում: Վերջինս փորձում է տալ այդ երկու կարգերի սահմանումները՝ հղում կատարելով Ն. Յուդինայի կողմից առաջարկվող հուզական դրսևորումների դա-

ասկարգմանը: Ըստ այս դասակարգման՝ հուզական դրսևորումները լինում են՝

1. չուղղորդված,
2. ուղղորդված (Юдина Н. Е., 1978, 7-10):

Հինք ընդունելով վերոնշյալ դասակարգումը՝ Տ. Գրաֆովան հուզական վիճակին վերագրում է չուղղորդված, հուզական վերաբերմունքին՝ ուղղորդված հույզերը (Графова Т. А., 1991):

Ուղղորդված հույզերին բնորոշ են գնահատողականությունը և այն առարկայի առկայությունը, որին ուղղված է հուզական վերաբերմունքը: Եվ շատ կարևոր է նկատել, որ հուզականության այս տեսակի դեպքում մեծ է ճանաչողական գործոնը (Графова Т. А., 1991):

Տեքստի մակարդակում հուզական վերաբերմունքը ենթադրում է լեզվական անհատի որոշակի դիրքորոշում: Հենց այս դիրքորոշման առկայությունն է, որով պայմանավորվում է տվյալ տեքստի գործաբանական ռազմավարության ձևավորումը կամ, այլ կերպ ասած, կարդացողի հուզականության վրա ներգործությունը: Այս կապակցությամբ Ս. Իոնովան առաջ է քաշում մի կարևոր եզրույթ՝ հուզական վերաբերմունքի բազմաշերտ կառուցվածք, երբ տեքստի հուզական վերաբերմունքը պետք է հստակեցնել, թե ում կողմից է ուղղորդված՝ ես-հեղինակի, ես-կերպարի, թե՞ ես-պատմողի (Ионова С. В., 1998):

Հուզական վիճակը, լինելով այնպիսի հույզերի արդյունք, որոնք չունեն որոշակի ուղղվածություն, չի ենթադրում առարկայական առնչություն: Հուզականության այս տեսակի համար կարևոր է որոշակի խթանի առկայությունը: Այսինքն՝ ստացվում է, որ ի տարբերություն հուզական վերաբերմունքի՝ հուզական վիճակը միտված չէ ուղղակի և բացահայտ հուզական ներգործության, այլ փորձում է ոչ բացահայտ միջոցներով փոխանցել որոշակի հուզական հոգեվիճակ:

Այսպիսով, կարող ենք նկատել, որ մարդկային հուզականության երկու տեսակն էլ առավել հստակ է ուրվագծվում հենց տեքստի մակարդակում, իսկ որ ավելի ճիշտ է, տեքստի բովանդակային պլանում:

Հարկ է նշել, որ տեքստի մակարդակում հույզերի ուսումնասիրման համար հուզականորեն նշույթավորված միավոր է համարվում նաև իրավիճակը: Նման տեսակետի ենք հանդիպում Յու. Ապրեայանի աշխատություններում: Լեզավաբանի պնդմամբ տեքստում հույզերի ամբողջական դրսևորման համար կիրառվում են նաև անուղղակի միջոցներ, ինչպես, օրինակ՝ խոսողին կամ խոսակցին արդեն ծանոթ իրավիճակի մատնանշումը կամ մատնանշված իրավիճակի համեմատումն արդեն ծանոթ մեկ այլ իրավիճակի հետ (Апресян Ю. Д., 1995):

Նմանատիպ թեզ է առաջ քաշում նաև Վ. Պրոզերսկին, ով գտնում է, որ տեքստի մակարդակում հույզի պատկերավոր արտահայտման հիմնական միջոցը համապատասխան իրավիճակը կամ իրադարձությունն է, որոնք էլ այնուհետև պետք է դառնան տվյալ հույզի բացահայտման բանաձևը (Прозерский В. В., 1983):

Ըստ Ֆիլիմոնովայի՝ հուզական իրավիճակն իրական կամ մտացածին վիճակ է, որում լեզվական անհատը դրսևորում է իր հույզերը (Филимонова О., 2001):

Խնդրո առարկա երևույթին է անդրադառնում նաև Յու. Ստեպանովը: Նա գտնում է, որ տեքստում նկարագրվող ցանկացած երևույթ ունի իրեն բնորոշ իրավիճակը, և տեքստի հասցեատերը կարող է արձագանքել ոչ միայն նկարագրվող երևույթին, այլև իրավիճակին, ինչն էլ ընկալվում է որպես հուզականորեն նշույթավորված (Степанов Ю. С., 1997): Անդրադառնալով «հուզականորեն նշույթավորված իրավիճակ» հասկացությանը՝ Ս. Իոնովան առաջարկում է այդպիսին համարել լեզվական անհատի այն բոլոր խոսքային իրավիճակները, որոնք առնչվում են անձի կենսագործունեության համար կարևոր նշանակություն ունեցող արդիական ոլորտներին: Հեղինակը նաև փորձ է անում դասակարգել նշյալ իրավիճակները: Նա տարբերակում է՝

1. նախադեպային հուզական իրավիճակ,
2. նորմայից շեղված հուզական իրավիճակ,
3. լեզվական անհատի հուզական վիճակը բացահայտող իրավիճակ (Ионова С. В., 1998):

Ըստ հեղինակի՝ այն երևույթներն ու իրավիճակները, որոնք լեզվական անհատների հավաքական ճանաչողական տիրույթի մաս են կազմում, իրենց հետ առաջ են բերում համընդհանուր ընկալման համար հասանելի հույզեր: Այսպես, որպես նախադեպային հուզական իրավիճակի օրինակ՝ Ս. Իոնովան հիշատակում է Լ. Տոլստոյի «Իվան Իլիչի մահը» ստեղծագործությունը, որտեղ, որպես համընդհանրային հուզական իրավիճակ, մատնանշում է մահվան թեման, որը տեքստում ներկայացվում է տվյալ թեմայի բառերի խմբով:

Տեքստային մակարդակում հույզերի ուսումնասիրման ժամանակ առաջ է գալիս ևս մեկ կարևոր գործոն՝ խոսքը հուզական երանգավորման մասին է: Տ. Մատվենան առաջարկում է հուզական երանգավորումը դիտարկել որպես տեքստային կարգ, որի բովանդակությունը հեղինակի հուզական ինքնաբացահայտման և տեքստի հասցեատիրոջ վրա ներգործման հետևանք է (Matveeva T.B., 1996): Լեզվաբանը նկատում է, որ ցանկացած գործառույթ իրականացնող տեքստ ունի որոշակի հուզական երանգավորում, իսկ վերջինիս ուժգնությունն ու որակը կախված է լեզվական անհատի հաղորդակցական առանձնահատկություններից (Matveeva T. B., 1996: 215): Հատկանշական է այս առիթով Վ. Մասլովայի դիտարկումը: Վերջինս տեքստի հուզական երանգավորումը համարում է եռաչափ մեծություն՝ նշելով, որ այն բաղկացած է՝

1. աշխարհի հանդեպ լեզվական անհատի սուբյեկտիվ վերաբերմունքից,
2. տեքստի հասցեատիրոջ վրա ներգործությունից,
3. տեքստում նկարագրվող իրադարձությունների որակավորումից (Маслова В. А. 1991:194):

Այսպիսով, կարող ենք նկատել, որ հուզական երանգավորումը դիտարկվում է որպես տեքստի սուբյեկտիվ եղանակավորման տեսակ:

Տեքստի հուզական երանգավորման տեսակները որոշելու համար լեզվաբանները հիմնվում են տարբեր գործոնների վրա: Մեր ուսումնասիրության շրջանակներում առավել հետաքրքրական է Կ. Կաֆֆիի և Ռ. Ջեննիի դասակարգումը: Վերջիններս իրենց ուսումնասիրություններ-

րում հուզական երանգավորման դասակարգումը կատարում են՝ ելնելով տեքստի հաղորդակցական ուղղվածությունից և տարբերակում են եսակենտրոն կամ հեղինակակենտրոն տեսակի երանգավորում, բովանդակակենտրոն և հասցեատերակենտրոն երանգավորում (Caffi C., Janney R., 1994: 361):

Այսպիսով, կարող ենք փաստել, որ հուզական երանգավորումը գտնվում է տեքստի հաղորդակցական մակարդակում և իրականացնում է հեղինակի հուզական ինքնադրսևորումը, որն է երևույթի կամ առարկայի շուրջ զնահատականը և հասցեատիրոջ վրա ներգործումը:

Ուշադրության է արժանի այն փաստը, որ տեքստի մակարդակում հուզականության ուսումնասիրման համար լեզվաբանները շատ հաճախ շեշտը դնում են միայն մի ասպեկտի վրա: Այսպես, հուզականությունը դիտարկվում է որպես լեզվական միավորների ամբողջություն (Маслова В. А., 1991), որպես ռճագիտական կարգ (Арнольд И. В., 1981, Кожина М. Н., 1983, Матвеева Т. В., 1990), որպես տեքստի եղանակավորման տարատեսակ (Арутюнова Н. Д., 1988, Вольф Е. М., 1985, Гак В. Г., 1998) կամ որպես տեքստի իմաստաբանական կողմ (Болотов В. И., 1981, Быдина И. В., 1994, Томашева И. В., 1995):

Սակայն մենք համակարծիք ենք այն լեզվաբանների հետ, որոնք գտնում են, որ ժամանակակից տեքստալեզվաբանությունը տեքստի մակարդակում հույզերի հետազոտությունը պետք է կատարի լայն համատեքստում տարբեր հայեցակերպերի համադրմամբ և հաղորդակցական-գործաբանական ասպեկտի շեշտարկմամբ (Ионова С. В., 1998):

Այս մոտեցումը կիրառվում է նաև Ա. Բառանովի աշխատություններում, որոնցում ուսումնասիրության առարկան տեքստի գործառական-գործաբանական հայեցակարգն է, որի շրջանակում լեզվական միավորներն ուսումնասիրվում են իմացաբանական, հոգեբանական և լեզվաբանական դիտակետերից (Баранов А. Г., 1993): Իմացաբանական և հոգեբանական մակարդակները կապված են տեքստի բովանդակային կողմի հետ, մինչդեռ լեզվաբանական մակարդակը բնորոշ է տեքստի արտահայտման պլանին: Այս առումով հիշատակության են արժանի Ա.

Նովիկովի աշխատությունները, որոնցում տեքստի ներքին բովանդակությունը նույնականացվում է տեքստի իմաստաբանական կողմի հետ, որն էլ իր հերթին փոխկապակցված է լեզվական այն միավորների հետ, որոնց միջոցով այն գտնում է իր արտահայտությունը (Новиков А. И., 1983): Մ. Գորոդնիկովան նշում է, որ տեքստում լեզվական միջոցները հանդես են գալիս որպես հույզերի դրսևորման ցուցիչներ (Городникова М. Д., 1985): Ն. Յուդինան լեզվական միավորները որակում է որպես նկարագրիչներ, որոնց իմաստաբանական կողմն ու կառուցվածքը տեքստում սահմանում են ընդհանուր հուզականությունն ու հատկորոշի դեր են կատարում հույզերի հարցում (Юдина Н. Е., 1973):

Ն. Կրասավսկին առաջ է քաշում դրույթ, համաձայն որի՝ հույզերի անվանումներն իրենց բովանդակային պլանում հուզական միկրոբաղադրիչներ ունեն, որոնց շնորհիվ դրանք առավել մեծ հուզական լիցքավորման նախատրամադրվածություն ունեն, եթե գտնվում են համապատասխան համատեքստում և համապատասխան իրավիճակում (Красавский Н. А., 1995): Եթե մենք դուրս ենք գալիս բառային մակարդակից և անցնում ենք առավել բարձր մակարդակների, այն է՝ նախադասության, պարբերության կամ տեքստի, ապա ինքնըստինքյան ձևավորվում է այդ վերոնշյալ համատեքստն ու իրավիճակը:

Այս առումով Ա. Նովիկովը նկատում է, որ հույզ արտահայտող բառերն իրենց մեծ ներուժով տեքստում դառնում են առանցքային կետեր և հուզական բովանդակության կարևորագույն ցուցիչներ (Новиков А. И., 1983):

Այսպիսով, կարելի է արձանագրել, որ շատ լեզվաբանների կարծիքով հուզական բառերը հանդես են գալիս տեքստի հուզականության դրսևորման որպես կարևորագույն ցուցիչներ (Ա. Վեժբիցկայա, Յու. Ստեպանով):

Տեքստում հույզերի արտահայտման կարևոր միջոցներ կարող են համարվել նաև դարձվածային միավորները, որոնց փոխաբերական իմաստն ըստ Վ. Վակուրովի ուղղակիորեն առնչվում է տեքստի հուզականությանը: Փոխաբերական իմաստի և հուզականության միջև գոյու-

թյուն ունեցող այս ուղղակի կապը պատճառահետևանքային բնույթ ունի, քանի որ հուզականությունը դարձվածային միավորների փոխաբերական իմաստի արդյունք է (Вакуров В. Н., 1991):

Տեքստում հույզերի ուսումնասիրությունը կատարվում է նաև շարահյուսական մակարդակում: Շարահյուսական միավորները լեզվի հուզական միջոցների չափազանց կարևոր մասն են կազմում: Պետք է նկատել՝ որոշ հույզեր առավել հատուկ են հաղորդակցական այս կամ այն աստիճաններին, իսկ վերջիններս ունեն իրենց բնորոշ շարահյուսական արտահայտչամիջոցները: Օրինակ՝ զարմանքի, զայրույթի, ուրախության հույզերն ավելի հաճախ հանդես են գալիս բացականչական և հարցական նախադասություններում, իսկ տխրություն և թախիժ արտահայտող հույզերը՝ պատմողական նախադասություններում (Шаховский В. И., 1987):

Այս առիթով հատկանշական դիտարկում է կատարում Ա. Վեժբիցկայան: Վերջինս գտնում է, որ շատ լեզուների շարահյուսական համակարգում գոյություն ունեն հատուկ անդեմ կրավորական կառույցներ, որոնք արտահայտում են դիմային հուզական վիճակները (Вежбичкая А., 1996):

Առանձնահատուկ տեղ են գրավում նաև ժխտական կառույցները, որտեղ հույզերն անվանող բառերը հանդես են գալիս ժխտական բառերի հետ և արտահայտում են կիրառվող բառույթի հակառակ իմաստը, օրինակ՝ *Ne pleure pas! Je ne suis pas en colère.*:

Շարահյուսական մակարդակում հուզական միջոցների կիրառման մեկ այլ կարևոր առանձնահատկություն է առաջ քաշում Բ. Վոլեկը: Վերջինիս դիտարկմամբ հուզական միավորները շարույթում ունեն նախադիր դիրք ոչ հուզական միավորների հանդեպ: Ըստ լեզվաբանի՝ նման առանձնահատկությունը պայմանավորված է արտալեզվական գործոններով և տեքստում բանականության նկատմամբ հուզական գնահատականի գերակշռմամբ (Volek B., 1987):

Հուզականորեն նշույթավորված հատուկ բառերին ևս անդրադարձ է կատարում Բ. Վոլեկը: Նա նկատում է, որ բացականչությունները, փաղաքշական կամ հայհոյախոսական բառերը, կոչականները սովո-

րաբար բացում են շարույթը և դրանով արտահայտում են տեքստի հեղինակի հաղորդակցական վերաբերմունքն իր հուզական վիճակի վերաբերյալ (Volek B., 1987): Ինչպես նշում է Շախովսկին, հուզական բաղադրիչը կարգավորում է շարույթի մնացած բոլոր բաղադրիչների հարաբերակցությունը (Шаховский В. И., 1987):

Հուզական շարահյուսությունը բնորոշ են նաև այնպիսի միավորներ, որոնք իրենց կառուցվածքով մոտ են ոճական հնարներին՝ զեղչում, կրկնություն և այլն: Նմանատիպ կառույցները տեքստում առավել ուժգին և ընդգծուն են դարձնում մարդկային հույզերը:

Ինչպես նկատում է Շախովսկին, տրամաբանական տեղեկատվության լրացման նպատակով հույզերը միտում ունեն ստեղծել, այսպես կոչված, «կոտրված» շարահյուսական կառույցներ (Шаховский В. И., 1987):

Ամփոփելով ողջ վերը շարադրվածը՝ կարող ենք արձանագրել, որ տեքստի մակարդակում հույզերի ուսումնասիրությունն առավել լայն հնարավորություններ է ընձեռում հետազոտողներին՝ խնդրո առարկա երևույթը տարբեր հայեցակարգերի տիրույթում դիտարկելու համար: Այլ կերպ ասած, տեքստի մակարդակում առկայացված հուզական երևույթներն իրենց բնույթով միասեռ չեն (հուզական բառեր, դարձվածային միավորներ, հուզական իրավիճակ, հուզական հարանշանակություն, խոսողի հուզականություն, թեմատիկ հուզականություն և այլն) և այս համատեքստում դրանք հանդես են գալիս ոչ միայն որպես հույզերի արտացոլման առարկա, այլև՝ միջոց:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Апресян Ю. Д.** (1995), Интегральное описание языка и системная лексикография. Избр. труды. Том 2. Москва: Школа "Языки русской культуры", с. 454.
2. **Арнольд И. В.** (1981), Стилистика современного английского языка. Санкт-Петербург: Просвещение.
3. **Арутюнова Н. Д.** (1988), Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. Москва: Прогресс.
4. **Бабенко Л. Г.** (1990), Русская эмотивная лексика как функциональная система: Автореферат дисс. докт. филол. наук. Свердловск, с. 32.



5. **Баранов А. Г.** (1993), Функционально-прагматическая концепция текста. Ростовна-Дону, с. 6-7.
6. **Болотов В. И.** (1981), Эмоциональность текста в аспектах языковой и неязыковой вариативности. Основы эмотивной стилистики текста. Ташкент.: Фан.
7. **Быдина И. В.** (1994), Движение эмотивной семантики поэтического слова (на материале поэзии А. Вознесенского, Е. Евтушенко, Н. Матвеевой). Дисс... канд. филол. наук. Волгоград.
8. **Вакуров В. Н.** (1991), Развитие эмоциональных значений и полиэмоциональность фразеологических единиц // Филологические науки, № 6, с. 74-83.
9. **Вежбицкая А.** (1996), Язык. Культура. Познание. Москва: Русские словари, с. 41,147-149, 416.
10. **Волек Б.** (1995), Типология эмотивных знаков // Язык и эмоции: Сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, с. 16, 32, 270.
11. **Вольф Е. М.** (1985), Функциональная семантика оценки. Москва.
12. **Гак В. Г.** (1998), Языковые преобразования. Москва : Школа "Языки русской культуры", с. 768.
13. **Городникова М. Д.** (1985), Эмотивные явления в речевой коммуникации (текст лекций). Москва : Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореза, с. 70.
14. **Графова Т. А.** (1991), Смысловая структура эмотивных предикатов // Человеческий фактор в языке: языковые механизмы экспрессивности, Москва: Наука, с. 67-113.
15. **Ионова С. В.** (1998), Эмотивность текста как лингвистическая проблема. Дисс... канд. филол. наук по спец. 10.02.19 – теория языка. – Волгоград, с. 7, 21, 35, 37-42, 69.
16. **Кожина М. Н.** (1983), Стилистика русского языка: Учебник для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение.
17. **Красавский Н. А.** (1995), Семантика имен эмоций, функционирующих в разных типах текста// Язык и эмоции: Сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, с. 148.
18. **Маслова В. А.** (1991), Параметры экспрессивности текста // Человеческий фактор в языке: языковые механизмы экспрессивности. Москва: Наука.
19. **Матвеева Т. В.** (1990), Функциональные стили в аспекте тестовых категорий. Свердловск, с. 211-215.
20. **Новиков А. И.** (1983), Семантика текста и ее формализация. Москва, с. 33, 147.
21. **Прозерский В. В.** (1983), Критический очерк эстетики эмотивизма. Москва: Искусство, с. 117.

22. **Степанов Ю. С.** (1997), Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва: Школа "Языки русской культуры", с. 68.
23. **Томашева И. В.** (1995), Эмотивная лакунарность художественной прозы (на материале переводов испаноязычных писателей). Дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград.
24. **Шаховский В. И.** (1987), Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка, Воронеж, с. 57, 94, 149, 150, 190.
25. **Юдина Н. Е.** (1973), К вопросу об эмоциональных конструкциях в составе диалогических единств. Дисс.... канд. филол. наук. Москва, с. 7-10, 77.
26. **Ортони А., Клоур Дж., Коллинз А.** (1995), Когнитивная структура эмоций // Язык и Интеллект. Москва: Прогресс, с. 316.
27. **Успенский П. Д.** (1993), Новая модель вселенной. Санкт-Петербург: Изд-во Чернышева, с. 326.
28. **Филимонова О. Е.** (2001), Категория эмотивности в английском тексте: Когнитивный и коммуникативный аспекты, диссертация ... доктора филологических наук, Санкт-Петербург.
29. **Рубинштейн С. Л.** (1984), Эмоции // Психология эмоций, М.: Изд-во МГУ, с.152-161.
30. **Bally Ch.** (1921), *Traité de stylistique française*, volume 2, Heidelberg.
31. **Caffi C., Janney R.** (1994), *Toward a Pragmatics of Emotive Communication* // *Journal of Pragmatics*, v. 22, p. 361.
32. **Kerbrat-Orecchioni C.** (2000), *Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle* // *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
33. **Volek B.** (1987), *Emotive Signs in Language and Semantic Functioning of Derived Nouns in Russian*. - Amsterdam - Philadelphia, p. 270.

**Այվազյան Նելլի** – ասպիրանտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, ֆրանսիական բանասիրության ամբիոն, էլ.փոստ՝ nelly.avvazyan5@mail.ru:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 26.11.20, տրվել է գրախոսության՝ 07.12.20 - 14.12.20, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 21.12.20:

Դարբինյան Ա.,  
Խալաթյան Լ.  
*Երևանի պետական համալսարան*

## ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՎԱՆԴԱԿԱՆ ԵՎ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԻ ՔԱՆԻ ՄԵԹՈՂԴՆԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

### ABSTRACT ON SOME TRADITIONAL AND MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH

The present article discusses different approaches of teaching foreign languages practiced at different universities and higher educational institutions around the world. It should be noticed that there are various methods of teaching foreign languages (such as direct communicative, grammatical, intensive, different testing methods, etc.), the choice of which depends on the final aim of the target language being studied. Throughout the history of language teaching a number of different teaching approaches and methodologies have been worked out and implemented by distinguished linguists in almost every corner of the world. Some of them proved to be more effective than others and, therefore, gained popularity. The focus on rather successful approaches and methods is to enable the learner to communicate in the second language effectively and appropriately in various situations the speaker would likely find himself in.

**Key words:** *analytical thinking, testing, lifelong learning, cultural values, error detection, personal approach, lingual method, grammatical and lexical units.*

### РЕЗЮМЕ О НЕКОТОРЫХ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются различные подходы к обучению иностранным языкам, применяемые в разных университетах и в высших учебных заведениях во всем мире. Необходимо заметить, что существуют различные методы обучения иностранным языкам (такие как прямое об-

щение, грамматический, интенсивный, метод общения, различные виды тестов), выбор которого зависит от конечной цели изучения изучаемого языка. На протяжении всей истории преподавания языков был опробован и испытан ряд различных подходов и методов преподавания, причем некоторые из них были более эффективными, чем другие и по этому стали популярными. Целью этих методов является предоставление учащемуся возможности эффективно и надлежащим образом общаться в различных ситуациях, в которых он может оказаться.

**Ключевые слова:** *аналитическое мышление, тестирование, обучение на протяжении всей жизни, культурные ценности, выявление ошибок, личностный подход, языковой метод, грамматические и лексические единицы.*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում քննարկվում են աշխարհի տարբեր համալսարաններում և բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում կիրառվող օտար լեզուների դասավանդման տարբեր մոտեցումներն ու մեթոդները: Պետք է նշել, որ գոյություն ունեն օտար լեզուների դասավանդման բազմապիսի մեթոդներ (ինչպիսիք են՝ ուղղակի հաղորդակցման մեթոդը, քերականական մեթոդը, ինտենսիվ մեթոդը, տարբեր տեսակի թեստային ստուգման մեթոդները և այլն), որոնց ընտրությունը կատարվում է՝ ելնելով թիրախային լեզուն ուսումնասիրելու վերջնական նպատակից: Լեզուների ուսուցման պատմության ընթացքում մի շարք տարբեր դասավանդման մոտեցումներ ու մեթոդաբանություններ են մշակվել հայտնի լեզվաբանների կողմից և փորձարկվել աշխարհի տարբեր անկյուններում: Պարզվել է, որ նրանցից մի քանիսն ավելի արդյունավետ կիրառություն են գտել, քան մյուսները, և, բնականաբար, առավել լայն տարածում են գտել լեզվի ուսուցման ընթացքում: Առավել հաջողված մոտեցումների և մեթոդների հիմքում սովորողին տարբեր իրավիճակներում արդյունավետ և պատշաճ կերպով հաղորդակցվելու հնարավորություն ստեղծելն է, որոնցում նա ամենայն հավանականությամբ կարող է հայտնվել:

**Բանալի բաներ** - *վերլուծական մտածողություն, թեստավորում, շարունակական կրթություն, մշակութային առանձնահատկություններ, սխալների բացահայտում, անհատական մոտեցում, բառային և քերականական միավորներ:*

Ուսումնասիրելով և դիտարկելով աշխարհի տարբեր համալսարաններում կիրառվող օտար լեզուների դասավանդման բազմապիսի մոտեցումները՝ ակնհայտ է դառնում, որ գոյություն ունեն օտար լեզուների դասավանդման զանազան մեթոդներ (ինչպես՝ անմիջական շփման, քերականական, տեսաձայնային, հաղորդակցային, թեստային և այլն), որոնց համապատասխան ընտրությունը կատարվում է համաձայն նոր ուսուցանվող լեզվի վերջնական նպատակի: Օրինակ, Հռոմի համալսարանում դասերը կրում են գործնական բնույթ, և նախապատվությունը տրվում է *անմիջական շփման մեթոդին*, քանի որ օտար լեզուն դասավանդվում է հիմնականում ծառայեցնելու և նպաստելու զբոսաշրջության զարգացմանը: Եվ այս նպատակով օտար լեզվի դասընթացները կազմակերպվում են համապատասխան միջավայրերում, դիցուք՝ թանգարաններում, բացօթյա զբոսայգիներում, պատմական կոթողների կամ այլ հուշարձանների հարևանությամբ: Իսկ Գերմանիայի տեխնիկական ուղղվածություն ունեցող բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում օտար լեզվի դասերն անց են կացվում տեխնիկապես բարձր հագեցվածություն ունեցող լսարաններում, որտեղ յուրաքանչյուր ուսանողի հնարավորություն է տրվում օգտվել անհատական օգտագործման տեխնիկական միջոցներից և զարգացնել ինքնուրույն աշխատելու հմտությունները: Նմանօրինակ մոտեցումները նպաստում են դասերի նորովի կազմակերպմանը, զարգացնում սովորողների ստեղծագործաբար մտածելու ունակությունը, լրացնում են լսարանային դասավանդման բացը և դյուրացնում նյութի թե՛ մատուցումը և թե՛ ընկալումը:

Այլ երկրներում, որտեղ հիմնական լեզուն անգլերենը չէ, դասավանդումը անց է կացվում երկու փուլով. առաջին փուլում օտար լեզուն դասավանդվում է առավել ընդհանուր ձևով, որտեղ անշուշտ հաշվի է առնվում սովորողների լեզվի իմացության տարբեր մակարդակներ ունենալը (A1, A2, B1, B2, C1, C2), իսկ երկրորդ փուլում անգլերենն արդեն նպատակաուղղվում է մասնագիտական ոլորտի տարբեր առարկաների ընկալմանը և նշված բնագավառում անգլերեն լեզվով ուսումնասիրություններ կատարելու կարողությանը: Այս մոտեցման հիմքում ընկած է

*լեզվի ուսուցումը՝ որպես շփման իրական և լիարժեք միջոց* լինելը, և այս նպատակով, առաջնախնդիրը ուսանողի մեջ ինչպես բանավոր, այնպես էլ գրավոր խոսքի զարգացումն է՝ հիմնական շեշտը դնելով քերականական կանոնների, մասնագիտական եզրույթների յուրացմանն ու տարբեր լեզվական կառույցների ճիշտ օգտագործմանը: Հետևաբար, լեզվի ուսուցման առաջնային նպատակն այս դեպքում ուսանողի ընկալելու և արտահայտվելու ունակության զարգացումն է: Հարկ է նշել, որ վերոնշյալ մեթոդը մեծամասամբ կիրառություն է ունեցել նախկին Խորհրդային Միության երկրների համալսարաններում և բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, որտեղ օտար լեզվի դասավանդումը կատարվում էր երկու լեզուների՝ մայրենիի և ուսուցանվող լեզվի գուգադրությամբ: Այս մոտեցման դեպքում սովորողների համար հնարավորություն էր ստեղծվում ուսուցանվող նյութը համեմատել, գուգադրել և վերլուծել միաժամանակ երկու լեզուների միջոցով:

Սակայն եթե ուսանողի նպատակը լեզվի պարզապես միայն բառային և քերականական միավորները յուրացնելն է, լեզուն կորցնում է իր կենսունակությունը, քանի որ հնարավոր չէ լեզուն առանձնացնել մշակույթից: Այս ամենի վառ օրինակ են հաճախ նկատվող լեզվական սխալները, որոնք թույլ են տրվում սկսնակների կողմից, որոնց համար անգլերենը հիմնական լեզու չէ: Եթե, օրինակ, նրանց կողմից բարձրաձայնվի *“the Queen and her family”* արտահայտությունը, բրիտանացին երբեք չի կարողանա հասկանալ, որ խոսողն ի նկատի ունի թագավորական ընտանիքը: Նրա համար ճիշտ և ընկալելի կլինի *“The Royal Family”* արտահայտությունը: Մեկ այլ դեպքում, եթե անգլերեն հնչեցվի *“once in a blue moon”* արտահայտությունը, այն ճիշտ չի լինի թարգմանել որպես՝ *«մի անգամ, երբ լուսինը կապույտ էր»* նախադասությամբ, քանի որ լեզվակիրը այդպես էլ չի կարողանա հասկանալ, թե տվյալ միտքն արտահայտողը ինչ է ցանկանում հաղորդել: Այդ արտահայտության հայերեն համարժեքը կլինի՝ *«հազարից մեկ, շատ հազվադեպ»*: Նմանատիպ արտահայտությունները շատ են ու բազմազան, և կարելի է այդպիսի հարյուրավոր օրինակներ բերել: Նշված արտահայտությունները դարձվածքներ են, որոնք շատ բնորոշ են անգլերեն լեզվին, իսկ

մայրենի լեզվով խոսողներին դրանք ընկալելի ու հարազատ են բոլորովին այլ ձևակերպմամբ:

Պետք է ի նկատի ունենալ, որ սխալների հիմնական մասն արվում է մայրենի լեզվի ազդեցությամբ: Սակայն նախկինում հիմնական ուշադրությունը բնեռվում էր խոսքի ճիշտ ձևակերպման վրա, քանի որ առավել կարևոր էր համարվում արտահայտված մտքի հասկանալի լինելը: Այժմ, երբ լեզուն ուսումնասիրվում է առավել խորությամբ, վճռորոշ կարևորություն է տրվում լեզվի մշակութային կողմին, այսինքն՝ առաջնային են դառնում լեզուն ուսումնասիրողի և կիրառողի մշակութային առանձնահատկությունները: Այս մեթոդի հիմնադիրներից մեկն է համարվում բազմաթիվ գիտական հոդվածների և աշխատությունների հեղինակ, Լոմոնոսովի անվան Մոսկվայի պետական համալսարանի վաստակավոր պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր Ս. Գ. Տեր-Մինասովան: Ըստ նրա՝ ժամանակակից հասարակությանն անհրաժեշտ են ոչ թե սոսկ տվյալ լեզվի թարգմանիչներ կամ դասավանդողներ, այլ այնպիսի մասնագետներ, որոնք քաջատեղյակ կլինեն միջմշակութային և միջազգային շփման առանձնահատկություններին և կկարողանան տվյալ միտքը ներկայացնել ու ընկալելի դարձնել՝ օգտագործելով նպատակային լեզվին բնորոշ արտահայտչամիջոցները: Սա, իհարկե, պահանջում է բավական լուրջ պատրաստվածություն և խորը գիտելիքների տիրապետում, քան պարզապես քերականական ու բառային պաշար յուրացնելը:

Օտար լեզվի ուսուցման արդյունավետ միջոցներից է նաև **հաղորդակցման մեթոդը**, որն ակտիվորեն օգտագործվում է օտար լեզվի ուսուցանման ժամանակ եվրոպական տարբեր համալսարաններում, և որի հիմքում ընկած է գործնական շփումը, բանավոր խոսքի զարգացումն ու ընկալումը: Դասավանդման ընթացքում երկրորդական պլան են մղվում բարդ քերականական կառուցվածքները կամ ոչ հաճախ օգտագործվող բառերը: Սակայն սա չի ենթադրում, որ ուսուցանման այս մեթոդը նախատեսված է միայն առօրյա թեթև խոսակցական հմտությունները զարգացնելու համար: Գիտության որևէ կոնկրետ բնագավառում նպատակային լեզվով խոսելու հմտություններին տիրապետելու

համար անհրաժեշտ է մասնագիտական գրականությունը մշտապես կարդալ անմիջապես տվյալ լեզվով: Բավարար չափով բառապաշար ունենալուց հետո արդեն ավելի հեշտ է դառնում մասնագիտական նյութի ընկալումը, ինչպես նաև գործընկերների հետ մասնագիտության շուրջ առավել ազատ և առանց հատուկ ջանքերի գրույց վարելը:

Օտար լեզվի ուսուցման հաղորդակցման մեթոդի հիմնական նպատակը նպատակային լեզվով շփման ընթացքում նաև վախի հաղթահարումն է, և, ունենալով մոտավորապես վեց հարյուրից մինչև հազար բառի սահմաններում բառապաշար և կարողանալով տիրապետել որոշ պարզ քերականական կառույցների, բավական դյուրանում է անգլերեն լեզվով շփումը մասնագիտական թեմաների շուրջ:

Օքսֆորդի և Քեմբրիջի հանրահայտ համալսարաններում դասընթացներն անց են կացվում հիմնականում հաղորդակցման վերոնշյալ մեթոդով, որը միաժամանակ զուգակցվում է նաև ավանդական մի քանի այլ մեթոդների հետ: Այս մեթոդի հիմնական նպատակը, նախևառաջ, անգլերեն լեզվով մտածել և խոսել կարողանալն է: Վերը նշված մոտեցումը հաճախ հիմնվում է խաղային իրավիճակների վրա, երբ դասընկերների հետ շփման ընթացքում տեղի է ունենում սխալների բացահայտում և ուղղում: Ուսուցման ընթացքում առանձնահատուկ ուշադրություն է բևեռվում ոչ միայն հիշողության, այլև տրամաբանության և վերլուծական մտածողության զարգացման վրա՝ կիրառելով համադրում և հակադրում:

Դասավանդման ընթացքում ներկայացվող նյութը քննարկվում է անգլերեն-անգլերենով և ոչ թե անգլերեն-ռուսերենով կամ որևէ այլ լեզվով, այսինքն՝ նյութը մեկնաբանվում է միայն անգլերեն լեզվով: Նպատակը անմիջապես անգլիախոս միջավայր ստեղծելն է, որտեղ ենթադրվում է, որ ուսանողները պետք է ձգտեն աշխատել, միասին հաղորդակցվել, մտքեր շարադրել և վերլուծություններ անել միմիայն անգլերենով: Օքսֆորդի և Քեմբրիջի համալսարանների դասընթացները հաճախ միտված են ոչ միայն լեզվական գիտելիքների զարգացմանը, այլև ուսանողի ստեղծագործաբար մտածելու կարողության խթանմանն ու նրա բազմակողմանի զարգացման ապահովմանը, և քանի որ լեզուն



սերտորեն առնչվում է երկրի մշակույթին, ուստի այն համարվում է սովյալ մշակույթը կրողը, և այս պատճառով է, որ դասընթացները ներառում են նաև երկրագիտական գիտելիքներ՝ առանձնահատուկ ուշադրություն բևեռելով երկրի քաղաքական կյանքի ու մշակույթի վրա:

Օտար լեզվի դասավանդումն, ընդհանուր առմամբ, միտված է չորս հմտությունների՝ ընթերցանության, գրավոր խոսքի, բանավոր խոսքի և ունկնդրման (reading, writing, speaking, listening) միաժամանակյա զարգացմանը՝ ժամանակակից տարբեր *տեսաձայնային* տեխնոլոգիաների օգնությամբ: Վերոհիշյալ *մեթոդը* նպաստում է գիտելիքների ձեռքբերմանը և համապատասխան հմտությունների զարգացմանը, որոնք, ինչպես բազմիցս նշվել է, ժամանակակից գործնական կյանքում խիստ անհրաժեշտ են յուրաքանչյուրին, հատկապես ելույթներ, տարաբնույթ պրեզենտացիաներ նախապատրաստելու կամ գործնական հանդիպումներ ու նամակագրություն վարելու ժամանակ:

Այսպիսով, դասապրոցեսը կազմակերպելիս առավել նպատակահարմար է դասի առաջին հատվածում անդրադարձ կատարել սովորողի խոսակցական հմտությունների զարգացմանը (այսինքն՝ speaking-ին): Այս ընթացքում կարելի է քննարկել որևէ ազատ թեմա, որին կհաջորդի նախատեսված քերականական նյութի վերլուծությունը, ինչպես նաև նախորդ դասի ընթացքում անցած նյութի կրկնողությունը և ամրապնդումը: Դասի երկրորդ մասը տրամադրվում է ընթերցանության հմտությունների (այն է՝ reading-ի) զարգացմանը՝ բանավոր և գրավոր վարժությունների միջոցով, որին էլ հաջորդում է տեքստային աշխատանքը՝ ընթերցանության տարբեր հմտությունների (skimming-ի կամ scanning-ի) օգտագործմամբ: Բավական դրական արդյունք է նկատվում, երբ ընթերցելուց առաջ ուսանողները պատասխանում են դասախոսի կողմից նախօրոք առաջադրված հարցերին, կամ նրանց հանձնարարվում է լրացնել տարբեր բնույթի աղյուսակներ, որոնք էլ սովորողների մոտ առաջացնում են աշխուժություն և հետաքրքրություն առաջիկայում ընթերցվելիք նյութի նկատմամբ: Դասը կարող է առավել տպավորիչ լինել, երբ այն ավարտվում է աուդիոլսումներով, որոնք նպաստում են նյութի դյուրընկալմանը:

Դասավանդման այս մեթոդի հատկանշական կողմերից կարելի է նշել նաև այն, որ այստեղ դիտարկվում է անհատի զարգացումը և նրա աշխարհայացքը, որը հնարավորություն է տալիս զարգացնելու վերջինիս մտածելու ունակությունը: Այլ կերպ ասած, հաղորդակցման մեթոդի հիմքում յուրաքանչյուր սովորողի նկատմամբ դրսևորվող անհատական մոտեցումն է, որն էլ հատուկ ուշադրության է արժանանում և աստիճանաբար լայն տարածում է գտնում ամբողջ աշխարհում:

Պետք է նշել, որ ներկայումս հատկապես մեծ կիրառություն է գտնում անգլերենի դասավանդման **ինտենսիվ մեթոդը**, որը հնարավորություն է տալիս սովորողին տիրապետել լեզվին ըստ անհրաժեշտության շատ սեղմ ժամանակահատվածում: Իհարկե, այս մեթոդի ընտրությունը չի կարող բավարար համարվել՝ Բայրոնի և մեծն Շեքսպիրի գրվածքները բնագրով կարդալու և գեղագիտական հաճույք ստանալու համար: Վերոհիշյալ մեթոդի նպատակուղղվածությունն այլ է: Այն հիմնականում միտված է խոսքային հմտությունների ձևավորմանը: Օտար լեզվով արտահայտվելը և գրուցակցին հեշտությամբ հասկանալը հնարավոր է դառնում որոշ հիմնական արտահայտություններ հիշելու և շարունակաբար զարգացնելու միջոցով: Երկխոսության և թրեյնինգի միջոցով դասընթացները կարող են ազատ շփում ապահովել ցանկացած թեմայի շուրջ:

**Թեստային մեթոդը**, որը սկսել է կիրառվել Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում և իր գործածությունը գտել շատուշատ այլ երկրներում, հիմնականում նպատակաուղղված է սովորողին տարաբնույթ թեստերի և քննությունների նախապատրաստելուն: Բարեհաջող արդյունք գրանցելուց հետո քննության մասնակիցները ստանում են անգլերենի իմացության որոշակի մակարդակ, և նրանց տրվում է վկայական (certificate) կամ դիպլոմ, որտեղ նշված է լեզուն տիրապետելու նրանց համապատասխան մակարդակը (A1, A2, B1, B2, C1, C2): Պետք է նշել, որ թեստերը սովորողին հավելյալ գիտելիքով չեն ապահովում, այլ պարզապես ստուգում ու ատեստավորում են նրա անգլերեն լեզվի արդեն ունեցած գիտելիքները: Այնուամենայնիվ, թեստերն օգնում են սովորողին ավելի լավ պատկերացում կազմել այն մասին, թե նա ինչ չափով է յուրացրել

քերականական նյութը, ինչպիսի բառապաշարի է տիրապետում, և ուղղորդում են նրան կոնկրետ նպատակի, այն է՝ զբաղվելու շարունակական կրթությամբ կամ գտնելու առավել արժանավայել աշխատանք նախընտրած ոլորտում:

Բացի թեստավորումից՝ համալսարանները կազմակերպում են նաև տարբեր արտոնագրված դասընթացներ, որպեսզի օգնեն մասնակիցներին՝ արդյունավետ կերպով հանձնելու քննությունը իրենց անհրաժեշտ ծրագրի շրջանակներում (TOEFL, ESOL, IELTS, CAE, GMAT և այլն):

Թեստավորման գործընթացը կիրառվում է նաև մեր երկրի բարձրագույն կրթական հաստատություններում: Հարկ է նշել, որ մեզ մոտ առավել հաճախ օգտագործվում է նաև նախնական թեստավորման տեսակը, որն օգնում է որոշել բարձրագույն ուսումնական հաստատության ոչ մասնագիտական ֆակուլտետներ ընդունված ուսանողների՝ անգլերեն լեզվից ունեցած սկզբնական գիտելիքների մակարդակը և, ըստ այդ թեստի արդյունքների, նրանց ընդգրկել համապատասխան խմբերում՝ վերջիններիս անգլերեն լեզվի հետագա ուսուցումը արդյունավետ կերպով կազմակերպելու համար: Անգլերենի դասավանդման ցանկացած ձևաչափի շրջանակներում, բացի վերոհիշյալից, կարելի է օգտագործել նաև ստուգողական թեստը՝ պարզելու համար, թե ուսանողը դասընթացի ավարտին ինչպիսի առաջընթաց է գրանցել: Դասախոսն, ըստ իր հայեցողության, նույնպես կարող է որևէ թեստ առաջադրել՝ ուսանողի մասնագիտական նյութի կամ քերականության յուրացման աստիճանը պարզելու համար: Նմանատիպ թեստերը հաճախ անվանվում են քուիզներ (quiz): Թեստերը հնարավոր է նաև տրոհել ենթաբաժինների՝ ստուգելու համար ուսանողի ընթերցելու կամ գրավոր արտահայտելու հմտությունը, ազատ շփվելու ունակությունը կամ մշակութային իմացությունը:

Ճիշտ է, թեպետ թեստային մեթոդիկայի հիմնական և գլխավոր նպատակը դիմորդին ուսումը արտերկրում շարունակելու կամ աշխատանքի անցնելու համար քննություններին նախապատրաստելն է, սակայն միայն կայուն գիտելիքի առկայությունն այս դեպքում բավարար

չէ: Այստեղ կարևորվում է նաև մտքի ճկունությունը, արագ կենտրոնանալու և կողմնորոշվելու ունակությունը, գլխավորը երկրորդականից տարբերելու հմտությունը և ստեղծագործական մոտեցման դրսևորումը՝ հասկապես բանավոր և գրավոր խոսք (essay writing) ձևակերպելիս:

2005 թ.-ին, Բոլոնիայի գործընթացին պաշտոնապես միանալով, Հայաստանը ստանձնել է պատասխանատվություն՝ դառնալու Եվրոպական բարձրագույն կրթության մաս: Ըստ վերոհիշյալի՝ ենթադրվում է կատարել փոփոխություններ նաև անգլերեն լեզվի դասավանդման ոլորտում՝ բարձրացնելու ուսման որակը և ստեղծելու նախադրյալներ՝ շարունակական կրթության համակարգի զարգացման համար: Մեր երկրի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ուսանողներին այժմ հնարավորություն է ընձեռված ուսումը շարունակելու եվրոպական և արտասահմանյան այլ երկրների առաջատար բուհերում, որի համար անհրաժեշտ է ունենալ բավարար չափով գիտելիքներ, ապահովել մասնագիտական պատշաճ պատրաստվածություն և, իհարկե, լեզվի իմացության բարձր մակարդակ:

Ի նկատի ունենալով այն, որ անգլերենը համարվում է միջազգային լեզու, եվրոպական մի շարք բուհերում մայրենի լեզվի հետ զուգահեռ ուսումնառությունն իրականացվում է նաև անգլերենով: Հաշվի առնելով այն, որ վերջինս համարվում է աշխատանքային լեզու, և, իհարկե, չանտեսելով սովորողի կատարած ընտրությունը, բոլոր առարկաների ուսուցումը կարելի է իրականացնել անմիջապես անգլերենով: Հետևաբար, մեր երկրի բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում նույնպես անգլերենի դասավանդումը անհրաժեշտ է համապատասխանեցնել միջազգայնորեն պահանջվող մակարդակին: Այս նպատակով ավելի արդյունավետ կլինի ավելացնել անգլերենի դասավանդմանը հատկացրած դասաժամերի քանակը, ուսանողներին տրամադրվող նյութերը համապատասխանեցնել ընդունված ձևաչափին, ստեղծել լսարանային ժամանակակից պայմաններ, որոնք կխթանեն ուսանողների աշխատունակության բարձրացումը, դասապրոցեսը կդարձնեն առավել հետաքրքիր ու նպատակային, առավելագույնս օգտակար կլինեն տարբեր ֆակուլտետների ուսանողներին՝ իրենց ուսումը արտերկ-

ըյա առաջատար բուհերում շարունակելու, որակյալ մասնագետներ դառնալու, ինչպես նաև տեղական աշխատաշուկա իրենց մուտքն ապահովելու համար, իսկ ամենակարևորը, շատ ավելի հզոր ու մրցունակ հայրենիք կերտելու գործում:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Chen Desheng, Ashitha Varghese** (2007), “Testing and Evaluation of Language Skills”, Bharathiar University, Coimbatore.
2. **Rossi, P. H. Lipsey, M. W., & Freeman, H. E.** (2004), “Evaluation: A systematic approach” (7th ed.).
3. **Philida Schellekens** (2011), “Teaching and Testing the Language Skills of First and Second Language Speakers”, Produced for Cambridge ESOL.
4. **Карпова Н. В.** (1998), “Интеллектуальная Система Тематического Исследования”, Москва.
5. “Teaching Styles: Different Teaching Methods & Strategies”. Concordia University-Portland. 2013-01-05. Retrieved 2018-07-27.
6. “Lecture Method: Pros, Cons, and Teaching Alternatives”. Blog.udemy.com. Retrieved 2017-12-01.

**Դարբինյան Արաքսի** - դասախոս, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 1 ամբիոն, էլ. փոստ՝ a.darbinyan@ysu.am:

**Խալաթյան Լիանա** - դասախոս, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 1 ամբիոն, էլ. փոստ՝ liana.khalatyan@ysu.am:  
Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 03.11.20, տրվել է գրախոսության՝ 13.11.20 - 20.11.20, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է սպագրության՝ 18.12.20:

## ԱՐՔԵՏԻՊԸ, ՍԻՄՎՈԼԸ ԵՎ ՄԻՖԸ ՈՐՊԵՍ ԻՄԱՅԱԲԱՆԱԿԱՆ ԿԱՐԳԵՐ

### ABSTRACT ARCHETYPE, SYMBOL AND MYTH AS COGNITIVE CATEGORIES

The paper attempts to define and distinguish the notions of archetype, symbol and myth, to study the problem of their interconnection, and to reveal the similarities and differences among the three. The mentioned cognitive categories are also examined as part of imagery of belles-lettres discourse, which, by conveying universal emotions and associations, ensure the expressiveness and aesthetic value of the literary image.

**Keywords:** *archetype, symbol, myth, mythologeme, collective unconscious, literary image, universal frames, interconnected associations.*

### РЕЗЮМЕ АРХЕТИП, СИМВОЛ И МИФ КАК КОГНИТИВНЫЕ КАТЕГОРИИ

В данной статье делается попытка выделить и дать определение таких понятий, как архетип, символ и миф, рассмотреть проблему взаимоотношений указанных категорий в рамках обозначенного триединства посредством выявления их общих характеристик и различий.

Указанные когнитивные категории исследуются в качестве образно-символических элементов литературно-художественного стиля речи, которые посредством передачи общих эмоций и ассоциаций, обеспечивают выразительность и эстетическую ценность художественных образов.

**Ключевые слова:** *архетип, символ, миф, мифологема, коллективное бессознательное, художественный образ, общечеловеческие стереотипы, взаимосвязанные ассоциации.*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում փորձ է արվում սահմանել և տարբերակել արքետիպը, սիմվոլը և միջը, դիտարկել այդ փոխկապակցված եռամիասնության փոխհարաբերության խնդիրը՝ վերհանելով ընդհանրական հատկանիշները և տարբերությունները: Վերոնշյալ իմացաբանական կարգերը քննության են առնվում նաև որպես գեղարվեստական խոսույթի պատկերավոր-խորհրդանշական բաղադրատարրեր, որոնք համընդհանուր հույզեր ու զուգորդումներ փոխանցելու միջոցով ապահովում են գեղարվեստական պատկերի արտահայտչականությունը և գեղագիտական արժեքը:

***Բանալի բառեր** - արքետիպ, սիմվոլ, միջ, միջոլոգեմ, հավաքական անգիտակցական, գեղարվեստական պատկեր, համամարդկային կաղապարներ, փոխկապակցված զուգորդումներ:*

Գեղարվեստական խոսույթի հոգե իմաստաբանական վերլուծությունների համատեքստում իմաստաստեղծման գործընթացն ապահովող այլ հիմնարար բաղադրիչների կողքին իրենց յուրօրինակությամբ առանձնանում են արքետիպերը, սիմվոլները և միջերը:

Ինչպես հայտնի է, արքետիպ եզրը առաջին անգամ գործածել է շվեյցարացի հոգեվերլուծաբան Կարլ Գուստավ Յունգը «Բնագործ և անգիտակցականը» աշխատության մեջ (Յունգ, 1919): Հազարամյակների ընթացքում ձևավորված մարդկանց աշխարհի ընկալման համակարգում կան միմյանց նմանվող պատկերներ, մտածողության և գործողության համընդհանուր կաղապարներ, որոնք մշտապես ուղեկցել են մարդկությանը: Այդ նմանությունները բխում են աշխարհի վերաբերյալ ունեցած գիտելիքից, որի հիմքում ընկած են տիեզերական կարգի, բնության, նախնիների վերաբերյալ տեղեկություններ: Այդ տեղեկությունները և նրանցից բխող աշխարհի վերաբերյալ առաջացած պատկերացումները, որոնք ներկայանում են որպես փոխկապակցված կայուն զուգորդումների շարքեր, ընդհանուր են Երկիր մոլորակի բոլոր բնակիչների համար:

Յունգը այդ եզրով անվանում է հավաքական գիտակցականի առավել խորը շերտերի դրսևորումները, որոնք պարունակում են հա-

մամարդկային նախնական պատկերներ և մոտիվներ, որոնք էլ իրենց հերթին ընկած են գեղարվեստական երևակայության արգասիք հանդիսացող ամենատարբեր ստեղծագործությունների հիմքում: Արքետիպը կարող է ակտիվանալ պատմական որոշակի ժամանակահատվածի բարենպաստ կամ անբարենպաստ հանգամանքների ազդեցության ներքո, արտացոլվել շրջապատող միջավայրին համապատասխանող պատկերներում, ինչպես նաև առկայանալ գեղարվեստական ստեղծագործության տիրույթում՝ ձևավորվելովը տվյալ ժամանակաշրջանի պատմամշակութային առանձնահատկությունների (Յունգ, 1996): Առկայանալով գեղարվեստական ստեղծագործության պատկերներում՝ արքետիպը ներկայանում է որպես մշակութային-գեղարվեստական անգիտակցականի արտահայտության ձևերից մեկը և փոխանցելով դարերի խորքից մինչև մեր օրերը հասած մշակութային և գեղագիտական արժեքներ՝ ապահովում է շարունակական կապը սերունդների միջև:

Այսպիսով, արքետիպը կարելի է դիտարկել ազգայինի և համամարդկայինի սահմանագծում: Անգիտակցականի շերտը արտացոլում է միմյանցից բավականին հեռու գտնվող մշակույթներին հատուկ դիցաբանական, առասպելաբանական և կրոնապաշտամունքային համամարդկային թեմաներ: Խորքային արքետիպերը, որոնց արմատները հավաքականան գիտակցականի տիրույթում են, օգնում են ավելի լավ հասկանալ, արժևորել և մեկնաբանել ազգային էության բաղադրիչները (մտածելակերպ, ազգային բնավորություն, ինքնություն, արժեհամակարգ) և այլն: Այս պարագայում արքետիպը հանդես է գալիս որպես տվյալ ազգային, մշակութային հանրույթի հավաքական փորձի խտացում:

Այս կապակցությամբ Յունգը գրում է. «Ստեղծագործողի ուժը նաև արքետիպերով խոսել կարողանալն է: Նա, ով խոսում է արքետիպերով, դառնում է հազարաձայն, հմայում է և գերում..., այդտեղ է թաքնված արվեստի ներգործության գաղտնիքը» (Большакова, 2010: 9): Հենց այդպիսի հազարաձայն պատկերներն ու մոտիվներն են, որոնք գրավում են ընթերցողին, ստիպում են նրան զգալ աներևույթ կապը անցյալի և նախնիների հետ և ի թիվս այլ բաղադրիչների, նաև հավաքական անգի-



տակցականի պատկերների միջոցով փորձել գտնել մարդկության առջև ծառայած հավերժական հարցերի պատասխաններ: «Հավաքականան գիտակցականում պահվում է մարդկային էվոլյուցիայի ողջ հոգևոր ժառանգությունը» (Jung, 1919):

Ստեղծագործողի արքետիպային պատկերացումները բեկվում են անհատական մտածողության, աշխարհայացքի, աշխարհընկալման, տարաբնույթ այլ գործոնների ազդեցության պատճառով, սակայն շարունակում են մնալ ճանաչելի ցանկացած նոր ձևի ներքո՝ ապահովելով հեղինակի անհատականությունը և ոճային առանձնահատկությունները:

Գեղարվեստական խոսույթում արքետիպերը, հայտնվելով գաղափարագեղագիտական նոր հարթության մեջ, կարող են հանդես գալ որպես խորհրդանիշ, առկայանալ դարձույթներում, բանադարձումներում, լեզվառձական այլ միջոցներում: Ստեղծագործողը խոսքին արտահայտչականություն հաղորդելու համար օգտագործում է պատկերավոր-խորհրդանշական բաղադրիչներ և համընդհանուր հույզեր ու գուգորդումներ փոխանցելու միջոցով ապահովում է իր և ընթերցողի փոխըմբռնումը և երկխոսությունը:

Գեղարվեստական ստեղծագործության մեջ արքետիպերի առկայացման ուսումնասիրությունը շատ հաճախ հանգեցնում է նաև սիմվոլների և միֆերի ուսումնասիրությանը, և այդ իմաստով ուշագրավ են այն հետազոտությունները, որոնք փորձ են անում սահմանել և տարբերակել այդ հասկացությունները:

Այսպես, արքետիպի և սիմվոլի փոխհարաբերությանը անդրադարձել է Ժակոբին: Նա գրում է. «Արքետիպը, հայտնվելով ժամանակի և տարածության մեջ (*hic et nunc*), կարող է առկայանալ որպես սիմվոլ (խորհրդանիշ) և ընկալվել գիտակցականի կողմից իր դրսևորման այս կամ այն ձևով: Այդ պարագայում մենք կարող ենք փաստել, որ գործ ունենք սիմվոլի հետ: Հետևաբար, կարող ենք արձանագրել, որ յուրաքանչյուր սիմվոլ ինքնին արքետիպ է: Արքետիպային սիմվոլները էներգիայի յուրօրինակ փոխակերպիչներ են, որոնք թույլ են տալիս մարդուն հարաբերվել գիտակցության խորին շերտերի հետ: Սիմվոլի տեսքով

ներկայացող արքետիպը իմաստակիր միջուկ է, որը տեսանելի չէ, բայց օժտված է ներքին հզոր էներգիայով» (Alix, 2001:32):

Մարդու կապը շրջապատող աշխարհի հետ ապահովվում է ոչ միայն կենսաբանական, սոցիալական, քաղաքական, հոգեբանական և այլ օրենքների, այլ նաև յուրօրինակ սիմվոլային համակարգի միջոցով: Ըստ Կասսիրերի՝ մարդկության մշակույթի առաջընթացը ապահովող առավել հատկանշական գծերից են մարդու սիմվոլային մտածելակերպը և վարքագիծը: Ճանաչողության սիմվոլային գործառույթը, որպես համընդհանուր սկզբունք, ընդգրկում է մարդկային մտքի բոլոր տիրույթները (Седина, 2010:48): Այս ձևակերպումը լավագույնս արտացոլում է արքետիպի և սիմվոլի ընդհանրական հատկանիշները: Գրական խոսույթում կարելի է հանդիպել ընդհանրացնող սիմվոլային բազմաթիվ պատկերների, որոնք կերպարներին օժտում են համամարդկային, համընդհանուր բնութագրական հատկանիշներով: Արքետիպը բազմաշերտ է, այն կարող է արտացոլվել տարբեր պատկերներում՝ ներկայանալով որպես այս կամ այն տիրույթի բնութագրական սիմվոլ: Այսպես, կնոջ արքետիպի պատկերային, խորհրդանշանային դրսևորումներ են տարբեր մշակույթների դիցարաններում հանդիպող կերպարները, ինչպես, օրինակ՝ հունական Աֆրոդիտեն, հռոմեական Վեներան կամ հայկական Աստղիկ աստվածուհին: Գեղարվեստական խոսույթի արտահայտչականությունը ապահովելու նպատակով այսպիսի կերպարներին հաճախ են հղում անում գրողները՝ դրանք օգտագործելով տարբեր լեզվառճական միավորների կազմում: Վերոնշյալի լավագույն արտահայտություններից է մեծն Չարենցի «Նավզիկե» պոեմը (1936), որտեղ գրողը իր երազանքների բոլոր կանանց կերպարները ամբողջացրել է անհասանելի, առեղծվածային մի կնոջ պատկերում: Ինչպես հայտնի է Հովերոսի Ողիսականից, Նավզիկեն Ալքինոոս արքայի դուստրն էր, ով նավաբեկությունից հետո գտնում է Ողիսեսին, փրկում է նրան, և վերջինս կարողանում է շարունակել իր նավարկությունը դեպի հայրենիք: Մահվան օրհասական տագնապների մեջ գտնվող պոետը փնտրում է իր Նավզիկեին՝ նավաբեկությունից խուսափելու և իր երազած

հանգրվանին հասնելու համար: Նավզիկեն կանչում է պոետին «նայադների նման», որոնք, ըստ հունական դիցաբանության, հոսող ջրերի հավերժահարսներ են, գետերում բնակվող ջրահարսներ: Ջրերի կարկաչը ընկալվել է որպես նայադների գրույց, որը պոետների ներշնչանքի և երևակայության անսպառ աղբյուր է հանդիսացել: Կարող ենք փաստել, որ չարենցյան այս ստեղծագործության մեջ լավագույնս արտահայտվում է արքետիպի /կնոջ արքետիպ/, սիմվոլի/Նավզիկե, նայադ/ և միֆի/Ողիսական, հունական դիցարան/ փոխկապակցվածության խնդիրը:

Հետաքրքրական է այն փաստը, որ արքետիպերի և միֆերի փոխհարաբերության խնդրին անդրադարձել է Յունգը՝ շեշտադրում կատարելով արքետիպերի միֆոլոգիական էության վրա, նշելով, որ դրանց ձևի և բովանդակության մեջ ներառված են միֆոլոգիական մոտիվներ: Ըստ Յունգի՝ արքետիպերը, որպես նախնական պատկերներ, կարող են առկայանալ նաև միֆոլոգեմում, որն էլ իր հերթին կարող է ինքնաբերական վերարտադրվել ցանկացած ժամանակաշրջանում և ցանկացած ստեղծագործողի կողմից (Телегин, 2010:15):

Միֆերի և միֆոլոգումների գլխավոր գործառույթը իրականության և մարդու անհատականության բացահայտումն ու ըմբռնումն է: Ըստ «Encyclopaedia Britannica» հանրագիտարանի՝ միֆերը «ճշմարտության և գիտելիքների պահոց են, որոնք օգնում են վերահսկել տիեզերքը և որոնք մարդու գործունեությունը սահմանում են որպես արդյունավետ գործընթաց»: Միֆերը ստեղծվում են մարդու կողմից, մարդու համար և օգնում են նրան ճիշտ կողմնորոշվել աշխարհում: Ըստ Լոսնի՝ «միֆը մտքի և կյանքի համար խիստ անհրաժեշտ կատեգորիա է, նրանում չկա ոչ մի պատահական, կամայական, մտացածին, անօգտակար, ֆանտաստիկ որևէ բան, այն բուն իրականությունն է»: Վյունանբուրժեն համաշխարհային մշակույթի և գրականության մեջ միֆերի հարատևությունը բացատրում է նրանով, որ նրանց ներսում կա իմաստակիր արժեմիջուկ, որը չի կարող խաթարվել կամ իմաստազրկվել տրամաբանական մտավարժանքների արդյունքում: Վերոնշյալից ելնելով՝ կարելի է փաստել, որ միֆերը ստեղծվել և օգտագործվել են բացատրելու հա-

մար գոյություն ունեցող սովորույթները, բարքերը, հավատալիքները: Միֆերը ոչ միայն այս կամ այն ժողովրդի մշակույթի մաս են կազմում, այլ նաև ողջ մարդկության ընդհանրական միֆոլոգիական կադրապարն են: Այսպես, տարբեր ժողովուրդների միֆոլոգիական ավանդույթները համեմատելիս մենք հանդիպում ենք կրկնվող պյուժենների, պատկերների, տեսարանների և իրավիճակների (Атросенко, Коваль, 2010:245):

Միֆերի ուսումնասիրության գործում կարևորվում է դրանց առանցքը կազմող միֆոլոգեմների ուսումնասիրությունը: Հարկ է հիշատակել, որ միֆոլոգեմ եզրը ծագել է Արևմտյան Եվրոպայում և Ամերիկայում 20-րդ դարի սկզբին հոգեբանական և միֆոլոգիական դպրոցների գիտահետազոտական ուսումնասիրությունների շրջանակներում: Այն առավել լայն կիրառում է ստացել 30-50-ական թվականներին: Գիտական շրջանառության մեջ է դրվել Յունգի և Կերենյիի կողմից 1941 թվականին «Միֆոլոգիայի էության ներածություն» մենագրության մեջ: Միֆոլոգեմ եզրով նշում են այն միֆոլոգիական պյուժենները, տեսարանները, պատկերները, որոնց բնութագրական գծերից են համընդհանուր և համամարդկային հատկանիշները, որոնք լայն տարածում ունեն աշխարհի տարբեր ժողովուրդների մշակույթներում: Ցանկացած միֆոլոգեմի գործառույթային կարևորագույն հատկանիշներից մեկն այն է, որ այն գործում է հակադրությունների համակարգում /կյանք-մահ, դժոխք-դրախտ, սեր-ատելություն և այլն/ և առկայանում է այդ համակարգի միջոցով (Ермоченко, 2010:235):

Միֆոլոգեմեզրը կարելի է բնութագրել որպես ընդհանուր (ամբողջական) առասպելի կամ առասպելական կառույցի նվազագույն միավոր, որը, պահպանելով առասպելական մտածողության կնիքը, սովյալ գրական-գեղարվեստական ստեղծագործության մեջ հանդես է գալիս որպես միջուկ կամ առանցք, որի շուրջ հյուսվում են առասպելական պյուժեններ, ինչպես նաև որոշակի համատեքստում, իրենց գործառույթային առանձնահատկություններով պայմանավորված, կարող են վերածվել որևէ եզրամասական միջոցի: Միֆոլոգեմները պատմամշակութային ժամանակահատվածի ազդեցության տակ կարող են ձեռք բերել

գեղագիտական–խորհրդանշանային արժեք և նոր ժամանակներին հատուկ հասարակական և անհատական գիտակցության մեջ զրկվելով իրենց վաղնջական–միֆոլոգեմային բովանդակությունից ու գործառույթից՝ վերածվել պարզապես բառերի և բառակապակցությունների, իսկ լեզվառձական մակարդակում՝ պատկերավորման միջոցների դիտարկվելով ոչ այնքան իրենց առասպելաբանական նշանակությամբ, որքան խորհրդանշանային–գեղագիտական իմաստ առումով և արժեքով (Վարդանյան, 2016:171): Այս պարագայում նշյալ միֆոլոգեմների և արքետիպերի մեջ ժամանակակից մարդը փնտրում է ոչ թե ծիսական, կրոնական, դիցաբանական սյուժետային տարրեր, այլ իր գաղափարների նուգեղագիտականը նկալումերին համապատասխան խորհրդանիշ–բառեր: Որպես միֆոլոգեմի օրինակ կարելի է բերել *դափնին*: Այն հին հունական դիցաբանության մեջ (Ապոլոնի և հավերժահարս Դափնեի սիրո պատմության մեջ) կերպարանափոխված, դափնե ծառ դարձած Դափնեն է: Հետագայում գաղափարագեղագիտական–աշխարհայացքային նոր իրավիճակներում այն սկսում է ընկալվել և կիրառվել որպես իր նախնական միֆոլոգեմային բովանդակությունից ու գործառույթային կիրառական նշանակությունից զուրկ խորհրդանշական հասկացություն: Այլ կերպ ասած, դափնին (դափնե պսակը) դառնում է շնորհալի մարդու պատվո և մեծարանքի խորհրդանիշ: Միաժամանակ, պայմանավորված գրողի գաղափարագեղագիտական հայացքներով և աշխարհագրացողությամբ, միֆոլոգեմները կարող են տվյալ ստեղծագործության մեջ հանդես գալ «փոխակերպված» ձևով՝ որպես բառաբարդում, օրինակ՝ դափնեկիր, դափնեվարդ, մակդրավոր կապակցություն, օրինակ՝ լուսեդափնի, սրբազանդափնի, կամ կայուն բառակապակցություն, օրինակ՝ կանաչդափնի, հավերժ կանաչ դափնի և այլն՝ համալրելով տվյալ լեզվի բառապաշարը (Վարդանյան, 2016:172):

Այլ կերպ ասած, «միֆոլոգեմը միֆոլոգիայից (առասպելաբանություն) գիտակցաբար փոխառված հասկացություն (պատկեր, մոտիվ) է, որը տեղափոխվում է ժամանակակից գեղարվեստական մշակույթի տիրույթ»։ Այսինքն՝ հեղինակը գիտակցաբար է ընտրում և օգտագործում

միֆոլոգիական այս կամ այն պատկերը իր ստեղծագործություններում, իսկ արքետիպը առկայանում է գիտակցությունից անկախ՝ որպես հավաքական անգիտակցականի դրսևորում (Телегин, 201:14): Այսպիսով, կարծես հակադրվում են միֆոլոգեմը և արքետիպը՝ որպես գիտակցականի և անգիտակցականի դրսևորումներ:

Այս առումով հետաքրքրական է իսպանացի լեզվաբան Ալվարեսոյե Միրանդայի բնորոշումը՝ միֆոլոգեմները յուրահատուկ պատկերներ են, որոնք բնագոյաբար կամ գիտակցաբար արտահայտվում են միֆերում: Այստեղից հետևում է, որ միֆոլոգեմը կարող է ի հայտ գալ ինչպես գիտակցականի, այնպես էլ անգիտակցականի մակարդակում, ընդ որում՝ ոչ մի այն գեղարվեստական ստեղծագործության մեջ, այլ հենց միֆիներսում: Նրա բնորոշմամբ, միֆոլոգեմը կայուն և անփոփոխ հատկանիշներ ունեցող որևէ «միֆոլոգիական մոտիվ է, որը միֆի առանցքն է, միջուկը և որը մարմնավորվում է ստեղծագործության կերպարների և պատկերների միջոցով» (Телегин, 2010:14):

Ռուսական գիտական շրջանակներում միֆոլոգեմի խնդրին նվիրված ուսումնասիրությունները բուռն զարգացում ապրեցին 90-ական թվականներին: Թեմային առնչվող հիմնարար աշխատություններում միֆոլոգեմը ընկալվում է որպես նախնական պատկեր՝ հումք, որից առաջանում է կոնկրետ պատկեր կամ պյուժե: Միֆոլոգեմը առաջնորդի դեր է կատարում գրական ստեղծագործության մեջ՝ ուղղորդելով ստեղծագործական խոսքի էներգիան: Այդ էներգիան կուտակվում և պարպվում է երևակայության օգնությամբ: Ակտիվացնելով երևակայությունը և այն անցկացնելով միֆոլոգեմի միջով՝ մարդը ձեռք է բերում նոր պատկերների խմբաքանակ, որոնք կազմավորում են նրա կենսական կամ գեղարվեստական միֆը: Սխալ է դիտարկել մեկ առանձին վերցրած միֆոլոգեմ: Տեքստում եղած միֆոլոգեմներից յուրաքանչյուրի բնույթը, հատկանիշները և բովանդակությունը պայմանավորված են տեքստում առկա մյուս միֆոլոգեմների հատկանիշներով, ինչպես նաև տեքստի բուն միֆոլոգիական բովանդակությամբ: Ոչ միայն առանձին միֆոլոգեմները կամ դրանց համադրությունն է ձևավորում միֆոլոգիա-

կան տեքստը, այլ տեքստի ընդհանուր միֆոլոգիան է որոշում առանձին միֆոլոգեմների բովանդակությունը» (Телегин, 2010:14):

Ուշագրավ է Լևի-Ստրոսի հետևյալ դիտարկումը. «Մարդու ձևավորման գործում մեծ դեր են խաղում հասարակության մեջ արմատացած միֆերը»: Մարդու վարքագիծը և աշխարհընկալումը ձևավորվում են նրա ապրած միջավայրում: Ցանկացած հասարակության մեջ կան միֆեր, որոնք տվյալ հասարակության գաղափարական հենքն են կազմում և իրենց հերթին հիմնվում են ընդհանուր արքետիպային կաղապարների վրա: Հետևաբար, կարելի է փաստել, որ անհատի գիտակցությունը ընկալում է հավաքական պատկերները կրկնակի պրիզմայի միջոցով (Макаренко, 2001):

Հատկանշական է, որ արքետիպի ուսումնասիրությունը ավելի է արժևորվում հատկապես արդի ժամանակաշրջանում, երբ ձևափոխվում և հաճախ անկում են ապրում ավանդական պատկերացումները աշխարհի մասին, ժամանակաշրջան, որին հատուկ է ազգային ինքնության ճգնաժամը և դրա վերականգնման ուղիների փնտրտուքը: Քաղաքական, սոցիալական, տնտեսական ցնցումներ ապրող ճգնաժամային ժամանակաշրջաններում, երբ գերիշխող են դառնում ավանդական արժեհամակարգի ձևախեղումները կամ փլուզումը, ազգային ինքնությունն ապահովող բաղադրիչների աղճատումը, ամենաթողությունն ու հոռետեսական շեշտադրումները, արքետիպը հանդես է գալիս որպես յուրօրինակ կարգավորող օրենք և նորմա» (Большакова, 2010:7-8): Այսպիսով, կարող ենք գալ այն եզրահանգման, որ արքետիպը, որպես հենքային կաղապար, հասարակության մեջ սահմանում է նաև անհատի արժեհամակարգային ուղենիշները:

Ամփոփելով վերոշարադրյալը՝ կարելի է արձանագրել, որ արքետիպը, սիմվոլը և միֆը, որպես փոխկապակցված եռամիասնության տարրեր, գեղարվեստական խոսույթից զատ կարող են հանդես գալ ամենատարբեր տիրույթներում՝ ընդգրկելով մարդկային գործունեության զանազան ոլորտներ՝ գրականություն, ճարտարապետություն, գովազդ, արվեստ, քաղաքաշինություն և այլն: Այդպիսով նրանք վերածվում են

միջգիտակարգային ուսումնասիրության առարկայի, և այդ հասկացությունների սահմանման և տարբերակման խնդիրներով զբաղվում են այնպիսի գիտակարգեր, ինչպիսիք են փիլիսոփայությունը, լեզվաբանությունը, պատմությունը, հոգեբանությունը, գրականագիտությունը, մշակութաբանությունը, քաղաքագիտությունը, կրոնագիտությունը, սոցիոլոգիան և այլն:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Բրուսյան Գ.** (1987), Տրամաբանության ներածություն, Երևան:
2. **Զրբաշյան Է.** (1996), Գրականագիտության ներածություն, Երևան:
3. **Վարդանյան Ե.** (2014), «Խառը» լեզվաշերտերը Զ. Գ. Բայրոնի պոեզիայում և դրանց հայերեն թարգմանությունը, «Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում» հանդես N16, ԵՊՀ, Երևան, էջ 99-107:
4. **Վարդանյան Ե.** (2016), Միֆոլոգեմները որպես լեզվաոճական միավորներ Զ. Գ. Բայրոնի ստեղծագործություններում և դրանց հայերեն թարգմանությունը, «Աստղիկ» տարեգիրք N 27, Երևան, էջ 170-192:
5. **Alix I.** (2001), L'archetype et ses manifestations dans un processus artistique: une exploration théorique, Montréal.
6. **Georgin R.** (1981), Les secrets du style, Paris.
7. **Jung C.** (1919), Instinct et inconscient, British Journal of Psychology, Cambridge University Press.
8. **Jung C.** (1964), L'homme et ses symboles, Gallimard, Paris.
9. **Атрощенко А., Коваль И.** (2010), Архетипы, мифологемы, символы в художественной картине мира писателя, Материалы международной научной конференции, Астрахань, стр. 245-249.
10. **Большакова А.** (2010), Архетип, миф и память литературы, Архетипы, мифологемы, символы в художественной картине мира писателя, Материалы международной научной конференции, Астрахань, стр. 5-14.
11. **Ермоchenko Т.** (2010), Архетипы, мифологемы, символы в художественной картине мира писателя, Материалы международной научной конференции, Астрахань, стр. 235-240.
12. **Лосев А.Ф.** (1971), Символ и художественное творчество, Т. XXX, Вып. 1. М.: Известия АН СССР, Отделение литературы и языка.
13. **Макаренко Н.** (2001), Индивидуальные образные сравнения во француз-



ском языке, дисс, канд. филол. наук, М.

14. **Седина Е.** (2010), Архетипы, мифологемы, символы в художественной картине мира писателя, Материалы международной научной конференции, Астрахань, стр. 48-52.
15. **Телегин С.** (2010), Термин «мифологема» в современном российском литературоведении, Материалы международной научной конференции, Астрахань, стр. 14-16.
16. **Юнг К. Г.** (1991), Архетип и символ. Ренессанс.

**Չարապետյան Լիլիթ** – դասախոս, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, ֆրանսիական բանասիրության ամբիոն, էլ. փոստ՝ lilitkharap@gmail.com:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 23.11.20, տրվել է գրախոսության՝ 30.11.20 - 07.12.20, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 18.12.20:

## ԴԻՎԱՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱԹՂԹԵՐԻ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

### ABSTRACT LEXICAL PECULIARITIES OF DIPLOMATIC DOCUMENTS

In the case of a functional study of legal texts, from a legal point of view, it is necessary to group the texts depending on how the content affects the choice of words. This approach proceeds from the definition of the main categories of the text in modern linguistics, from the logical framework of its structural and content peculiarities.

The paper aims at revealing some lexical peculiarities inherent in the register of legal diplomatic texts and provides a general review of the main approaches to the study of the given register.

**Key words:** *the correlation of law and language, diplomatic documents, Jurislinguistics.*

### РЕЗЮМЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИПЛОМАТИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ

В случае функционального исследования юридических текстов, с юридической точки зрения, необходимо сгруппировать тексты в зависимости от того, как содержание влияет на выбор слов. Такой подход исходит из определения основных категорий текста в современной лингвистике, из предметно-логической основы его структуры. Статья направлена на выявление некоторых лексических особенностей, присущих регистру юридических и дипломатических текстов, и дан общий обзор основных подходов к изучению данного регистра.

**Ключевые слова:** *правовые отношения, дипломатические документы, юридическая лингвистика.*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Իրավաբանական տեքստերի գործառական ուսումնասիրման դեպքում իրավական տեսանկյունից անհրաժեշտ է խմբավորել տեքստերը՝ կախված այն բանից, թե ինչպես է բովանդակությունը ազդում բառերի ընտրության վրա: Նման մոտեցումը բխում է ժամանակակից լեզվաբանության մեջ առկա տեքստի հիմնական կարգերի սահմանումներից և դրա կառուցվածքի առարկայա-տրամաբանական հիմքից:

Հոդվածի նպատակն է բացահայտել իրավաբանական և դիվանագիտական տեքստերին բնորոշ որոշ բառապաշարային առանձնահատկություններ:

***Բանալի բառեր*** - *իրավունք-լեզու փոխհարաբերություն, դիվանագիտական փաստաթղթեր, իրավալեզվաբանություն:*

Լեզվաբանության արդիական խնդիրներից մեկը տեքստի ճիշտ կառուցումն ու ընկալումն է՝ ելնելով դրա շարահյուսական և ոճագործառական առանձնահատկություններից: «Տեքստ» եզրույթն իր մեջ ներառում է հարափոփոխ մի երևույթ՝ լեզվաբանական մտքի զարգացումներին համապատասխան: Տեքստն ունի տարբեր գործառույթներ. օրինակ՝ լեզվական մի տիրույթում տեքստը կարող է իրականացնել հաղորդակցման գործառույթ, իսկ մեկ ուրիշում՝ ներգործման գործառույթ:

Արդի լեզվաբանության մեջ տեքստն ունի դիտարկման տարբեր մոտեցումներ՝ ելնելով լեզվի տարբեր գործառույթներից: Եվ քանի որ այն լիարժեք ընկալելու համար մեկ մոտեցմամբ ուսումնասիրելը բավարար չէ, առաջանում է գործառական ոճերին պատկանելիության կարևորությունը:

Իրավական փաստաթղթերի լեզուն հաճախ անկատար է. Մի կողմից այն ունի խիստ պաշտոնական կառուցվածք, մյուս կողմից՝ իրավաբանի «չոր լեզուն» միշտ չէ, որ համապատասխանում է արդիականության պահանջներին: Ներկայումս գիտելիքի այնպիսի ոլորտները, ինչպիսիք են իրավալեզվաբանությունը և լեզվաիրավաբանությունը, ակտիվորեն զարգանում են, քանի որ լեզվի գրագիտության, իրավական

ակտերի ճշգրտության և հուսալիության հարցն այսօր ավելի հրատապ է: Իրավաբանական և լեզվական ուսումնասիրությունների ընդհանուր առմամբ ընդունված առարկան լեզվական և իրավունքի փոխհարաբերությունն է. լեզու-իրավունքի հարաբերակցությունը ուսումնասիրում է լեզվաիրավաբանությունը, իրավունք-լեզու փոխհարաբերությունը՝ իրավալեզվաբանությունը: Լեզվի իրավական կողմը այն «բնական» արտահայտություններն են, որոնք «ինքնըստինքյան» պարունակում են օրենքի տարրեր, որոնցից յուրաքանչյուրի մեջ կարելի է գտնել իրավականացման պոտենցիալներ:

Լեզվաբանության մեջ իրավաբանական փաստաթղթերը ուսումնասիրվում են որպես պաշտոնական ոճի նմուշներ, որոնք կիրառվում են վարչական-իրավական ոլորտում: Խոսելով «իրավաբանական տարատեսակության», «սահմանադրական ոճի», «իրավաբանական փաստաթղթերի լեզվի» մասին՝ լեզվաբանները նկատի ունեն օրենքների կամ դիվանագիտական ակտերի տեքստերը: Դրանց ուսումնասիրման մեջ ձևավորվել է որոշակի գիտական ավանդույթ: Նախ և առաջ՝ դրանք դիտարկվում են ծագումնաբանության և բառային կազմի տեսանկյունից: Օրինակ՝ սլավոնական հին գրավոր հուշարձաններում իրավական տերմինաբանության ծագումնաբանական վերլուծությունը օգնել է եզրահանգումներ անել նախասլավոնական հիմնական լեզվի անկման և սլավոնական լեզուների ձևավորման մասին (Алексеев, 1978): Այնուհետև՝ լեզվաբանները դրանք ուսումնասիրում են իմաստաբանական և քերականական օրինաչափությունների սահմանման նպատակով, որոնք հատուկ են լեզվի պատմության որոշակի դարաշրջանի համար (Дерягин, 1936): Եվ վերջապես՝ շատ հետազոտողներ զբաղվում են պաշտոնական ոճի լեզվական գծերի բնութագրմամբ, որոնք արտացոլված են օրենքների տեքստերում կամ դիվանագիտական փաստաթղթերում (Ивакина, 1982):

Լեզվաբանները սահմանել են «իրավաբանական ենթալեզվի» ընդհանուր գծերը՝ հստակություն, կարգադրականություն, ոչ անձնական բնույթ, ստանդարտացում, անվանական բնույթ: Չխորանալով իրա-

վունքի տեսանկյունից իրավաբանական տեսքերի առկա դասակարգման մեջ՝ լեզվաբանները դրա հետ մեկտեղ նկատում են, որ սահմանադրական և դիվանագիտական փաստաթղթերը միմյանցից տարբերվում են ոճական առումով:

Օրենքների լեզուն համարելով գրասենյակային ոճի տարատեսակության հիմք՝ Լ. Շչերբան գրում է, որ «գրասենյակային ոճի տարատեսակության հիմնական խնդիրն է ներկայացնել գործի բոլոր հանգամանքները դրանց բոլոր տրամաբանական փոխհարաբերությունների մեջ՝ դրանցից բխող եզրահանգումների հետ միասին՝ որպես մեկ ամբողջություն: Այստեղից էլ բխում է բարդ նախադասությունների մշակույթը... Եթե նման բարդ նախադասությունը ներկայացվի մեկը մյուսից անկախ տարրերի տեսքով, ապա ընթերցողից շատ ժամանակ և եռանդ կպահանջվի այդ տարրերը մեկ տրամաբանական ընդհանուրի մեջ միավորելու և համապատասխան եզրահանգումներ անելու համար: Օրենքների լեզուն պահանջում է հստակություն և բացառում է ամեն մի թյուր մեկնություն» (Ищербан, 2004): Որքան էլ բարդ և անսովոր լինեն նորմատիվ ակտերում (օրենքներում) կիրառվող լեզվական կառույցները, ընթերցողը չի ձգտում դրանք պարզեցնել, այլ դրանց անդրադառնում է մի քանի անգամ, որ միանշանակ կերպով մեկնաբանի օրենսդրի կամքը: Այդ առումով օրենսդրական փաստաթղթերը, ի տարբերություն դիվանագիտական փաստաթղթերի, առավել սահմանափակ են շատ լեզվական միջոցների կիրառման մեջ:

Դիվանագիտությունը (հունարեն «դիպլոմատիա»՝ երկտակ ծավալած գրություն, փաստաթուղթ) ձևավորվել է միջպետական հարաբերությունների առաջացմանը զուգընթաց: Դիվանագիտությունը միջոց է (կամ գործիք)՝

- միջպետական փոխհարաբերությունների ապահովման, այլև կայացման,
- պետական շահի պաշտպանությանը միտված իրականացվող գործնական քաղաքականությանը սպասարկման,

- պետական կազմավորումների միջև իրականացվող արտաքին քաղաքականության արդյունավորման կամ հնարավորության:

Դիվանագիտական ենթառձի հեղինակը պետությունն է կամ պետության ներկայացուցիչը՝ դեսպան, պատվիրակության անդամ, նախագահ: Դիվանագիտական կապերի հասցեատերը մյուս պետությունն է: Դրա նպատակը երկու պետությունների միջև դիվանագիտական հարաբերությունների հաստատումն է: Այս ենթառձին են պատկանում պայմանագիրը, դիվանագիտական նամակը և այլն: Դիվանագիտության լեզուն ունի իր առանձնահատկությունը: Այն ունի իր պայմանների համակարգը, որոնց մեծ մասը ընդունվում է միջազգային մակարդակով:

Դիվանագիտական տերմինաբանության մեջ հաճախ հանդիպում են հետևյալ բառերը՝ *high contracting parties, to ratify an agreement, memorandum, pact, Charge d'affaires, protectorate, extraterritorial status, plenipotentiary*:

Նաև դիվանագիտության լեզուն բնութագրվում է լատինական և ֆրանսիական ծագման բառերի օգտագործմամբ, որոնք ձեռք են բերել նոր տերմինաբանական երանգավորում դիվանագիտական փաստաթղթերի լեզվով: Առավել օգտագործված բառերի և արտահայտությունների շարքում կա հետևյալը՝ *commence* (սկսել) – և ոչ թե *begin, conclude* (ավարտել) - և ոչ թե *end*:

Դիվանագիտական փաստաթղթերում հնարավոր են արտահայտչականությունը և փոխաբերականությունը, որոնք դիվանագիտության լեզուն մոտեցնում են հրապարախոսության լեզվին: Դիվանագիտական փաստաթղթերում կարևոր է ընդգծել արտաքին քաղաքականության հատուկ նշանակությունը, արտահայտել դիվանագիտական բարդ վարքականոնը: Այդ իսկ պատճառով դիվանագիտական փաստաթղթերը բնութագրվում են լեզվական միջոցների ընտրության առավել ազատությամբ:

Այսպիսով, օրենսդրական և դիվանագիտական փաստաթղթերի նկատմամբ լեզվաբանական մոտեցումը կառուցվածքային է. ուսումնա-

սիրվում են որոշակի լեզվական ձևերը, որոնք գտնվել են լեզվական նյութի տվյալ տեսակում, լեզվի առանձին փաստեր, որոնք արտացոլված են մասամբ օրենքներում կամ դիվանագիտական փաստաթղթերում: Գործառական առումով, այսինքն՝ որպես ամբողջական տեքստեր, որոնք կիրառվում են իրավական ոլորտում և ունեն լեզվական հատուկ ձևավորում՝ իրավունքի և լեզվի նորմերի փոխազդեցությամբ, իրավաբանական տեքստերը քիչ են ուսումնասիրվել: Դա արտահայտվում է նրանում, որ ժամանակակից լեզվաբանության մեջ չկա իրավաբանական տեքստերի լեզվաբանական դասակարգում: Մինչդեռ հատկապես գործառական մոտեցումը կարող է արդյունավետ լինել, քանի որ այն կօգնի իրավաբանական տեքստերի լեզվական առանձնահատկության նկատմամբ գիտակցված մոտեցմանը և տիպական սխալների կանխմանը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Алексеев Ю. Г.** (1973), Статьи о "Вдачестве": Опыт терминологического анализа древнерусских юридических текстов. - В кн.: Вспомогательные исторические дисциплины. 9. Л., 1978, стр. 148-173; Топоров В. Н., О двух праславянских терминах из области древнего права в связи с индоевропейскими соответствиями. - В кн.: Структурно-типологические исследования в области грамматики славянских языков. М., стр. 118-139.
2. **Дерягин В. Я.** (1936), Лексико-семантический анализ группы деловых текстов. В кн.: Памятники русского языка: Вопросы исследования и издания. М., 1974, стр. 202-223; Ларин Б.А., Лекции по истории русского литературного языка /X-сер. ХУШ вв./ - М.: Высш. школа, 1975. - 327 стр.; Обнорский С. П., Язык договоров русских с греками. - В кн. Язык и мышление. Вып. 6-7. М.-Л., стр. 79-103.
3. **Ивакина Н. Н.** (1973), Совмещение элементов научной и официально-деловой речи в синтаксисе юридического документа. - В кн.: Язык и стиль научного изложения. М., 1983, стр. 45-59; Логинова К.А., О лексико-стилистических особенностях языка воинских уставов. - В кн.: Проблемы журналистики, вып. 2, стр. 64-67; Олейник С. П., Язык Конституции СССР в

коммуникативно -синтаксическом аспекте. - В кн. Вестн. Харьк. политехи, ин-та, 1982, № 192, вып. I, стр. 3-6.

4. **Щерба Л. В.** (2004), Современный русский литературный язык, стр. 119.

**Կարապետյան Մարիամ** - դասախոս, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 1 ամբիոն, էլ. փոստ՝ mariam.karapetyan@ysu.am:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 16.11.20, տրվել է գրախոսության՝ 23.11.20 - 30.11.20, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 18.12.20:



## ՆՈՏԱՐԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱԹՂԹԵՐԻ ՈՃԱԳՈՐԾԱՌԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

### ABSTRACT STYLISTIC AND FUNCTIONAL FEATURES OF NOTARY DOCUMENTS

Legal documents play an important role in society. They are designed to regulate the relations between people, organizations and states. Legal relations do not allow ambiguous interpretation, they must be extremely clear and understandable. Special attention is paid to the preparation of documents related to this sphere. Notary documents have their specificity among legal documents.

In the paper, based on the study of a significant number of notary documents, we seek to analyze and classify the language units on the lexical and syntactic levels specific to the genre in question.

*Key words: the correlation of law and language, notary documents, Legal linguistics.*

### РЕЗЮМЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НОТАРИАЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ

Правовые документы занимают важное место в обществе, они призваны регулировать отношения между людьми, организациями, государствами и «другими». Правовые отношения не допускают двоякого толкования, они должны быть предельно ясными и понятными. В связи с этим особое внимание уделяется составлению сопутствующих документов. Особое место в этих документах занимают нотариальные документы, структура которых на английском языке существенно отличается от других юридических документов. В статье, основанной на изучении значительного количества нотариальных документов, делается попытка проанализировать и класси-

фицировать языковые единицы на лексическом и синтаксическом уровнях, характерных для рассматриваемого жанра.

**Ключевые слова:** правовые отношения, нотариальные документы, юридическая лингвистика.

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Իրավաբանական փաստաթղթերը հասարակության մեջ կարևոր տեղ են զբաղեցնում, դրանք նախատեսված են կարգավորելու մարդկանց, կազմակերպությունների, պետությունների և այլոց միջև հարաբերությունները: Իրավական հարաբերությունները թույլ չեն տալիս երկակի մեկնաբանություն, դրանք պետք է լինեն չափազանց հստակ և հասկանալի: Այս առումով հատուկ ուշադրություն է դարձվում հարակից փաստաթղթերի ձևակերպմանը: Այս փաստաթղթերում իրենց ուրույն տեղն ունեն նոտարական փաստաթղթերը, որոնց կառուցվածքը անգլերենում էապես տարբերվում է այլ իրավաբանական փաստաթղթերից:

Հոդվածում զգալի թվով նոտարական փաստաթղթերի ուսումնասիրության հիման վրա փորձ է արվում վերլուծել և դասակարգել լեզվական միավորները տվյալ ժանրի համար բնորոշ բառային և շարահյուսական մակարդակների վրա:

**Բանալի բառեր** - *իրավունք-լեզու փոխհարաբերություն, նոտարական փաստաթղթեր, իրավալեզվաբանություն:*

Իրավական մարմինների համակարգում հատուկ տեղ է զբաղեցնում նոտարական գրասենյակը: Այն չի պատկանում պետության օրենսդիր, գործադիր, դատական և վերահսկողական մարմիններին, այլ գործում է որպես իրավաբանական օգնություն ցուցաբերող քաղաքացիական և իրավաբանական անձանց՝ իրենց օրինական շահերը պաշտպանելու, իրավական վեճերի կանխարգելման նպատակով:

Քաղաքացիների և կազմակերպությունների իրավունքները պաշտպանելու հարցում նրանց իրավական կարգավիճակը ապահովելու համար նոտարները կարևոր դեր են խաղում: Նոտարական համակարգը օրենքի իրականացման գործընթացի կարևոր բաղադրիչն է. առանց այդ

իրավաբանական ինստիտուտի քաղաքացիական հասարակության ձևավորումը անհնար է: Նոտարների գործառույթներն իրականացվում են նոտարական իրավական ակտերի տրամադրման միջոցով:

Այս ամենը անհրաժեշտ է դարձնում իրավունքի իրականացման նոտարական ձևի տեսությունը՝ որպես իրավունքի ընդհանուր տեսության անբաժանելի մաս: Նման տեսության անհրաժեշտությունը պայմանավորված է սոցիալական, հիմնականում տնտեսական հարաբերությունների հիմնական փոփոխությունների և ընդհանրապես իրավական կարգավորման կարևոր տարբերակմամբ:

Նոտարական փաստաթղթերի կառուցվածքը անզլերենում էապես տարբերվում է հայալեզու նոտարական փաստաթղթերից:

Հաճախ նոտարական փաստաթղթերում հանդիպում ենք հակիրճ նախադասությունից մինչև ծավալուն և բարդացված նախադասության, որի բառային ծավալը կարող է հասնել տասնյակից հարյուրավոր բառերի: Ծավալուն և բարդացված նախադասությունների առկայությունը ստիպում է ընթերցողին կենտրոնանալ ավելի շատ բառերի վրա, փորձել դրանք մտապահել՝ այսպիսով երբեմն խճճելով նրան: Ստորև ներկայացնենք նման նախադասությունների օրինակներ.

#### 1. Ծավալուն նախադասություն

The work for which this proposal is submitted is for construction in conformance with the special provisions /including the payment of not less than the State general prevailing wage rates or Federal minimum wage rates/, the project plans described below, including any addenda thereto, the contract annexed hereto, and also in conformance with the California Department of Transportation Standard Plans, dated July, 1999, the Standard Specifications, dated July, 1999, and the Labor Surcharge and Equipment Rental Rates in effect on the date the work is accomplished. /86 բառ/

That if the above bound Contractor, its heirs, executors, administrators, successors or assigns, shall in all things stand to and abide by, and well and truly keep and perform the covenants, conditions and agreements in the foregoing contract and any alteration thereof made as therein provided, on

his or their part to be kept and performed at the time and in the manner therein specified , and in all respects according to their intent and meaning, and shall indemnify and save harmless the City/ County of \_\_\_\_\_, its officers and agents as therein stipulated, then this obligation shall become and be null and void; otherwise it shall be and remain in full force and virtue.  
/115 բառ/

2. Հակիրճ նախադասություն

Signatures of those executing for the surety must be properly acknowledged. /11 բառ/

3. Բարդացված նախադասություն

I \_\_\_\_\_ /Name of Officer/, a \_\_\_\_\_ /Title/ do hereby certify that, pursuant to \_\_\_\_\_ /Specify the Stipulation, notice or order of court under which the deposition was taken/ the deposition of \_\_\_\_\_ / Name of Witness/ was duly taken at \_\_\_\_\_ /Place/ on \_\_\_\_\_ /Date/ at \_\_\_\_\_ o'clock \_\_\_\_\_ m. before me. The said \_\_\_\_\_ /Name of witness/ was first duly sworn /or affirmed/ by me according to law to tell the truth, the whole truth and nothing but the truth and thereupon did testify as set forth in the above transcript of testimony. The testimony was taken down in my presence stenographically by \_\_\_\_\_/Name of Stenographer/ under my direction.

That if the above bound Contractor, its heirs, executors, administrators, successors or assigns, shall in all things stand to and abide by, and well and truly keep and perform the covenants, conditions and agreements in the foregoing contract and any alteration thereof made as therein provided, on his or their part to be kept and performed at the time and in the manner therein specified , and in all respects according to their intent and meaning, and shall indemnify and save harmless the City/ County of \_\_\_\_\_, its officers and agents as therein stipulated, then this obligation shall become and be null and void; otherwise it shall be and remain in full force and virtue.

4. Կրավորական կառույցների հաճախակի կիրառելիություն

My attorney-in-fact shall have all the powers and duties as set forth in the \_\_\_\_\_(your state) code, and such powers and duties **are incorporated** by reference as though set forth herein.

Any person dealing with my attorney in fact may rely without inquiry upon his/her certification that this power of attorney **has not been revoked**. Further, in the event that it becomes necessary that a guardian or conservator **be appointed** over my person or estate, I request that the designated attorney-in-fact **be first considered** to serve as such conservator or guardian.

5. Եղանակավորող բաների օգտագործում

This power of attorney **shall** remain in full force and effect and **shall** not be affected by my incompetence, incapacity, or disability, it being my intent that the power granted herein shall continue without interruption until my death, unless revoked by me, or until such time as I am adjudged incompetent or a disabled person by a court of competent jurisdiction

1. Noun+of+noun տիպի բառակապակցություններ

To open accounts in my name at any bank, financial institution, or brokerage firm; to conduct any and all ordinary business at any bank, financial institution, or brokerage firm in which I might have an account of any kind or nature; to write or draw checks upon any of my accounts; to endorse checks, promissory notes, drafts, and/or bills of exchange for collection or deposit; to purchase or sell securities; to waive or to demand notice of protest of all such writings; to settle and adjust my accounts with any bank, financial institution, or brokerage firm; to open and have access to any safe deposit box standing in my name at any bank or financial institution; and to do whatsoever might be necessary and proper to conduct my business affairs with relation to any banking, lending institution, financial institution, or brokerage firm.

2. Կախյալ և անկախ շարահարություն

To collect, ask, demand, sue for, levy, recover, and receive all such sums of money, debts, rents, goods, wares, dues, accounts, and other demands whatsoever, which are or shall be due, owing, payable, and belonging to me

by any person or persons, partnership association, company or corporation whatsoever, and in my name, to give effectual and sufficient receipts, acquaintances, or discharges», «to conduct any and all ordinary business at any bank, financial institution, or brokerage firm», «and for such purposes to give and execute, deliver, and acknowledge mortgages»

6. Անդեմ շարադրանք

**If this proposal shall be accepted** and the undersigned shall fail to enter into the contract and furnish the 2 bonds in the sums required by the State Contract Act, with surety satisfactory to the CITY/ COUNTY OF \_\_\_\_\_, within 8 days, not including Saturdays, Sundays and legal holidays.....

7. Անորոշ դերբայի հաճախակի կիրառելիություն

To collect, ask, demand, sue for, levy, recover, and receive all such sums of money, debts, rents, goods, wares, dues, accounts, and other demands whatsoever, which are or shall be due, owing, payable, and belonging to me by any person or persons, partnership association, company or corporation whatsoever, and in my name, to give effectual and sufficient receipts, acquaintances, or discharges.

To adjust, settle, compromise, or submit to arbitration any accounts, debts, claims, demands, disputes, and matters which may hereafter arise between me and any other person or persons, or between my said attorney on my behalf and any other person or persons.

To execute, acknowledge, deliver and cause to be recorded any and all deeds or other writings which may be necessary or desirable for me to execute, including contracts of sale or deeds, conveying title to real estate owned by me or in which I have any interest, present or contingent; and to do, execute and perform all and every other act or acts, thing or things, needful and necessary to be done in and about any premises which I might own or have an interest in, as fully and amply to all intents and purposes as I might or could do if I were personally present and acting. In my name and as my act and deed, to sign, seal, acknowledge, and deliver all such leases and agreements as shall be requisite or proper in the management of my real estate.

Օրենքների լեզուն պաշտոնական լեզուն է, պետական իշխանության լեզուն, որի օգնությամբ այն շփվում է մարդկանց հետ: Այստեղ շարադրման հասակությունը նույնպես շատ կարևոր է:

Օրենքների լեզվին հատուկ է՝ խոսքի անհատականացման բացակայություն, շարադրման յուրահատկություն: Օրենքը չի դիմում կոնկրետ մարդու, այլ հասարակությանը՝ որպես ամբողջության:

Իրավաբանական տեքստերի գործառույթները պարտադրում են առավելագույն ճշգրտություն, որին կարելի է հասնել հիմնականում տերմինների կիրառմամբ՝ ինչպես հայտնի, այնպես էլ նեղ մասնագիտական:

Իրավաբանական փաստաթղթերում հաճախ հանդիպող տերմինները բաժանվում են 3 խմբի՝

1. «Մաքուր» իրավաբանական տերմիններ՝ homicide, murder, forge, fine,

2. Անօրյա խոսակցական իրավաբանական բառեր՝ to draw consequences; negotiable; to second the motion,

3. Անօրյա խոսակցական բառեր, որոնց տրվում է իրավական հատուկ ենթատեքստ՝ the above mentioned, discontinue, provided that, in order to (Alison, 1995):

Իրավաբանական փաստաթղթերի մեկ այլ հետաքրքիր առանձնահատկությունը որոշ փաստաթղթերում էմոցիոնալ բառերի և արտահայտությունների առկայությունն է: Բայց լեզվի այսպիսի հուզական տարրերը (I humbly subscribe, entreat, most humbly, most humble and obedient servant) պաշտոնական խոսքի ոճով կորցնում են իրենց հուզական դերը, դրանք վերածվում են պայմանական դիմելիքների բանաձևերի, խնդրանքների, մերժման, եզրակացության և այլն:

Իրավաբանական փաստաթղթի հիմնական առանձնահատկություններից մեկը նրա ոճական հստակությունն ու դրա ձևակերպման բառացիությունն է: Իրավաբանները և նոտարական փաստաթղթերի թարգմանիչները համարում են, որ թարգմանելիս պետք է պահպանել ոչ միայն իմաստը, այլև անգլերեն բնօրինակ տեքստի ոճը:

Իրավաբանական փաստաթղթերի թարգմանությունը թարգմանչին դնում է խիստ շրջանակի մեջ՝ ստիպելով հավատարիմ մնալ հստակ ձևակերպումներին և կառուցվածքին: Սա հատկապես կիրառվում է իրավաբանական անգլերենում, որը բնութագրվում է արխայիկ տերմինների առատությամբ և բարձր պրագմատիկայով: Պաշտոնականորեն իրավաբանական անգլերենը բնութագրվում է ոճային ծեսերին խստորեն հետևելու և արխայիզմների կիրառմամբ և, բացի այդ, խիստ կոդավորված ժանրային կառույցներով:

Առօրյա-խոսակցական խոսքին ոչ բնորոշ ձևերի մշտական օգտագործումը ամենակարևոր պայմանն է՝ հաշվի առնելով բառերի և կլիշեների խիստ հաջորդականությամբ օգտագործումը: Կլիշեները նաև օգնում են ձևավորել պաշտոնական ոճը:

Նոտարական փաստաթղթերի կայուն կառույցները կոչվում են շաբլոններ: Դրանք կարելի է թարգմանել հայերեն՝ միայն նույնպիսի շաբլոն ընտրելով: Այդպիսի շաբլոնների օրինակ են՝ ծննդյան վկայականը, մահվան վկայականը, ամուսնության վկայականը, կենսաթոշակի տրամադրման վկայականը, անշարժ գույքի և շարժական գույքի վկայականը /հավելված 1/:

Փաստաթղթերի ոճական տարբերակման ուսումնասիրությունը տեքստի լեզվաբանական տեսության մեջ առաջ է բերել նոր հիմնադրույթներ: Իմաստին և բովանդակությանը նպատակաուղղված՝ տեքստերում լեզվական միավորների կազմավորման նոր հնարներ և նորմեր են հաստատվել: Անգլերենում նոտարական փաստաթղթերում կարելի է հանդիպել այնպիսի ոճական հնարների, ինչպես, օրինակ՝

#### 1. Աստիճանավորում

I \_\_\_\_\_ /Name of Officer/, a \_\_\_\_\_ /Title/ do hereby certify that, pursuant to \_\_\_\_\_ /Specify the Stipulation, notice or order of court under which the deposition was taken/ the deposition of \_\_\_\_\_ / Name of Witness/ was duly taken at \_\_\_\_\_ /Place/ on \_\_\_\_\_ /Date/ at \_\_\_\_\_ o'clock \_\_\_\_\_ m. before me. **The said \_\_\_\_\_ /Name of witness/ was first duly sworn /or affirmed/ by me according to law to tell the truth.**



**the whole truth and nothing but the truth** and thereupon did testify as set forth in the above transcript of testimony. The testimony was taken down in my presence stenographically by \_\_\_\_\_/Name of Stenographer/ under my direction.

That if the above bound Contractor, its heirs, executors, administrators, successors or assigns, shall in all things **stand to** and **abide by**, and **well and truly keep and perform** the covenants, conditions and agreements in the foregoing contract and any alteration thereof **made** as therein provided, on his or their part **to be kept and performed** at the time and in the manner therein specified, and in all respects according to their intent and meaning, and shall indemnify and save harmless the City/ County of \_\_\_\_\_, its officers and agents as therein stipulated, then this obligation shall become and be null and void; otherwise it shall be and remain in full force and virtue.

2. Շրջադասություն /inversion/

**As required by the Commonwealth of Pennsylvania, I have obtained a bond** in the amount of \$10.000 and completed a mandatory basic notary course of study.

I \_\_\_\_\_ /Name of Officer/, a \_\_\_\_\_ /Title/ do hereby certify that, pursuant to \_\_\_\_\_ /Specify the Stipulation, notice or order of court under which the deposition was taken/ the deposition of \_\_\_\_\_ / Name of Witness/ was duly taken at \_\_\_\_\_ /Place/ on \_\_\_\_\_ /Date/ at \_\_\_\_\_ o'clock \_\_\_\_\_ m. before me. The said \_\_\_\_\_ /Name of witness/ was first duly sworn /or affirmed/ by me according to law to tell the truth, the whole truth and nothing but the truth and thereupon did testify as set forth in the above transcript of testimony. The testimony was taken down in my presence stenographically by \_\_\_\_\_/Name of Stenographer/ under my direction.

3. Բազմաշարկապություն /polysyndetic construction/

**That if** the above bound Contractor, its heirs, executors, administrators, successors **or** assigns, shall in all things stand to **and** abide by, **and well and truly keep and perform** the covenants, conditions **and** agreements in the

foregoing contract **and** any alteration thereof made **as** therein provided, on his **or** their part to be kept **and** performed at the time **and** in the manner therein specified, **and** in all respects according to their intent **and** meaning, **and** shall indemnify **and** save harmless the City/ County of \_\_\_\_\_, its officers **and** agents **as** therein stipulated, **then** this obligation shall become **and** be null **and** void; **otherwise** it shall be **and** remain in full force and virtue.

**Now, THEREFORE**, we undersigned Contractor **and** Surety are held firmly bound to the City/ County of \_\_\_\_\_ in the sum of \$ \_\_\_\_\_ dollars to be held to said City/County or its certain attorney, its successors **and** assigns, **for which** payment, well **and** truly to be made, we bind ourselves, our heirs, executors, administrators, successors or assigns, jointly **and** severally, firmly by this presents.

4. Փակագծավորում /parenthesis/

Whereas the City/ County of \_\_\_\_\_ **acting by or through department of Public Works**, has awarded to Contractor \_\_\_\_\_ **hereafter designated as the “Contractor”**, a contract for the work described as follows:

5. Թվարկում /enumeration/

The work for which this proposal is submitted is for construction in conformance with the special provisions /including the payment of not less than the State general prevailing wage rates or Federal minimum wage rates/, **the project plans described below, including any addenda thereto, the contract annexed hereto, and also in conformance with the California Department of Transportation Standard Plans, dated July, 1999, the Standard Specifications, dated July, 1999, and the Labor Surcharge and Equipment Rental Rates in effect on the date the work is accomplished.**

Official Sample of Signature. Signature verification may be accomplished by submitting a copy of a **driver’s license, passport, social security card, business ID, or other official form or identification** containing the authorized signatory’s signature.

6. Կրկնաբերություն /repetition/

Now, THEREFORE, we undersigned Contractor and Surety are held firmly bound to the City/ County of \_\_\_\_\_ in the sum of \$ \_\_\_\_\_ dollars to be held to said City/County or **its certain attorney, its successors and assigns**, for which payment, well and truly to be made, we **bind ourselves, our heirs, executors, administrators, successors or assigns, jointly and severly, firmly by this presents.**

7. Նույնադասություն /parallel constructions/

That if the above bound **Contractor, its heirs, executors, administrators, successors or assigns**, shall in all things stand to and abide by, and well and truly keep and perform the **covenants, conditions and agreements** in the foregoing contract and any alteration thereof made as therein provided, on his or their part to be kept and performed at the time and in the manner therein specified , and in all respects according to their intent and meaning, and shall indemnify and save harmless the City/ County of \_\_\_\_\_, its officers and agents as therein stipulated, then this obligation shall become and be null and void; otherwise it shall be and remain in full force and virtue.

I, Joe Q. Notary, having been duly appointed and commissioned a Notary Public in and for the Commonwealth of Pennsylvania, do solemnly swear /or affirm/ that I will **support, obey and defend the Constitution of the United States** and **the Constitution of this Commonwealth and that I will discharge the duties of my office with fidelity.**

8. Տեքստի տրամաբանական կապն ապահովող շաղկապներ

That if the above bound Contractor, its heirs, executors, administrators, successors or assigns, shall in all things stand to and abide by, and well and truly keep and perform the covenants, conditions and agreements in the foregoing contract and any alteration **thereof** made as **therein** provided, on his or their part to be kept and performed at the time and in the manner **therein** specified, and in all respects according to their intent and meaning, and shall indemnify and save harmless the City/ County of \_\_\_\_\_, its officers and agents as **therein** stipulated, then this obligation shall become and be null and void; otherwise it shall be and remain in full force and virtue.

Այսպիսով, նոտարական փաստաթղթերը անգլերենում բնութագրվում են իրավաբանական կլիշեների, կայուն կառույցների, արխայիկ բառերի և այլ լեզվական միջոցների ու առանձնահատկությունների առատությամբ:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Голев Н. Д.** (2000), Юридизация естественного языка как лингвистическая проблема // Юрислингвистика-2. Барнаул, стр. 8–39.
2. **Губаева Т. В.** (2005), Язык и право. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности. М., Изд-во: «Норма Инфа-М». 176 стр.
3. **Пищальникова В. А.** (2001), История и теория психолингвистики. Ч. 1. М.
4. **Ушаков А. А.** (1961), О понятии юридической техники и ее основных проблемах // Уч. зап. Пермского гос. ун-та. Юридические науки. Т. 19. Вып. 5. Пермь, стр. 77.
5. **Чухвичев Д. В.** (2005), Логика, стиль и язык закона // Право и политика. № 2. стр. 140-142.
6. **Щерба Л. В.** (2004), Языковая система и речевая деятельность. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС. 432 стр.

**Չարապետյան Մարիամ** - դասախոս, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 1 ամբիոն, էլ. փոստ՝ [mariam.karapetyan@ysu.am](mailto:mariam.karapetyan@ysu.am):

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 16.11.20, տրվել է գրախոսության՝ 23.11.20 - 30.11.20, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 18.12.20:

**ԼԵԶՎԱԵՐԿՐԱԳԻՏԱԿԱՆ ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ  
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԸ ԶԲՈՍԱՇՐՋԱՅԻՆ  
ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ**

**ABSTRACT**

**THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT OF LINGUOCULTURAL AND  
AREA STUDIES AWARENESS FOR THE TOURISM ENGLISH COURSE  
FOR UNIVERSITY STUDENTS**

The aim of this article is to reveal a tourist-oriented English course to proportionally study the linguocultural and regional components of communicative competence and training of future specialists in the sphere of tourism. Existing linguocultural and area studies of English must be constantly improved taking into account the socio-cultural realities of the English-speaking countries and Armenia. In this context, it stresses the importance of cross-cultural studies.

It is important to develop socio-cultural specialists, as we are dealing with intercultural communication, where the participants overcome phonetic, grammatical, lexical and cultural interference as well. On one hand, the specialists in the sphere of tourism must have the appropriate linguocultural knowledge to ensure the quality of service; on the other hand, they must present Armenia, its historical and cultural values, customs and traditions.

**Key words:** *linguocultural and area studies awareness, customs and traditions, intercultural communication, historical and cultural values, cultural dialogue, tour guides.*

**РЕЗЮМЕ**

**РАЗВИТИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ  
ОСВЕДОМЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ТУРИЗМА**

Данная статья посвящена разработке туристически–ориентированного курса английского языка с учетом лингвострановедческого и регионального

компонентов в коммуникативной и профессиональной компетенции будущих специалистов в сфере туризма. Существующие лингвострановедческие и страноведческие курсы английского языка должны постоянно совершенствоваться с учетом социально-культурных реалий англоязычных стран, а также Армении. В этом контексте подчеркивается важность параллельного обучения лингвострановедческих особенностей как в изучаемом языке в странах изучаемого языка, так и в Армении.

Также необходимо развить у будущих специалистов социально-культурную, дискурсивную и прагматическую компетентность, так как мы имеем дело с межкультурной коммуникацией, где участники коммуникации преодолевают не только фонетическую, грамматическую, лексическую, но и культурную интерференцию.

С одной стороны, специалисты в сфере туризма должны иметь соответствующие лингвострановедческие знания для обеспечения качества сервиса, с другой стороны, они должны представить Армении, ее историко-культурные ценности, обычаи и традиции.

**Ключевые слова:** лингвокультурная и страноведческая осведомленность, межкультурная коммуникация, культурный диалог, историко-культурные ценности, обычаи и традиции, экскурсовод.

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածի նպատակն է բացահայտել զբոսաշրջային ոլորտի մասնագետների լեզվաերկրագիտական իրազեկության զարգացման գործընթացի արդյունավետությունը: Առաջնային է մշակույթների երկխոսության, մասնագիտական զբոսաշրջային ոլորտում, մշակութաբանական մոտեցման կիրառման, ճանաչողական, մասնագիտական պահանջմունքների ձևավորման, ուսումնական գործընթացի կադապարման հայեցակարգային հիմնադրույթները: Զբոսաշրջության ոլորտի մասնագետների համար կարևոր տեղ է զբաղեցնում միջմշակութային հաղորդակցությունը: Նրանք պետք է տիրապետեն լեզվաերկրագիտական գիտելիքներին՝ այցելուներին Հայաստանի պատմամշակութային արժեքները, սովորույթներն ու ավանդույթներն ըստ արժանվույն ներկայացնելու համար:

**Բանալի բառեր** - լեզվամշակութային եվ երկրագիտական իրազեկություն, սովորույթներ եվ ավանդույթներ, միջմշակութային հաղորդակցություն, պատմամշակութային արժեքներ, մշակութային երկխոսություն, զբոսավարներ:

Անգլերենի բուհական դասընթացում ապագա զբոսաշրջային ոլորտի մասնագետների լեզվաերկրագիտական իրազեկության զարգացման գործընթացն ավելի արդյունավետ կարող է դառնալ, եթե հաշվի առնվեն թե՛ ներուսումնական, թե՛ արտաուսումնական գործոնները, մասնավորապես ուսանողների մասնագիտական պահանջմունքները, քննադատական մտածողության զարգացման նախադրյալները: Լեզվաերկրագիտական իրազեկության զարգացման կարևորագույն պայման է հայրենագիտական և լեզվաերկրագիտական տեքստերի զուգահեռ ուսուցումը, տարբեր նախագծային աշխատանքների իրականացումը:

Լեզվաերկրագիտական իրազեկության զարգացումը դառնում է ավելի ինտենսիվ, եթե ստեղծվում է երկրագիտական և հայրենագիտական իրողությունների, տարբեր երևույթների ներդաշնակ ուսուցման մեթոդական համակարգ, որի հիմքում ընկած են անգլերենի ներառական ուսուցման սկզբունքները: Առաջնային է մշակույթների երկխոսության, մասնագիտական զբոսաշրջային ոլորտում մշակութաբանական մոտեցման կիրառման, ճանաչողական, մասնագիտական պահանջմունքների ձևավորման, ուսումնական գործընթացի կադապարման հայեցակարգային հիմնադրույթները:

Կենցաղային մտածողության մակարդակում անգամ ակնհայտ է, որ զբոսաշրջության և նրա սպասարկման գործը կազմակերպող, իրականացնող մասնագետները պիտի չթերագնահատեն լեզվական գիտելիքների դերը՝ հաշվի առնելով մասնագիտական գիտելիքների կարևորությունը և առաջնահերթությունը: Իրավական, տնտեսագիտական, գործարարական գիտելիքներից, կարողություններից և հմտություններից գատ նրանք պետք է զարգացնեն իրենց հաղորդակցական իրազեկությունը, ընդ որում՝ երկու, երբեմն էլ երկուսից ավել լեզուներով: Օտարերկրյա այցելուների, զբոսաշրջիկների հետ հաղորդակցվելիս, զբոսավարները, ուղեկցորդները պետք է հստակ պատկերացումներ ունենան այն երկրների ավանդույթների, սովորույթների, խորհրդանիշների, մշակութային արժեքների դիրքորոշումների մասին, որոնց նրանք ներկայացնում են:

Կարևորվում է այցելուների թե՛ տարիքը, թե՛ դիրքը, զբաղեցրած

պաշտոնը, ազգային պատկանելությունը և այլն: Ընդ որում՝ անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն փաստը, որ զբոսաշրջիկ-այցելուների մի զգալի մասի համար անզլերենը երկրորդ կամ երրորդ լեզու է:

Ապագա զբոսաշրջային ոլորտի մասնագետները պիտի պատրաստ լինեն համագործակցել, միջմշակութային մասնագիտական փոխհարաբերությունների մեջ մտնել, որը ենթադրում է յուրացնել մասնագիտական տերմիններ և հասկացություններ և վարքագծային նորմեր, որոնք բնորոշ են թե՛ մայրենի, թե՛ ուսումնասիրվող մշակույթներին:

Այսպիսով, զբոսաշրջիկների հետ շփվող մասնագետը պիտի կարողանա հաղորդակցվել տարբեր մշակույթներ ներկայացնող անզլերեն խոսող մարդկանց հետ՝ հաշվի առնելով այն, որ նրանց լեզվական, հաղորդակցական և գործաբանական կողերը չեն համընկնում, այսինքն՝ մասնագետը գործ ունի լեզվակրի հետ: Դրա հետ մեկտեղ, զբոսաշրջության մասնագետը պիտի կարողանա ունենալ ոչ միայն լեզվական, այլև հոգեբանական պատրաստվածություն: Նա պիտի լինի նրբանկատ, հանդուրժող, անզլերենի խոսքային վարվեցողության նորմերին քաջատեղյակ մասնագիտական կողմնորոշման ենթալեզվի համատեքստում: Նա չի կարող լինել նախաձեռնող, հաղորդունակ, եթե ժամանակին և ճիշտ չի բացահայտում զրուցակցի հոգեբանական, ազգամշակութային, հաղորդակցական առանձնահատկությունները: Կարևոր է հետևել մասնագիտական հաղորդակցական կողմնորոշման, որը ներառում է հյուրընկալության, համագործակցության, քաղաքավարության սկզբունքները և շփման համապատասխան ռազմավարությունը ու մարտավարությունը:

Այսպիսով, զբոսաշրջության ոլորտում աշխատող անձնակազմը իր մասնագիտական գործունեությունը կարող է իրականացնել հետևյալ գիտելիքների առկայության դեպքում.

ա) մասնագիտական շփման լեզվաբանական գիտելիքներ, հմտություններ, կարողություններ,

բ) գործառնական գիտելիքներ, որոնք ներառում են մասնագիտական գործունեության կազմակերպման ժամանակ չափորոշիչների և ըն-



թացակարգերի իմացություն, օտարերկրյա այցելուների պատմության, աշխարհագրության, մշակույթի և հայրենագիտական իրողությունների իմացություն:

Լեզվաբանական մակարդակում ապագա մասնագետները պիտի ձեռք բերեն իրական մասնագիտական հաղորդակցման գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ (Նազարյան, 1993): Ուսուցանվող լեզվանյութը պիտի ներկայացնի հյուրանոցային ու զբոսաշրջային բիզնեսը և պիտի նպաստի լեզվաբանական, խոսութային և հանրալեզվաբանական իրազեկության զարգացմանը:

Լեզվաերկրագիտական և մշակութաբանական մակարդակում ուսանողները պիտի ձեռք բերեն գիտելիքներ իրենց և ուսումնասիրվող լեզվաբանական հանրությունների մասին: Ուսանողները պիտի ի վիճակի լինեն լուծել տարբեր հաղորդակցական և մասնագիտական խնդիրներ, որն ապահովում է տվյալ մասնագետի հանրամշակութային և ռազմավարական իրազեկությունների ձևավորումը:

ՀՀ-ում զբոսաշրջային բիզնեսը զարգացնելու, ակտիվացնելու ռազմավարություն մշակելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել այդ ոլորտում կուտակված զարգացած երկրների՝ հատկապես Գերմանիայի, Անգլիայի, Ֆրանսիայի փորձը: Գաղտիք չէ, որ զբոսաշրջային մենեջերները պիտի լինեն արհեստավարժ և պետք է ունենան համապատասխան մասնագիտական որակներ: Նախնական փուլում անհրաժեշտ է նպատակադրվել ոչ թե մրցելու, մրցակցություն ապահովելու, այլ զարգացած երկրների համապատասխան ոլորտի աշխատողներին առաջադրվող պահանջները նվազագույն չափով բավարարելու: Անհրաժեշտ է հաշվի առնել միջազգային զբոսաշրջային ոլորտի մասնագետներին առաջադրվող չափորոշիչները և հարմարեցնել դրանք մեր պայմաններին: Ըստ այդ չափորոշիչների՝ զբոսաշրջային գործակալություններում մշակվում են աշխատակիցների գործառույթները, հստակեցվում են նրանց պարտականությունների շրջանակը:

Զբոսաշրջային ոլորտի մասնագետների համար առանձնահատուկ նշանակություն ունեն նրանց անձնային և մասնագիտական որակները:

Անձնային որակներից կարելի է առանձնացնել.

- վելուծական ունակությունները, մտածողության ճկունությունը,
- կազմակերպչական ունակությունները, այդ թվում՝ կառավարելու, ստեղծագործելու, արագ և ճիշտ որոշում կայացնելու ունակությունները,
- քաղաքավարի, բարեհամբույր լինելը, մասնագիտական արտաքինը:

Մասնագիտական որակներից առանձնացվում են հետևյալ որակները՝

- զբոսաշրջային ուղևորությունների, զբոսաշրջության, հյուրնկալության, աշխարհագրական և զբոսաշրջային շրջանների և կենտրոնների, մասնագիտական գործառույթների իրականացման տեխնոլոգիաների, զբոսաշրջային շուկայի առանձնահատկությունների, տեղական և ազգային տնտեսական հարաբերությունների իմացությունը,
- զբոսաշրջային գործարարության ոլորտում ժամանակակից հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներից օգտվելու կարողությունը,
- տարբեր աշխատանքային իրավիճակներում գործընկերների հետ համագործակցելու ունակությունը,
- անզլերեն լեզվով բանավոր և գրավոր հաղորդակցվելու ունակությունը, բանակցելու, պայմանագրեր կնքելու, որոշումներ կայացնելու կարողությունները և հմտությունները:

Ընդհանուր առմամբ զբոսաշրջային ոլորտում գործունեություն ծավալող մասնագետը պիտի մասնագիտական մակարդակում ունենա շփման մշակույթ ոչ միայն մայրենի, այլև օտար լեզվով:

Զբոսաշրջային կողմնորոշման անզլերենի դասընթացը կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է հստակորեն առանձնացնել հաղորդակցական հիմնական գործառույթները՝ ճանաչողական, կարգավորող, արժեքային-կողմնորոշիչ, վարվեցողության և այլն: Նշված գործառույթները կոնկրետանում են զբոսաշրջային ոլորտի յուրահատկությամբ՝ գործարար, կառավարչական, մշակութային, էկոլոգիական, իրավական և այլն: Փաստորեն մենք գործ ունենք միջմշակութային հա-

դորդակցության հետ, որտեղ կարևորվում են ոչ միայն գուտ լեզվական, այլև ֆոնային, հանրամշակութային գիտելիքները: Կարևոր է այն, որ այցելու-զբոսաշրջիկները և հյուրընկալ-զբոսավարները տարբեր գործառույթներ են իրականացնում: Զբոսաշրջային գործն իրականացնողների համար օտարալեզու հաղորդակցումը մասնագիտական պարտականությունների կարևորագույն բաղկացուցիչն է: Նրանք հաղորդակցվում են տարբեր մակարդակներում՝ որպես թարգմանիչ-ռեֆերենտ, որպես համապատասխան փաստաթղթերի կազմող, գովազդային բնույթի նյութերի ստեղծող և այլն: Ընդ որում՝ հաղորդակցությունը կարող է տեղի ունենալ անմիջականորեն՝ խորհրդատվության, գործարար հանդիպումների, բանակցությունների, սեմինարների ձևով և համացանցի միջոցով:

Զբոսաշրջային կողմնորոշման անգլերենի ուսուցումը ենթադրում է հաղորդակցական իրազեկության ձևավորում՝ մասնագիտական պարտականություններն իրականացնելու համար: Դրա համար անհրաժեշտ է, որ ուսանողները կարողանան՝

- հաղորդակցվել գործընկերների հետ անմիջական շփման և հեռախոսով խոսելիս,
- մասնակցել նույն ֆիրմայում աշխատող գործընկերների հետ գործարար խոսակցություններին,
- հասկանալ գործարար նամակների, գովազդների, հայտարարությունների, կատալոգների բովանդակությունը,
- կազմել հասարակ առևտրային նամակներ,
- լրացնել ակտեր, բլանկներ, ֆորմուլյարներ:

Մի կողմից՝ զբոսաշրջային ոլորտի մասնագետը մասնակցում է տարբեր բնույթի բանակցությունների կամ միջոցառումների ինքնուրույն, մյուս կողմից՝ կարող է տվյալ մասնագետը իրականացնել իր մասնագիտական պարտականությունները թարգմանչի օգնությամբ: Վերջինիս դեպքում հստակորեն պատկերվում են մասնագիտական կողմնորոշման կամ զբոսաշրջային կողմնորոշման անգլերենի ուսուցման խնդիրները: Եթե օտար լեզուն որպես մասնագիտություն ընտրած ուսանողը աշխատանք է տանում ընդհանուր առմամբ խոսքային գոր-

ծունեությունն ծավալելու ուղղությամբ, ապա զբոսաշրջային ոլորտի ապագա մասնագետը կունենա հետևյալ կարողություններն ու հմտությունները՝ տիրապետել բնավոր և գրավոր շփման խոսքային վարկեցողության կանոններին, յուրացնել համապատասխան բառապաշարը՝ ներառյալ մասնագիտական տերմինոլոգիան, երկրագիտական և հայրենագիտական բառապաշարը, հաղորդակցվել խոսքային և ոչ խոսքային շփման մակարդակում արտասահմանցի գործընկերների հետ, յուրացնել քերականական և բառային թարգմանական դժվարությունները, ազատ հաղորդակցվել մասնագիտական ոլորտին վերաբերող ընտրված թեմաներով, ունկնդրել միջին տեմպով և հասկանալ լեզվակրին, բավականին մեծ արագությամբ ընթերցել մասնագիտական գրականություն, կնքել պայմանագրեր, տանել գործարար նամակագրություն, աշխատել պաշտոնական փաստաթղթերի հետ, կազմել վիճակագրական աղյուսակներ, գծապատկերներ, գծանկարներ, թարգմանել տեքստեր անգլերենից հայերեն, վերարտադրել ունկնդրած հաղորդագրության իմաստը՝ պահպանելով լեզվական նորմերը, փոխարկել խոսքային տեղեկատվությունը ոչ խոսքայինի և հակառակը:

Զբոսաշրջային անգլերենի ուսուցման վառ օրինակ է ուղեկցորդ-թարգմանիչի մասնագիտությունը: Այդ մասնագիտության սպեկտրը լայն է: Ուղեկցորդ-թարգմանիչները պիտի կարողանան բնավոր թարգմանություն ապահովել տարբեր բնույթի միջոցառումների ժամանակ: Նրանք պետք է կարողանան ինքնուրույն կազմակերպել էքսկուրսիաներ հայերեն, ռուսերեն, անգլերեն լեզուներով համապատասխան տեսարժան վայրերում:

Կարևոր է այն, որ ուղեկցորդ-թարգմանիչները ինչ-որ առումով գիտամեթոդական աշխատանք են կատարում, կազմում են մեթոդական ձեռնարկներ, մշակում և թարմացնում են արդեն շրջանառվող զբոսաշրջային տեքստերը: Սակայն նրանց ամենակարևոր գործառույթը իր երկրի պատմամշակութային, ազգային, կրթական, ճարտարապետական արժեքները հնարավորինս ճիշտ և մատչելի ձևով ներակայացնելն է: Ավելին՝ ուղեկցորդ-թարգմանիչի մասնագիտական վարպետությունը ապացուցվում է հայրենագիտական իրույթները և իրողությունները համարժեքորեն ներակայացնելու կարողությամբ:

Անհրաժեշտ է նշել, որ ուղեկցորդ-թարգմանիչները պիտի կարողանան ոչ միայն ճիշտ և արագ ընտրել համապատասխան զբոսաշրջային բովանդակության տեքստերը, այլև հաշվի առնել զբոսաշրջիկների, տարբեր այցելուների ազգային, անձնային առանձնահատկություններ՝ խոսքը, գովազդը, ծանուցումը ավելի գրավիչ, հետաքրքիր և մատչելի դարձնելու նպատակով:

Ինչպես արդեն նշվեց, օտար լեզվի ուսուցումը դժվար է պատկերացնել առանց մշակութային բաղադրամասի: Թե՛ դպրոցական, թե՛ բուհական կրթության արդի պահանջներից է բխում սովորողներին մայրենի և ուսումնասիրվող լեզուների մշակույթների հետ ծանոթացնելը: Որոշ մեթոդաբաններ համոզված են, որ երկրագիտական և լեզվաերկրագիտական բաղադրամասը անհրաժեշտ է ներմուծել ամեն դասի ժամանակ: «Դա նպաստում է երեխաներին «մշակույթների երկխոսության» համատեքստում սովորողների դաստիարակությանը, առաջացնում է նրանց մոտ ճանաչողական դրդապատճառներ, ձևավորում է նրանց օտար լեզվով շփվելու կարողությունը»: Հասկանալի է, որ ոչ մի դասընթաց չի կարող լինել արդյունավետ, եթե չեն կիրառվում նոր մեթոդներ, սկզբունքներ, նորագույն տեխնոլոգիաներ: Խոսքն այստեղ վերաբերում է ոչ թե մեթոդական, այլև դիդակտիկական ուսուցողական ընթացակարգերին: Այս իրավիճակներում անհրաժեշտ է հաշվի առնել ուսանողների լեզվական և լեզվաբանական գիտելիքների մակարդակը, իմացական, մասնագիտական պահանջմունքների բովանդակային բնութագրերը: Դրա հետ մեկտեղ կարևորվում է երկրագիտական հիմնական թեմաների շարունակական թարմացումը՝ դիտարկելով դրանք տարբեր տեսանկյուններից: Կարելի է զուգահեռներ տանել մեր Ազգային ժողովի և Անգլիայի խորհրդարանի միջև: Մպորտ թեմային անդրադառնալիս կարելի է պատմահամեմատական ակնարկի ձևով ներկայացնել այն մարզաձևերը, որոնք, ունենալով անգլիական ծագում, իրենց զարգացումն են ապրում Հայաստանում:

Զբոսաշրջային անգլերենի դասընթացը հնարավորություն է տալիս ուսանողներին զարգացնել իրենց սոցիալ-մշակութային իրազեկություն-

նը, այսպես կոչված ռեգիոնալ բաղադրամասը, եթե ստեղծվում են համապատասխան պայմաններ «Ռեգիոնալաբանությունը անգլերեն լեզվով» դասընթացը անցկացնելու համար:

Ուսուցման արդյունքում ուսանողը պիտի կարողանա՝

- բացատրել իր երկրի, ռեգիոնի և ուսումնասիրվող երկրի նմանությունները և տարբերությունները,
- պատմել իր մասին, իր շրջապատի, իր ռեգիոնի, իր պլանների մասին,
- նկարագրել իր ռեգիոնի կյանքի և մշակույթի առանձնահատկությունները,
- ծանոթացնել արտասահմանյան երկրների ներկայացուցիչներին ռեգիոնի մշակույթին և նվաճումներին,
- ներկայացնել ռեգիոնալ սոցիալ-մշակութային իրույթները այլ երկրների ներկայացուցիչներին,
- հանդես գալ որպես միջնորդ հայերենի /ռեգիոնալ/ և ուսումնասիրվող երկրի մշակույթների միջև:

Այսպիսով, կարելի է վստահորեն պնդել, որ անհրաժեշտ է նաև ռեգիոնալ բաղադրամասն ընդգրկել ոչ միայն բազային, ընտրողական, այլև մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացի մեջ՝ հաշվի առնելով տվյալ դասընթացի նպատակն ու խնդիրները: Ռեգիոնալ դասընթացով զարգացնում են ուսանողների սոցիալ-մշակութային իրազեկությունը, որը չի կարող միայն ներառել միայն ուսումնասիրվող երկրի մասին սոցիալ-մշակութային գիտելիքները: Ռեգիոնալ բաղադրամասն իր մեջ ներառում է նախևառաջ ինքնուրույն, արտադասարանային աշխատանք: Այն լինելով նախագծային գործունեություն՝ իր մեջ ներառում է պլակատների, ռեֆերատների, կուրսային աշխատանքների պատրաստում: Հաշվի առնելով այն փաստը, որ զբոսաշրջային կողմնորոշման ուսուցման դասընթացի հիմնական նպատակը հաղորդակցական իրազեկության զարգացումն է, ռեգիոնալ բաղադրամասը ոչ թե անհրաժեշտ, այլ պարտադիր պայման է նշված նպատակին հասնելու համար: Այս տեսանկյունից կարևորվում է ոչ միայն դասախոսների, այլև ուսա-

նողների դերը՝ իրենց ռեգիոնի (տարածաշրջանի) մասին ուսումնասիրվող լեզվով համապատասխան նյութեր հավաքելու և յուրացնելու առումով:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Նազարյան Ա. Հ.** (1993), Լեզվաբանական տերմինների ֆրանսերեն-ռուսերեն-հայերեն ուսումնական բառարան, Եր.: Ապոլոն:
2. **Պետրոսյան Հ. Զ.** (1987), Հայերենագիտական բառարան /Է. Բ. Աղայանի ընդհանուր խմբ., Եր.: Հայաստան:
3. **Вершловский С. Г.** (1987), *Общее образование взрослых: стимулы и мотивы.* М.: Педагогика.
4. **Весь мир: Энциклопедический справочник.** (1996), Минск: Литература.
5. **Китайгородская Г. А.** (1982), *Методика интенсивного обучения иностранным языкам.* М.: Высшая школа.
6. **Китайгородская Г. А.** (1986), *Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам.* М.
7. **Лернер И. Я.** (1971), *Дидактические основы формирования познавательной деятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин.* Дис... докт. пед. наук. М.
8. **Лингвистический энциклопедический словарь / Под. ред. В. Н. Ярцева.** (1990), М.: Сов. Энциклопедия.
9. **Лопасова Ж. Я.** (1985), *Роль и место лингвострановедческого аспекта при обучении иностранного языка // ИЯШ.*
10. **Лосев В. Ф.** (1968), *Введение в общую теорию языковых моделей.* М.: Наука.
11. **Gasparyan G. R.,** *British Studies (a course of lectures),* Yerevan, Macmillan Armenia, 223 p.

**Շուրիկյան Ռուզան** – մ. գ. թ., ասիստենտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 1 ամբիոն ամբիոն, էլ. փոստ՝ rkulikyana@mail.ru:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 12.11.20, տրվել է գրախոսության՝ 11.12.20 - 18.12.20, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 24.12.20:

Միրիմանյան Ս.  
Մկրտչյան Ք.

Երևանի պետական համալսարան

**ԲՈՒՇԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ  
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ  
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ  
ՈՒՂԻՆԵՐԸ**

**ABSTRACT**

**WAYS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF  
MODERN TEACHING METHODS AT UNIVERSITIES**

The article focuses on the necessity of introduction of modern methods of teaching in higher educational institutions as a means of increasing the productivity of the learning process. The effectiveness of the use of active and interactive methods is revealed by the context of the students' effective educational activities.

**Key words:** *passive teaching methods, active and interactive teaching methods, learning, learning process, motivation of educational process.*

**РЕЗЮМЕ**

**МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И СПОСОБЫ  
ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В  
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

В статье исследуется необходимость внедрения современных методов преподавания в высших учебных заведениях как средство повышения продуктивности процесса обучения. Представляется эффективность применения активных и интерактивных методов обучения для становления активной образовательной деятельности студента.



**Ключевые слова:** пассивные методы обучения, активные и интерактивные методы преподавания, процесс преподавания, мотивация процесса обучения.

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրվում է բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսուցման ժամանակակից մեթոդների կիրառման անհրաժեշտությունը՝ որպես ուսումնական գործընթացի արդյունավետության բարձրացման միջոց: Ներկայացված է ակտիվ և ինտերակտիվ մեթոդների կիրառելիության արդյունավետությունը ուսանողի արդյունավետ ուսումնական գործունեության ձևավորման համատեքստում:

**Բանալի բառեր** - ուսուցման պասիվ մեթոդներ, ակտիվ և ինտերակտիվ մեթոդներ, ուսուցում, ուսուցման գործընթաց, կրթական գործընթացի մոտիվացիա:

Ժամանակակից սոցիալ-տնտեսական պայմանները պահանջում են ոչ միայն բարձր որակավորում ունեցող մասնագետներ, այլև այդ օրինակ մասնագետների պատրաստման համապատասխան պայմաններ, որոնք պետք է ապահովեն բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները: Վերոնշյալ խնդրի լուծումը նոր պահանջներ է դնում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների առջև, ինչը ենթադրում է ուսուցման գործընթացի ռազմավարական և մարտավարական փոփոխություն:

Ուսուցման գործընթացը կրթական համակարգի սուբյեկտների՝ մանկավարժների, ուսանողների, ինչպես նաև ենթակառուցվածքների նպատակաուղղված գործունեությունն է, որը կյանքի է կոչվում նախապես մշակված ծրագրերի միջոցով: Այն ենթադրում է ոլորտի ուսումնասիրում և փորձի փոխանակում, մասնագիտական հմտությունների ձևավորում ուսումնական գործընթացի մոտիվացիայի գիտակցման և կիրառման միջոցով, ինչպես նաև բնատուր և ձեռքբերովի ունակու-

թյունների կիրառում, գիտելիքի վրա հիմնված հմտությունների ապահովում:

Ուսանողի գլխավոր բնութագիրը մասնագիտական կարողությունն է, դրա կիրառումը նորարարական գործունեության մեջ: Դրանում է դրսևորվում ժամանակակից կրթական համակարգում երկու սուբյեկտների՝ ուսուցանող-ուսուցանվող՝ «դասախոս-ուսանող» հարաբերությունների վերափոխումն առավել ինֆորմատիվ բնույթի, ինչը ենթադրում է գիտելիքների փոխարկում գործունեության: Ներկայացված գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է մի շարք հանգամանքներով, որտեղ կարևորվում է ուսանողի դերը՝ նրա ճանաչողական ակտիվությունը, մոտիվացիան, ստեղծագործական մտածողության զարգացումը, ինտելեկտուալ գործունեության կառավարումն ու գաղափարների գեներացիան: Մերօրյա ուսուցման խնդիրների լուծումը հնարավոր է միայն ուսումնական գործընթացում ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառմամբ, ինչը ենթադրում է ուսուցման ավանդական և նոր ձևերի համադրում: Այս ամենը կնպաստի մանկավարժական գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը: Կախված մանկավարժական իրավիճակներից և դրա համատեքստում ձևավորվող խնդիրներից՝ ընտրվում են համապատասխան մեթոդներ: Հետևապես մանկավարժական տեխնոլոգիան՝ որպես մեթոդների և միջոցների ամբողջություն, կառուցակարգվում է նոր գաղափարների հիման վրա, մոդելավորվում՝ կախված բովանդակությունից՝ հաշվի առնելով դասավանդման տևողությունը կամ ժամերի քանակը, առարկայի առանձնահատկությունները, ուսումնասիրվող թեման, կիրառվող մեթոդները:

Մանկավարժների կողմից կիրառվող ուսուցման ժամանակակից մեթոդները կարելի է դասակարգել ըստ երեք տեսակների՝ պասիվ, ակտիվ և ինտերակտիվ (փոխներգործուն), որոնցից յուրաքանչյուրին հատուկ է առանձին բնութագրիչների, պայմանների և իրավիճակների առկայություն:

**Պասիվ մեթոդը** ենթադրում է մանկավարժի կողմից սահմանված թեմատիկայով ավանդական եղանակով նյութի հաղորդում: Այս համա-

տեքստում դասախոս-ուսանող հարաբերություններում գերակա դիրքում դասախոսն է, ով, ըստ կրթական հին հարացույցի, ինֆորմացիայի եզակի աղբյուր է, որը, գործառնության մեջ դնելով իր մասնագիտական ունակությունները, դասախոսությունը «հասցնում է» ուսանողներին: Վերջիններս հանդես են գալիս պասիվ լսողի, ընկալողի և վերաբարձրողի դերում: Այստեղ կորչում է ուսանողի ինքնաբացահայտվելու, ինքնահարացվելու կարողությունը: Որպես կանոն՝ այս մեթոդի արդյունքների ստուգման համար հիմք են ծառայում թեստերը, ստուգողական աշխատանքները: Ժամանակակից աշխարհում առկա հսկայական տեղեկատվության պայմաններում գրեթե անհնար է դասախոսի կողմից ուսանողներին այդ ամենը փոխանցելը: Ասվածի համատեքստում էլ նշված մեթոդը ուսումնական գործընթացում գրեթե անարդյունավետ է: Մակայն եթե դասընթացը միտված է ծանոթանալուն, օրինակ՝ հիմնական հասկացությունների, տերմինների ուսումնասիրությանը, ապա այս մեթոդը առավել արդյունավետն է: Բացի այդ՝ այս մեթոդը ենթադրում է նաև քննարկումների բացակայություն, ինչը խնայում է դասախոսի ժամանակը և հնարավորություն է ընձեռում հնավորինս լայն տեղեկատվություն փոխանցել:

**Ակտիվ և ինտերակտիվ** մեթոդներն, ի տարբերություն նախորդ խմբի, ենթադրում են ուսանողի ակտիվ մասնակցություն ուսումնական գործընթացին, հմտությունների ձեռքբերում, որոնք հիմնված են անձամբ ուսանողների կողմից հավաքագրված տեղեկատվությամբ: Ըստ Ս. Ի. Օժեգովի բառարանի՝ համոզվում ենք, որ «ակտիվ» հասկացությունը մեկնաբանվում է որպես գործուն, էներգիայով լի (Наумкин Н. И., Грошева Е. П., Фролова Н. Н., 2010; Ожегов С. И., Шведова Н. Ю., 28-33): Ասվածից հետևում է ուսանողների ակտիվություն՝ որպես ինտենսիվ ուսումնական գործունեություն, իսկ դասախոսներինը՝ ինտենսիվ մանկավարժական գործունեություն: Ուսումնական գործընթացի երկու սուբյեկտներն էլ՝ ինչպես դասախոսները, այնպես էլ ուսանողները, շահագրգռված են ուսանողի ճանաչողական գործունեության զարգացմամբ՝ որպես ուսումնական գործունեության գործիքակազմ: Դա են-

թաղրում է ինքնուրույն ստեղծագործական մտածողություն, գիտելիք ձեռք բերելու ցանկություն, տեղեկատվության ակտիվ փնտրտուք, խնդիրների լուծման սեփական ուղիների որոնում, քննադատողականություն:

**Ինտերակտիվ** («inter»՝ փոխկապակցված, «act»՝ գործունեություն) նշանակում է փոխգործակցել, գտնվել շփման մեջ: Ինտերակտիվ մոտեցումը սովորողների ուսումնական գործունեության տեսակ է, որը ենթադրում է ինտերակտիվ մեթոդով դասի վարում: Ինտերակտիվ մոտեցման հիմնաքարը ինտերակտիվ վարժություններն ու խնդիրներն են, որոնք լուծվում են ուսանողների կողմից:

Ինտերակտիվ մեթոդները միտված են ուսումնա-ճանաչողական գործունեության ակտիվացմանը՝ դասախոսի հետ փոխգործակցության միջոցով: Երկխոսության համատեքստում խնդիրների լուծման եղանակը ենթադրում է հետադարձ գործընթացի կանոնակարգում, որը դասախոսի կողմից պարտադիր բնույթ չի կրում: Նման օրինակ մեթոդների կիրառումը կապ կամ երկուողորդված գործունեություն է՝ հարց-հարցադրում-պատասխան: Այս մեթոդի կիրառումը հնարավորություն է տալիս սովորողին բացահայտել իր պոտենցիալ հնարավորությունները, լրացնել հատուկ ունակությունները և որպես արդյունք՝ ձեռք բերել կարողություններ և հմտություններ: Երկխոսության համատեքստում նրանք սովորում են լսել և լսելի լինել, վերլուծել այլոց կողմից արտահայտված մտքերը, զարգացնել մասնագիտական ունակությունները, բացահայտել սեփական բնատուր հմտությունները: Բացի այս, ինտերակտիվ մեթոդի կիրառումը հնարավորություն է ընձեռում ուսանողներին դրսևորել ունակությունները, որոնք հետագայում հիմք կհանդիսանան անձի լիարժեք ձևավորմանը, ինքնաբացահայտմանը և կայացմանը:

Ակտիվ և ինտերակտիվ մեթոդների կիրառումը դասախոսից պահանջում է ուսանողների տարիքային և անհատական առանձնահատկությունների հաշվառում, ինչպես նաև խթանող պայմանների ստեղծում: Այս ամենը մոտիվացնում է ուսանողին՝ նպաստելով ուսուցման գործընթացի նկատմամբ հետաքրքրության առաջացմանը:

Այս մեթոդներին հատուկ տեխնոլոգիաների հետ մեկտեղ կիրառվում են նաև զարգացնող, խնդրային, հետազոտական, որոնողական և այլ տեխնոլոգիաներ, որոնք միտված են ուսանողների «թաքնված» ներքին ունակությունների բացահայտմանը:

Ներկայացնենք մի շարք մեթոդներ, որոնք բարձրացնում են բուհական համակարգում ուսուցման արդյունավետությունը և դրդում ուսանողներին ձեռք բերելու նորանոր գիտելիքներ:

**Խնդրային** ուսուցում, երբ ուսանողի կողմից նոր գիտելիքները ձեռք են բերվում այս կամ այն խնդրի լուծման, իրավիճակի կարգավորման միջոցով: Ընդ որում՝ այս փուլում ուսանողների ճանաչողական գործունեությունը՝ դասախոսի հետ համագործակցության համատեքստում, առավել մոտենում է հետազոտական գործունեությանը: Խնդրի լուծումը ուսանողը գտնում է փնտրման, խմբավորման և վերլուծության մեթոդներով:

Այս մեթոդի կիրառումը ենթադրում է դասախոսի կողմից խնդրային իրադրության ստեղծում, ուսանողների ներգրավում դրա վերլուծության և լուծման գործընթացին: Նպատակն այն է, որ ուսանողներն ինքնուրույն գան այն եզրահանգումներին, որոնք իրականում պետք է ներկայացնեն դասախոսը: Մակայն սա չի ենթադրում դասախոսի անգործություն, այլ հակառակը, նա հանդես է գալիս ուղղորդողի դերում՝ օգնելով ուսանողներին գտնելու խնդրի ճիշտ լուծումը: Այս մեթոդի արդյունավետությունն այն է, որ զարգանում է ուսանողների ճանաչողական գործունեությունը՝ տալով վերջինիս որոնողական բնույթ, ինչը ձևավորում է ստեղծագործական հմտություններ:

Հաջորդ արդյունավետ մեթոդը **նախագծային** մեթոդն է, որը ենթադրում է ուսանողների ճանաչողական գործունեության, ստեղծագործական հմտությունների և քննադատական մտածողության զարգացում, ինքնուրույն կառուցակարգման և տարածական կողմնորոշման ունակությունների ձևավորում: Նախագծային մեթոդը հիմնված է փոխգործակցության և համագործակցության վրա, որոնք միտված են ուսանողների՝ որպես ինքնուրույն ակտիվ սոցիալական էակների ձևավորմանը:

Մա ենթադրում է, որ ուսանողը ակտիվ սուբյեկտ է ոչ մի այն ուսուցման գործընթացում, այլև հասարակական տարբեր հարաբերություններում:

Այսպիսով, ակտիվ մեթոդների կիրառումը ուսումնական գործընթացում ենթադրում է անձի սոցիալականացում, սոցիալական տարբեր դերերի ստանձնում՝ կազմակերպիչ, լիդեր, կատարող և այլն:

Ընդհանրացնելով փաստենք, որ պասիվ մեթոդները նպաստում են ռեպրոդուկտիվ ունակությունների զարգացմանը: Ակտիվ և ինտերակտիվ մեթոդները մեծ մասամբ ազդում են սովորողների ստեղծագործական մտածողության, որոնողական և հետազոտական ունակությունների զարգացման, խնդիրների լուծման գործընթացում նրանց ներգրավման, մասնագիտական հմտությունների խորացման, պրակտիկ հմտությունների ձեռք բերման վրա: Դրսևորելով և զարգացնելով սեփական ունակությունները և անձնային որակները, գիտակցելով ինքնակրթության և ինքնադաստիարակության կարևորությունը՝ ուսանողները դառնում են ուսումնական գործընթացի ակտիվ մասնակիցներ՝ ունակ ինքնազնադատման և ինքնակազմակերպման:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Берденникова Н. Г., Меденцев В. И., Панов Н. И.** (2006), Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе: учебное пособие. Серия: Новое в высшем профессиональном образовании.СПб.: Д.А.Р.К. 208 стр.
2. **Беспалько В. П.** (1995), Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Изд-во ИРПО МО РФ, 336 стр. 8.
3. **Наумкин Н. И., Кондратьева Г. А.** (2015), Модульная структура общетехнических дисциплин, направленных на подготовку студентов к инновационной деятельности // Сборник публикаций научного журнала «Глобус» по материалам III международной научно-практической конференции: «Психология и педагогика: Актуальные вопросы» Санкт-Петербург: сборник статей (стандартный уровень, академический уровень). СПб., стр. 25-28.
4. **Наумкин Н. И., Грошева Е. П., Фролова Н. Н.** (2010), Подготовка студентов национальных исследовательских университетов к инновационной

деятельности на основе компетентностного подхода // Интеграция образования. №4 (61). стр. 28-33.

5. **Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.** Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ozhegov.info/slovar>.

**Մկրտչյան Քրիստինա** - ք. գ. թ., դոցենտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 1 ամբիոն, էլ. փոստ՝ [k.mkrtchyan@ysu.am](mailto:k.mkrtchyan@ysu.am):

**Միրիմանյան Սուսաննա** - դասախոս, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 1 ամբիոն, էլ. փոստ՝ [s.mirimanyan@ysu.am](mailto:s.mirimanyan@ysu.am):

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 16.11.20, տրվել է գրախոսության՝ 23.11.20 - 02.12.20, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 18.12.20:

## APOLOGY: LANGUAGE IN ACTION

### ABSTRACT

In linguistic theory there exist two approaches to the speech act of apology: on the one hand apologies are placed into negative and positive subcategories from the politeness perspective on the other hand they are viewed as means of mitigating an offense or easing the tension in situations involving face-threatening acts. This paper is set to explore to what extent these theories are supported in language-in-action. Through the corpus-based analysis of apology examples, we attempt to reveal deeper insights into how apologies are actually used by speakers of English in various settings and what are the strategies employed.

**Key words:** *apologies, speech act, negative and positive politeness, language-in-action, communicative strategies, face-threatening acts.*

### РЕЗЮМЕ

### РЕЧЕВОЙ АКТ ИЗВИНЕНИЯ: ЯЗЫК В ДЕЙСТВИИ

В современной лингвистике существуют два подхода к речевым актам извинения: с одной стороны они рассматриваются как выражением негативной или позитивной вежливости, а с другой - как средство смягчения проступка или ослабления напряженности в ситуациях, связанных с нежелательными исходами. Цель данной статьи - изучить в какой степени эти подходы поддерживаются в языке в действии. С помощью инструментария корпусной лингвистики были выявлены примеры речевых актов извинения и те языковые ситуации, которые обуславливают выбор той или иной тактики и стратегии носителями английского языка.

**Ключевые слова:** *речевой акт извинения, негативная и позитивная вежливость, язык в действии, коммуникативная тактика и стратегия, лицеущемляющий акт.*



## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

### ՆԵՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԱԿՏԸ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Լեզվաբանական գիտելիքի զարգացման արդի փուլում կարելի է առանձնացնել ներողության խոսքային ակտի քննության երկու մոտեցում. մի կողմից այն բնութագրվում է որպես դրական կամ բացասական ըստ քաղաքավարության սկզբունքի, իսկ մյուս կողմից՝ որպես վիրավորանքի մեղմացման կամ դեմքին սպառնացող ակտերի հետ կապված իրավիճակներում լարվածության թուլացման միջոց: Սույն հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել, թե որքանով են այդ տեսությունները հիմնավորվում լեզվական իրողության մեջ: Ներողություն արտահայտող խոսքային ակտերի օրինակների կորպուսային վերլուծության միջոցով փորձ է կատարվում բացահայտել, թե ինչպես են լեզվակիրները տարբեր իրավիճակներում ներողություն հայցում անգլերենով, և թե ինչպես են այդ խոսքային իրավիճակները պայմանավորում ներողություն հայցողի մարտավարությունն ու ռազմավարությունը:

***Բանալի բառեր** - ներողության խոսքային ակտ, բացասական և դրական քաղաքավարություն, լեզվական իրականություն, ներողության հայցում, դեմքին սպառնացող ակտեր:*

## Introduction

In this article we investigate the speech acts of apology and the FTAs they perform. We take our examples from a popular American Sit-com “Friends” by means of corpus linguistics software. Afterwards we subject our quantitative to qualitative analysis. We try to fit our examples into the framework of Brown and Levinson’s theory of linguistic politeness. In some cases we attempt to challenge the theory, see to what extent, it conforms to the reality of spoken American English as represented in the Sit-com “Friends” as well as we will try to determine if our key words (selected at our discretion with some consideration of performative verbs offered by J. Austin) are more likely to appear in positive or negative politeness. Our examples only represent the direct realizations of the speech acts, and therefore the types of the FTAs they perform, which in turn help us understand to what

type of politeness they conform. It is also important to note, that our examples are mostly restricted to the expression of politeness as observed in everyday mundane settings, which is indicative of the genre of the Sit-com.

### **Types of Apology: Substantial and Ritual**

To start the research, we ran the word “sorry” in our corpus linguistics software to find out how many times it had been used in our resource, and it turns out the word “sorry” has a rate of occurrence of about 1300 times in 3429 pages which make up 10 years of sitcom production, whereof the substantial portion occur in apologies both genuine and ritual with the latter forming the larger portion, and other instances including its usage as an adjective such as “a sorrow paleontologist”. We went through all these occurrences of the word “sorry” and singled out over 200 examples to work with. We further sorted them out into genuine and ritual apology groups. Afterwards, we viewed genuine apologies from the point of view of “offences or things done” and “offences or things said”, whereas ritual apologies were considered from the point of view of being used to indicate the speaker’s disagreement, protest, discomfort caused to or by the addressee, care for the H’s feelings/empathy, etc. as well as ritual apologies used as clarifications. Keeping all this features in view we also observe the manners in which these apology structures correspond to the politeness theory.

As we stated earlier a portion of apologies in which the word “sorry” appears in our corpus are genuine and therefore meant to mitigate an offence caused to the hearer, which can be a verbal offence or an insult or an action leading to it. Let us take several examples for a better illustration of our point.

**Rachel:** *Barry, I'm sorry... I am so sorry... I know you probably think that this is all about what I said the other day about you making love with your socks on, but it isn't... it isn't, it's about me, and I ju- (She stops talking and dials the phone.)*

In this example Rachel tries to set things right with her ex-fiancé because she abandoned him right at the altar and ran away before the marriage ceremony could start. She gravely offended Barry and in order to mitigate the offence caused by her actions she seeks to apologize to Barry. To express her apology she uses the structure “I’m sorry” and then goes on to intensify it by adding the modifier “so”- “I’m so sorry”. This is a case of substantive apology as proposed by Goffman, Fraser and others, which means that the offender genuinely regrets her actions and wants to make it up to the offeree. In terms of politeness theory this is a model of positive politeness, first off, it emphasizes the intimacy between the interlocutors, which is known to us given our familiarity with the context of situation in which the relative power and distance between the interactants are neutral and is observed in the linguistic means used in the apology such as the use of “sorry” instead of the more formal “apologize” or “regret”, or the repetition of the third person negative form of the verb “to be” towards the end of the apology (Formal apologies usually refrain from undue tautologies), another indicator of intimacy is the nature of the topic that is being brought up. With regards of the FTA, we can see that apologies are meant to repair damaged face, in this case Barry’s positive face has been damaged, that is his wants or desires have been rejected, therefore Rachel attempts to save Barry’s positive face by extending her apology, however, at the same time she engages in a face-threatening act directed towards her own positive face as claimed by Brown and Levinson (1987: 64).

Nonetheless the FTA directed to her positive face is redressed by the explanation that she tries to produce, i.e. saying that the problem is in her. We can observe a similar pattern in the subsequent example:

*Monica: Really, Rachel, I was thinking of you the whole time. Look, I’m sorry, all right. I never meant for you to find out!*

In this example of apology, Monica, who is Rachel’s close friend and roommate, wants to win Rachel’s heart back after having gone shopping with someone Rachel resents and thus causing offence. She sets off her apology

with an initial remark stressing how remorseful she is for having caused the offence by saying that “she was thinking about” Rachel, here the choice of the “continuous” tense as well as the initial “really” also serve to intensify the force of the upcoming apology. The locus of apology, as can be seen, is the structure “I’m sorry” which is delivered to repair the damage caused to addressee’s positive face, viz. Rachel’s wants or desires of Monica to not keep in touch with that particular person whom she does not like as she is Rachel’s ex-boyfriend’s new partner. By extending her apology the speaker [Monica] runs the risk of jeopardizing her own positive face, however, as stated by Holmes (1990) an explanation can redress the speaker’s positive face in an apology, therefore Monica gets ahead of her apology and pre-emptively provides an explanation as can be seen here:

*“Monica: Look, when it started I was just trying to be nice to her because she was my brother’s girlfriend. And then, one thing led to another and, before I knew it, we were...shopping.”*

In the next example, the speaker performs the act of apology as a result of rejecting to sit at the same table in the workplace cafeteria as the hearer due to certain unofficial workplace rules that assume hierarchical distribution. It is important to note that the offendeé is the offender’s close friend.

*Ross: (entering) Hey, uh, I’m really, really sorry about what happened in the cafeteria today.*

The damage to addressee’s positive face is truly substantial as we have a conflict of social factors which run counter due to a change in social setting. On one hand, the two close friends are presumed to treat it each other without any implications of social distance, reserve, on the other hand, the shift in the social setting presumes a change in the way they approach each other which is grasped by the speaker and lost on the addressee. The ignorance of this leads to the addressee’s damaged positive face and thus calls for an apology on the part of the speaker. The speaker [Ross] delivers his apology using the “I’m sorry” structure, however, given the severity of the

offence he intensifies the word “sorry” by the double usage of the intensifier “really”. As it was the case with the previous examples, the speaker by attempting to repair the damage caused to the addressee’s positive face (the desire to sit at the same table with his friend) puts his own “face” at risk, however, following a familiar pattern the speaker tries to shield his own positive face by producing an explanation

“**Ross:** But hey, it’s not just me, I mean the scientists and the tour guides never sit together.

So far our examples represented offences caused by one agent to another, and apologies in the form of “I’m sorry” that ensued in more or less formal wordings, however, this one particular instance illustrates the use of “sorry” in a formal letter of apology from a bank to its customer.

*Phoebe: 'Dear Ms. Buffay. Thank you for calling attention to our error. We have credited your account with five hundred dollars. We're sorry for the inconvenience, and hope you'll accept this- (Searches in her purse) -football phone as our free gift.'*

This was by far the only instance of the usage of “sorry” in a formal apology in the whole data that we had. As we can see it is used to repair the addressee’s positive face for a damage caused due to a certain inconvenience. Although, this is supposed to be a formal letter, we can observe that the contraction “we’re sorry” is preferred over its non-contracted version, which would be more typical of the formal style, perhaps such a usage could be deemed an earmark of American English, in which the boundaries between the formal and informal, between the higher and lower status have been blurred as a result of social egalitarianism.

An apology can be vital for maintaining basic human interaction, even more so a relationship which has been hurt by an insult such as an accusation of infidelity. The next example stands to illustrate a similar situation where one of the partners has accused the other of cheating.

**Chandler:** *Hey. I just, I just wanted to come over to-to say that I'm sorry. Y'know? I know I acted like the biggest idiot in the world, and I can completely understand why you were so upset.*

It is obvious from the hesitant manner of speaking marked by the repetition of "I just, I just" that the speaker feels some guilt for a prior misdeed and the apology follows in the form of "I'm sorry", then the speaker proceeds to belittle his own self saying that he is "the biggest idiot" and showing empathy to the addressee. Unlike the previous cases, where we mainly dealt with apologies aimed at mitigating offences, this one is a classic example of an apology meant to mitigate an insult. As interesting as it is, Brown and Levinson (1987) classify insults under "those acts that threaten the positive face want indicating (potentially) that the speaker does not care about the addressee's feelings, wants, etc." In this particular instance, the speaker has hurt the addressee's positive face by claiming that she cheated on him, therefore by apologizing he tries to restore her positive face risking his own in return and leaving it without redress. In a different situation the same speaker [Chandler] performs another act of apology which shares some commonalities with the previous examples. This apology is produced to appease a past insult, which he doesn't even seem to recall. As we can see the reason as to why the addressee has been insulted is that the speaker brought to attention the addressee's physical unconformity calling her "fat" thereby compromising her positive face wants of social acceptance.

**Chandler:** *I called you fat?! I don't even remember that!*

**Monica:** *Well, I do.*

**Chandler:** *I am so sorry. I really am. I was an idiot back then. I rushed the stage at a Wham concert for crying out loud!*

By apologizing the speaker therefore seeks to minimize the damage caused to the addressee's positive face. The type of apology is that of positive politeness, given the fact that the social distance and power are neutral between the interactants. The manner of apologizing is similar to the one in the previous case, where the speaker uses the structure "I'm sorry" further

intensifying it by the modifier “really” in an elliptical sentence. Then the speaker goes on to demean himself as in the case before this one, calling himself “an idiot” and even further stressing the fact by giving an example as to what an “idiot” he was.

Till now our examples were mostly concerned with apologies produced to mitigate addressee’s damaged positive face triggered by an insult or offense caused without any prior provocation by the addressee himself/herself. However, in this example we can see that the addressee tried to compromise the speaker’s negative face by making a request of building a relationship with the speaker and was subsequently rejected and then apologized to by the speaker for the rejection.

*Joshua: My marriage like just ended, and I’m really not ready to get into anything yet.*

*Rachel: But....*

*Joshua: I’m sorry, I, I just need a little time.*

From the overall context we know that the addressee [Rachel] likes the speaker [Joshua] and wants to be with him. Therefore she makes a request which according to Brown and Levinson (1987) is a negative face threatening FTA directed to the speaker’s negative face meaning that “S indicates that he wants H to do” something, however, in this particular situation the speaker defends his negative face by rejecting the offer/request thereby damaging the addressee’s positive face of sharing her desires. Afterwards, the speaker engages in a face-mitigating act of apology saying that he is “sorry” and giving explanations before and after the apology thus saving his positive face, too.

The examples that we discussed above were representative of the use of the word “sorry” in genuine apologies and their contexts of usage within the American sitcom “Friends”. We have taken over 30 such examples from our corpus, keeping them proportionally accurate in relation to ritual apologies with “sorry” from the same corpus. The limited number of presented genuine apologies in our work, in their turn, were selected proportionally to the

overall number of gathered examples of the same category and therefore can legitimately stand for the whole set that we have obtained.

At the beginning of our research a distinction was drawn between genuine/substantial and ritual apologies. Thus, so far we have examined the usage of the word “sorry” in genuine apologies, however, as we mentioned earlier the highest frequency of occurrence of the word “sorry” was recorded in utterances representing ritual apologies. As our analysis revealed the genuine apologies usually involved a repair to addressee’s positive face, and a threat to that of the speaker, which was or was not defended. It was also noted, that most genuine apologies in our corpus involved positive politeness. With regards to ritual apologies with “sorry”, however, we established that there is no involvement of face-repair directed to the addressee, simply because there is no offense, or insult or anything leading to it. Nevertheless, when it comes to the speaker, there is a positive face defending intent involved, since these types of apologies are usually produced to save the speaker from an embarrassment or certain unfavorable situations. Another instance that involved a similar use of the word “sorry” is meant to show the speaker’s empathy or understanding to addressee’s misfortunes, embarrassment, etc. A few examples will suffice to put our findings into perspective.

*1)Chandler: I'm sorry, I didn't catch your name. Paul, was it?*

*2)Monica: I'm sorry, why is this girl going to call me?*

*4)Teacher: I'm sorry, I didn't get... Susan is?*

The adduced three examples above represent the use of “sorry” in ritual apologies produced in order to obtain clarification on a message (verbal or textual). They pose no potential threat to the addressee’s face, either positive or negative. However, according to Brown and Levinson (1987) they damage the speaker’s positive face as they indicate the speaker’s ignorance on that particular topic or his/her inability to grasp it. Another category of apologies involving positive face damage to the speaker are situations, when the speaker



exhibits “emotional leakage, non-control of laughter or tears” (Brown and Levinson, 1987: 68), following example comes to illustrate the point:

**Phoebe:** *She's already fluffed that pillow... Monica, you know, you've already fluffed that- (Monica glares at her.) -but, it's fine!*

**Monica:** *Look, I'm sorry, guys, I just don't wanna give them any more ammunition than they already have.*

The speaker is upset about her over-the-top perfectionist parents' arrival so she is making sure everything looks spick and span, however, while doing so she pours out a lot of disturbing enthusiasm and thus makes her friends feel concerned. That is why she apologizes for her eccentric outburst of emotions and hence damages her positive face.

Ritual apologies meant to maintain social harmony are also observed, when the speaker apologizes as a sign of admission of guilt or responsibility.

**1) Rachel:** *I'm so sorry, you guys. I didn't mean to bring you down.*

**2) Joey:** *Ma, I'm sorry. I just did what I thought you'd want.*

**3) Monica:** *Why does my cinamon stick have an eraser?*

**Rachel:** *Oh! That's why. (Rachel checks behind her ear, and finds a cinamon stick.) I'm sorry.*

**4) Chandler:** *Listen, I'm, I'm sorry I didn't make it over there today.*

**5) Mrs. Geller:** *Sweetheart. Oh sorry we were late, my fault, I insisted on riding the tube.*

All of these examples are produced to cop to guilt or responsibility for doing or not doing certain acts. In the first example the speaker [Rachel] produces a ritual apology for having brought up an unpleasant topic during their slumber party (something supposed to be fun) and ruining the mood, thus she admits the guilt for doing so. In the second example, the speaker [Joe] apologizes to his mother for doing some action that distressed her marital life. While in the third example the speaker [Rachel], who is also a waiter at the café, says that “she is sorry” for mistakenly putting her pencil instead of a cinnamon stick in the tea, thereby maintaining social harmony. Social harmony is required to be maintained not only by admitting to doing certain actions, but also admitting to failing to do them. The last two

examples come to illustrate this case. Thus, in the fourth example, the speaker [Chandler] has to apologize for failing to be with his friend and finally in the fifth example the speaker [Mrs. Geller] has to extend her apology for running late, thus admitting that she takes responsibility for not appearing on time. In connection with this last case, it is noteworthy that saying “sorry” or “I’m sorry” in case of being late for some event or meeting was fairly widespread in our corpus, however, we should also note that the situations involving the use of this pattern were usually indicative of positive politeness, we can only assume that in more formal situations, where negative politeness is involved, the speakers would opt for “I apologize for being late” in lieu of “sorry, I’m late” or “I’m sorry, I’m late”. Harmony between interactants is not simply restored in case of unexpected actions or misdeeds it can also be in need of restoration in case when the speaker appears under such circumstances when she/he has to empathize with the addressee, such as in the following example:

*1) Joey: Aw, man I'm sorry (starts rubbing Chandler's shoulder). This must be very tough for ya, huh (and starts confroting him looking for a kiss)*

*2) Ross: All right, all right, it's just that you left a red sock in with all your whites, and now, everything's kinda pink.*

*Rachel: Oh, everything's pink.*

*Ross: Yeah, uh, except for the red sock, which is still red. I'm sorry, please don't be upset, it could happen to anyone.*

As we can see, in the first example, the speaker [Joey] starts comforting the addressee [his friend] for a certain situation that causes the latter some distress, whereas, in the second example the speaker [Ross] tries to comfort the addressee [Rachel] because she feels upset for having made a certain mistake. It is worthy of our attention to note, that in both cases the speakers use “I’m sorry” as a framing for their apologies, and interestingly enough there is no face-threat involved neither on part of the speaker nor the addressee. In connection with ritual apologies the verb “excuse” is another widespread device for making clarifications, expressing regret for inconveniencing or getting people to pay attention, similar to the use of

“sorry” in certain contexts. The following examples will suffice to support our assumptions.

**Ross:** *Excuse me sir, you've got a little something right here. (He points to the corner of his mouth and they both laugh.)*

In this example, the speaker tries to get the addressee to notice the piece of food stuck to the corner of addressee’s mouth, and in order to do it politely the speaker starts his statement with “excuse me”, which can be interpreted as an attempt to appease the discomfort that he is going to cause to the addressee by indicating the embarrassing situation. While in this example, the speaker attempts to catch the addressee’s attention with the help of “excuse me”.

**Phoebe:** *Oh. Oh! Ma'am? Excuse me, ma'am?*

**The Smoking Woman:** *Yes?*

**Phoebe:** *You can't put your cigarette out on a tree!*

We proceeded with the analysis of apologies that had at the core of their structure the word “sorry”, now we are going to subject to our scrutiny the kind of apologies that contain the performative verb “apologize” in their structure. As far as the use of the verb “apologize” in our corpus is concerned, we can note that it can appear in two types of utterances; utterances made to perform the act of apology proper and utterances used to speak about the act or intent of the act of apologizing. In order to support our assumptions let us contemplate a few pertinent examples.

**1) Kathy:** *I'm sorry, you're right, I apologize, but I should tell you that I'm waiting for a date.*

**2) Chandler:** *(coming all the way in) Listen, I just wanted to apologize about this afternoon and the whole massage thing. Y'know? I-I really like 'em.*

**3) Janine:** *I was just coming over here to apologize for my behavior! I'd really like it if we could be friends.*

**4) Chandler:** *As bad as that went I actually enjoyed myself. I think that I'm going to apologize for all of the stupid things I do.*

The first and the second examples illustrate the use of the performative verb “apologize” used in utterances representing an act of apology proper. In the first example, the speaker [Kathy] apologizes to the addressee for having waived his advances, while in the second example the speaker [Chandler] apologizes for a squabble with the addressee. In both cases, the speakers’ actions or words caused an offense and/or insult to the addressees’ positive or negative face (in this case both are directed to the addressees’ positive face; rejection of addressee’s wants or desires) and both speakers attempt to remedy the damage (risking their own positive face) using the verb “apologize” over simply saying “I’m sorry”. It is particularly interesting that in the second example, the speaker says “I just wanted to apologize” using the verb “apologize” in conjunction with the verb “want”, it is important to note that this is a rather widespread pattern in our corpus. Another interesting finding is that practically all acts of apologies involving the use of the verb “apologize” fall under the category of genuine/substantive apologies and are resorted to only in cases when the degree of damage to the addressee’s face is significant as opposed to the use of “I’m sorry”. As we mentioned earlier, the verb “apologize” is common in utterances where the speaker signals his/her intentions to remedy the offence, such as in examples 3 and 4. Although, we cannot consider them fully-fledged acts of apologies, we have to admit that they at least partially carry out the same functions as the “acts of apology proper”(saving the addressees face), since they indicate the speaker’s remorsefulness and readiness to take responsibility for the misdeeds leading to the offense/insult.

Brown and Levinson categorized the act of apology as a negative politeness strategy affecting addressee’s negative face (1987), however, so far our findings come to prove the opposite, namely the act of apology mostly involves saving the addressee’s damaged positive face while threatening that of the speaker, as reflected earlier in our examples. One thing that we came to notice, however, is that Brown and Levinson seemed to view apology as an adjunct speech act always accompanying the speech act of request (requests

impinge on addressee's negative face), and in our corpus such apologies with regards to "sorry" and "apologize" were but absent. Brown and Levinson's postulations with regards to apology being negative politeness strategy were based on the assumption that the speaker "can indicate his reluctance to impinge on H's negative face and thereby partially redress that impingement" (Brown and Levinson, 1987:187). They produced a number of formulae that fitted in with their theory, some of them are as follows: *"I'm sure you must be very busy, but . . . , I hope this isn't going to bother you too much; I normally wouldn't ask you this, but . . . , You've never bothered me, I know, but . . . , I'm sorry to bother you . . ."* (Brown and Levinson, 1987:188). Based on what we gathered, we can assume that Brown and Levinson chiefly concerned themselves with the indirect realizations of apology, something that we have intentionally left out of the scope of our research.

### **Conclusion**

Thus, after having carefully examined our data we found out the following regularities and patterns occur throughout our corpus. Firstly, as we remember many scholars of linguistics claim that politeness theory is related to Gricean maxims and their respective floutings, as a result of our research we came to conform to the same idea, as 75% of the genuine apologies containing the word "sorry" flouted the maxim of quantity, namely the apologizer provided more information than necessary; giving explanations, or debasing themselves for the sake of appeasing the offense or the insult. Secondly, practically all genuine apologies were produced to save the addressee's positive face, while endangering the apologiser's own positive face however the latter was most often defended by an explanation for the committed wrongdoing. It is noteworthy, that the situations which we have observed are mostly casual, of everyday nature, probably that is why almost all our examples containing the word "sorry" involve positive politeness, all except for one. With regards to structural patterns in which the word "sorry" appears we established the following regularities. In case of genuine apologies

it most appears in predicative position with a contracted predicate such as “I’m sorry”, it most often is modified and/or intensified by the modifiers “really, so” such as in “I’m really sorry”, “I’m so sorry”, we have also established that it is most often employed as a separate clause, or is followed by either post-positions “about” or relative pronoun “that” followed by a subordinate clause. As for ritual apologies, we established that they mainly serve to save the speaker from an embarrassment, inability to control one’s emotions, show the speaker’s empathy or understanding of addressee’s situation as well as in case admitting one’s guilt. We noticed that the word “sorry” is most commonly used in situations calling for positive politeness. Another more or less common word in our corpus is “excuse”, it is used in similar situations as “sorry” and is mainly used for getting one’s attention in a conversation or as a conversation starter. As regards the word “apologize”, we distinguished two varieties of usage with a significant inclination to occur in apologies which are to mitigate a greater offence than usual.

## BIBLIOGRAPHY

1. **Bergman, M. L., and Kasper, G.** (1993), *Perception And Performance In Native And Nonnative Apology.*
2. **Brown, P., and Levison, S.** (1987), *Politeness Some universals in language usage*, Cambridge University Press.
3. **Culpeper J.** (2011), *Politeness and Impoliteness*, Journal of Pragmatics.
4. **Deutschmann, M.** (2003), *Apologising in British English.*
5. **Eelen, G.** (2001), *A Critique of Politeness Theories.* Manchester.
6. **Feller, S. (2009)**, *Introduction. In the tide of change. In Language as dialogue*, Amsterdam.
7. **Fraser, B., and Nolan W.** (1981), *The association of deference with linguistic form.* International Journal of the Sociology of Language 27.
8. **Goffman, E.** (1971), *Relations In Public: Microstudies Of The Public Order*, New York.
9. **Grice, H. P.** (1975), *Logic and conversation.*
10. **Holmes, J.** (1990), *Apologies in New Zealand English.*

11. **Holmes, J.** (1995), *Women, Men and Politeness*, New York.
12. **Ide, S.** (1982), *Japanese sociolinguistics: politeness and women's language*.
13. **Lakoff, R. T.** (1975), *Language and Women's Place*, New York.
14. **Lakoff, R. T.** (1990), *Talking Power: The Politics of Language*, New York.
15. **Lakoff, R. T.** (1973), *The logic of politeness, or minding your p's and q's*.
16. **Leech, G.** (1983), *Principles of Pragmatics.*, New York.
17. **Locher, M. A.** (2012), *Politeness Research From Past To Future, With A Special Focus On The Discursive Approach*, Cambridge Scholars Publishing.
18. **Olshtain, E.** (1989), *Apologies Across Languages*.
19. **Sifianou, M.** (1992), *Politeness phenomena in England and Greece: A cross-cultural perspective*. Oxford: Clarendon Press.
20. **Trosborg, A.** (1995), *Interlanguage Pragmatics*, New York.

**Վանեսյան Հովհաննես** - ասպիրանտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլիական բանասիրության ամբիոն, էլ. փոստ՝ [vanesyanh@yahoo.com](mailto:vanesyanh@yahoo.com)

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 10.05.20, տրվել է գրախոսության՝ 07.09.20 - 15.09.20, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլիական բանասիրության ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 25.12.20:





# FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES

№ 9 (18)

Չափս՝ 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>: Տպ. 8 մամուլ:  
Տպաքանակ՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն

---

ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1

