

FLSP

8 (17) 2019

ISSN 1829-4065

FOREIGN
LANGUAGE
FOR SPECIAL
PURPOSES

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
YEREVAN STATE UNIVERSITY



100

FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES

№ 8 (17)

YEREVAN STATE UNIVERSITY PRESS
YEREVAN 2019

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԸ
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ

№ 8 (17)

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ
ԵՐԵՎԱՆ 2019

**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

Foreign Languages for Special Purposes, Yerevan, Yerevan State University Press, 2019, p. 104.

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

© Apresyan, M. and others, 2019

© YSU press, 2019

**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 Մաքայան բ.գ.դ., պրոֆեսոր Մքգիլ համալսարան, Մոնրեալ, Կանադա Սվետլանա Տեր-Մինասովա բ.գ.դ., Մոսկվայի պետական համալսարանի պրոֆեսոր, Օտար լեզուների ֆակուլտետի դեկան, Հանա Մաունթ բ.գ.դ., պրոֆեսոր Անգլիական բանասիրության ինստիտուտ, Մյունխենի համալսարան Չարլզ Հոուլ բ.գ.թ., կրտսեր պրոֆեսոր, Մեմֆիսի համալսարան, ԱՄՆ Թուրա Գաբրիելյան ԵՊՀ գերմանական բանասիրության ամբիոնի վարիչ, բ.գ.դ., պրոֆեսոր Հասմիկ Բաղդասարյան ԵՊՀ ռումանական բանասիրության ամբիոնի վարիչ, բ.գ.դ., դոցենտ Ալբերտ Մակարյան բ.գ.դ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ Ելենա Միխիթարյան ՀՊՄՀ գերմանական լեզուների ամբիոնի վարիչ, բ.գ.թ., պրոֆեսոր Սամվել Աբրահամյան պ.գ.թ., դոցենտ, ԵՊՀ Կարո Կարապետյան մ.գ.թ., պրոֆեսոր
Խմբագրակազմ՝	

Օտար լեզուները մասնագիտական նպատակների համար, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2019, 104 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., 2019
© ԵՊՀ հրատ., 2019

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

CONTENTS

Ապրեսյան Մ., Այվազյան Ա.

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱԴՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ
ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՏԻՐՈՒՅԹՈՒՄ..... 7

Կարապետյան Լ., Հարությունյան Զ.

ԱՐՔԵՏԻՊԱՅԻՆ ՊԱՏԿԵՐՆԵՐԸ ԺԱՆ ԺԻՆՆՅՈՒՆ «ԲԼՈՒՐԸ»
ՎԻՊԱԿՈՒՄ.....16

Կուրանյան Ա.

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՇՈՒՐԶ..... 30

Абрамян С.

ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО
ДИСКУРСА КАК ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ..... 42

Bekaryan N., Melkonyan N., Grigoryan N.

TEACHING ANALYTICAL READING OF AUTHENTIC LITERARY
TEXTS THROUGH THE SCOPE OF FUNCTIONAL PARADIGM..... 58

Gasparyan L., Matevosyan A., Ghonyan M.

ON THE METHODS OF TRANSLATING CULTURALLY MARKED
UNITS 68

Stepanyan N.

TEACHING HEDGING DEVICES IN THE ESP CLASSROOM 84

Tes-Sargsyan L.

GROUP WORK AS AN EFFECTIVE METHOD FOR SPECIALIZED
TEXT COMPREHENSION IN ESP CLASSROOM 94

Ապրեսյան Մ.

Այվազյան Ա.

Երևանի պետական համալսարան

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՏԻՐՈՒՅԹՈՒՄ

ABSTRACT

ON SOME PRINCIPLES OF TEACHING LEGAL ENGLISH

The article aims at highlighting the most challenging aspects of teaching Legal English including its total and comprehensive interpretations as well. In the frame of this article an attempt is made to elaborate fundamental tenets in legal English teaching process. The role of the teacher is to help students cope with difficulties caused by systembound nature of legal vocabulary, which means spending time and effort on mastering the subject content.

Key words: *English for Special Purposes, legal discourse, educational process, communicative skills.*

РЕЗЮМЕ

ОБ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПАХ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЮРИСТОВ

Данная статья направлена на выявление ключевых принципов преподавания английского языка для юристов. В статье делается попытка разработки ключевых моментов в процессе преподавания профессионального английского языка. В частности, подчеркивается, что функция преподавателя заключается в том, чтобы помочь студентам преодолеть трудности в понимании юридических профессиональных текстов, а также специализированной лексики, что является длительным процессом и требует значительных усилий.

Ключевые слова: *английский для профессиональных целей, правовой дискурс, учебный процесс, коммуникативные способности.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածը նպատակ ունի ծառայելու իրավաբանական անգլերենի դասավանդման առանցքային հարցադրումների ճշգրտմանն ու բացահայտմանը, ինչպես նաև վերոհիշյալ դասընթացի շուրջ ծառացած խնդիրների համապարփակ լուծմանն ու համակարգային վերլուծությանը: Ըստ առարկայական տիրույթի՝ հոդվածում փորձ է արվում մշակելու և պատշաճ կերպով ներկայացնելու իրավաբանական անգլերենի դասավանդման պրոցեսի վերաբերյալ առաջադրված բոլոր հայեցակարգերը և առանցքային դրույթները: Մասնավորապես ընդգծվում է, որ դասավանդողի գործառնություն է օգնել ուսանողներին հաղթահարել իրավաբանական տեքստերի և տերմինաբանության ընկալման դժվարությունները, որն ինքնին ժամանակատար գործընթաց է և պահանջում է մեծ ջանքեր:

Բանալի բառեր՝ անգլերենը մասնագիտական նպատակների համար, իրավական դիսկուրս, ուսուցման գործընթաց, հաղորդակցման կարողություններ:

Անգլերենի դասավանդումը հատուկ (մասնագիտական) նպատակներով (English for Special Purposes – ESP) համեմատաբար նոր ուղղություն է օտար լեզվի դասավանդման տիրույթում՝ պայմանավորված գիտության և տեխնիկայի սրընթաց զարգացմամբ, ներքին և արտաքին շուկայում գործադրվող քաղաքական ու տնտեսական ռազմավարությամբ:

Միջազգային բիզնեսի, տնտեսության, տեխնիկայի և գիտության, ինչպես նաև օրենսդրական դաշտի զարգացումն օտար լեզվի մասնագետների և գիտնականների մեծ պահանջարկ առաջացրեց: Ուստի անհրաժեշտություն դարձավ գիտական մակարդակով մշակել և զարգացնել «Օտար լեզուն մասնագիտական նպատակներով» դասավանդման նոր մեթոդիկա, որը հնարավորություն է տալիս պատրաստելու մասնագետների և գիտնականների մի մեծ բանակ՝ ՀՀ գիտական պոտենցիալը միջազգային ասպարեզում պատշաճ կերպով ներկայացնելու համար:

Անժխտելի է այն փաստը, որ իրավաբանական անգլերենն այսօր հանդես է գալիս որպես հույժ կարևոր ենթալեզու միջազգային հարթակում: Վերջին ժամանակներում օրենքի լեզվի արտալեզվական հիմքն ընդլայնվել է՝ ներառելով միջազգային, քաղաքական, արտաքին և ներքին շահերի բախումը: Հետևաբար իրավաբանական անգլերենի գործառական առանձնահատկությունների կարևորության գիտակցումը կարող է, անշուշտ, իր նպաստը բերել իրավաբանական անգլերենի դասավանդման արդյունավետությունը բարձրացնելու՝ անգլերենի կիրառության առաջընթացը պատշաճ մակարդակով խթանելու գործընթացին:

Պայմանավորված իր ուսուցման կենսական անհրաժեշտությամբ ու արդիականությամբ՝ անգլերենը լուրջ ուշադրության է արժանացել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Հայտնի է, որ բանիմաց և բազմակողմանիորեն զարգացած մասնագետը յուրաքանչյուր բնագավառում, մասնավորապես՝ իրավագիտության ոլորտում, օտար լեզվի միջոցով կարող է մշտապես իրագեկ լինել շրջապատող աշխարհի նորություններին:

Հարկ է ընդգծել, որ վերջին տասնամյակում նշանակալից փոփոխություններ են կատարվել օտար լեզուների դասավանդման մեթոդաբանական հայեցակարգում: Դրանք առաջին հերթին վերաբերում են ուսուցման նպատակների կանխորոշմանը: Մասնավորապես, ամրագրված է այն դրույթը, որ հարկ է օտար լեզուն ուսուցանել ոչ թե սոսկ իբրև հաղորդակցման, այլ իբրև մասնագիտական հաղորդակցման միջոց՝ ելնելով տարբեր բնագավառների մասնագետներին այսօր առաջադրվող արդիական պահանջներից (Hoffman, 2011):

Առավել հետաքրքրական է, որ, չնայած անգլերենի դասավանդման նյութերի առերևույթ բազմազանությանն ու առանձնահատկություններին, գոյություն ունեն սահմանված և հստակ ամրագրված որոշակի սկզբունքներ և չափորոշիչներ, որոնք ընդհանուր են բոլորի համար: Նախ և առաջ սովորողները պետք է կարողանան ընկալել հաղորդակցման համատեքստի և նրա որոշակի մակարդակին բնորոշ լեզվի

կարևորությունը, ինչպես նաև մայրենի լեզվում ձեռք բերած հմտությունների օգտագործման անհրաժեշտությունն օտար լեզու սովորելիս: Անհրաժեշտ է սովորողին ուսուցանել, թե ինչպես սերտել՝ առանձնահատուկ տեղ հատկացնելով նրա ինքնուրույնությանը: Այս ամենը պետք է ուղեկցվի տարաբնույթ դիդակտիկ նյութերի և մեթոդների օգտագործմամբ: Դասընթացի կազմակերպումը նման սկզբունքներով, անշուշտ, նպաստում է հատուկ (մասնագիտական) նպատակներով անգլերենի (ESP) դասավանդման արդյունավետության բարձրացմանը, մասնավորապես՝ օրենքի լեզվի ուսումնասիրության շրջանակներում (Tharp; Gallimore, 1988):

Որպես կանոն, Իրավաբանական ֆակուլտետ ընդունված ուսանողները պետք է ունենան անգլերենի պատշաճ գիտելիքներ (առնվազն B1-B2 մակարդակ): Հետևաբար դասախոսի խնդիրն է խորացնել այդ գիտելիքները վարժությունների և այլևայլ առաջադրանքների միջոցով՝ հասնելով նրան, որ այդ գիտելիքները գործնականում վերածվեն կայուն մասնագիտական հմտությունների և կարողությունների: Հարկ է նշել, որ խիստ կարևոր է կարճատև ժամանակահատվածում դրանք ամրապնդել այն կառուցվածքների և բառապաշարի սահմաններում, որոնք անհրաժեշտ են ինչպես ուսումնասիրվող օտար լեզվով (անգլերեն) մասնագիտական գրականությունից օգտվելու, այնպես էլ մասնագիտական հարցերի շուրջ բանավոր արտահայտվելու համար:

Դասընթացի նպատակն է գիտահանրամատչելի և գիտական մակարդակի անգլերենի տիրապետումը՝ ինչպես առօրյա հաղորդակցության ընթացքում, այնպես էլ մասնագիտական գործունեության մեջ ակտիվորեն կիրառելու համար:

Այսպիսով, մասնագիտական անգլերենի դասավանդումը իրավաբանական ֆակուլտետում հետապնդում է հետևյալ նպատակները՝

- ✓ լեզվական իրազեկության զարգացում, գիտելիքների և կարողությունների ձեռքբերում՝ բառապաշարի, շարահյուսության, ինչպես նաև լեզվի (անգլերեն) առանձնահատկությունների սուբյեկտի ամրագրում,

- ✓ հաղորդակցության գործընթացների և խոսքային գործունեության մեջ ուսանողների ներգրավման մակարդակի բարձրացում,
- ✓ մասնագիտական տեքստերի ընկալման կարողությունների զարգացում,
- ✓ ազատ հաղորդակցվելու հնարավորություն անգլախոս հաճախորդների և արտերկրի իրավաբանների հետ,
- ✓ պրեզենտացիաների և բանակցությունների վարում իրավական համատեքստում,
- ✓ իրավական բառապաշարի հարստացում,
- ✓ իրավական տերմինների և արտահայտությունների կիրառում,
- ✓ տեքստերում ներկայացված իրավական դեպքերի կարևորագույն դրույթների վերլուծում և գնահատում,
- ✓ մասնակցություն անգլերենով անցկացվող սեմինարներին,
- ✓ համառոտ ամփոփագրի պատրաստում:

Վերոհիշյալ նպատակներով լեզուն սովորելիս լեզվում թույլատրելի են միայն այնպիսի լեզվական սխալները, որոնք չեն խոչընդոտում կոնտեքստի իմաստաբանական ընկալմանը:

Հատկանշական է, որ ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը նախատեսում է պահանջարկի առավելագույն հաշվարկ, ինչպես նաև հաշվի են առնվում սովորողի անհատական յուրահատկությունները: Ուսանողն ուսուցման գործընթացի լիարժեք մասնակիցն է: Այն հիմնվում է օբյեկտիվ իրականության ընկալման և դասախոսի փոխգործունեության սկզբունքների վրա, անմիջականորեն պայմանավորված ուսանողի ինքնությունության զարգացման և նրա ստեղծագործական ակտիվության, ինչպես նաև ուսուցման արդյունավետության համար դասախոսի ունեցած պատասխանատվությամբ (Feak; Reinhart, 2002):

Իրավաբանական անգլերենի ուսուցման դասընթացը նախատեսում է պարապմունքների հետևյալ ձևերն ու մեթոդները՝

- լսարանային՝ գործնական պարապմունքներ դասախոսի ղեկավարությամբ,

- ուսանողի պարտադիր ինքնուրույն աշխատանք տանը (մասնագիտական տեքստերի վերարտադրում, ինչպես նաև հայերեն-անգլերեն և անգլերեն-հայերեն մասնագիտական թարգմանություններ),
- ուսանողի անհատական ինքնուրույն աշխատանք դասախոսի ղեկավարությամբ և խորհրդատվությամբ (մասնագիտական պրեզենտացիաներ – PowerPoint presentations),
- անհատական և թիմային աշխատանք,
- խորհրդատվություններ (կոսուլտացիա):

Առանցքային է ընդգծել, որ «Անգլերեն» դասընթացի լեզվական նյութերն ընտրվում են ըստ առարկայական տիրույթի (իրավագիտությանը վերաբերող): Նախատեսվում է յուրացնել մասնագիտական տերմինաբանությունը և հիմնական հասկացությունները: Ուսանողները սովորում են սահմանել տերմինները, բացատրել հիմնական հասկացությունները, ընկալել և վերլուծել մասնագիտական տեքստը (Bhatia, 1982; Candlin, Bhatia, Jensen, Langton, 2002):

Ավելին՝ անգլերենի ուսուցումը հիմնված է խոսքի գործառութային-ձևաբանական տարանջատման հայեցակարգի և ըստ բովանդակության ու փոխաբերության բարդության աստիճանի լեզվական նյութի աստիճանավորման սկզբունքի վրա: Դասընթացի շրջանակներում հույժ կարևորություն են ներկայացնում ստորև նշված սկզբունքների կիրառումը.

- լեզվական նյութի մատուցման մեջ ֆունկցիոնալ գործառութային մոտեցման կիրառում, արտահայտման առավել կիրառվող և չեզոք եղանակների յուրացում,
- փոխաբերական աստիճանավորման սկզբունքի պահպանում (ուսուցման նախնական փուլերում ակտիվ յուրացման ենթակա են փոխաբերաբար սահմանափակված տեքստերը, ապա՝ փոխաբերաբար ավելի լիարժեքները),
- լեզվական գործունեության տարբեր տեսակների՝ խոսելու, լսելու, կարդալու և գրելու համալիր (համակցված) ուսուցում,

- գրավոր տեքստի վերաձևակերպում մասնագիտական բառապաշարի օգնությամբ, ինչը թույլ է տալիս գուգակցել լեզվական գործունեության տարբեր տեսակներ,
- տեսալսողական ու մուլտիմեդիական նյութերի մանրակրկիտ ընտրություն և աստիճանավորում՝ ըստ ընկալման ու լեզվական դժվարության աստիճանի, և համապատասխանեցում՝ կախված ուսուցման տարբեր փուլերում ուսանողների լեզվական ու մասնագիտական պատրաստվածության աստիճանից,
- խնդիրների լուծման ռազմավարության մշակում, տարբեր աղբյուրներից մասնագիտական տեղեկատվության առանձին հատվածների համադրում և շարադրում:

Վերոնշյալ դասընթացը լրացվում է արտալսարանային տարբեր աշխատանքներով, որոնց բնույթը որոշվում է՝ ելնելով ուսանողների շահերից՝ անգլերենով դատախաղեր, լեզվակիր իրավաբանների հետ հանդիպումներ, աշխատանք համակարգչային (լինգվաֆոնային) լաբորատորիաներում (listening section) և այլն: Ուսումնական դիաֆիլմերը և մասնագիտական (իրավագիտությանը վերաբերող) կինոնկարները նույնպես կիրառվում են որպես ուսումնական լրացուցիչ նյութ:

Ներկայացվող դասընթացի ընթացքում անգլերենով ուսումնասիրվող թեմաներն են՝ Քրեական և քաղաքացիական իրավունք, Եվրոպական և միջազգային իրավունք, Մարդու իրավունքների հիմունքներ, Ընտրական իրավունք, Պրոբացիոն ծառայություններ, Ընտանեկան իրավունք, Մունիցիպալ իրավունք, այլընտրանքային պատժատեսակներ, անչափահասների կողմից կատարվող հանցագործություններ և այլն:

«Իրավաբանական անգլերեն» դասընթացի ուսուցման ավարտին ուսանողը՝

- ✓ կտիրապետի մասնագիտական և ընդհանուր բառապաշարի հենքային շերտերին՝ դրանց ճշգրիտ գործածության նպատակադրմամբ,
- ✓ կտիրապետի լեզվական հմտություններին՝ մասնագիտական հարթակում (իրավագիտության ոլորտում),

- ✓ կհասկանա և ճիշտ կօգտագործի մասնագիտության հիմնական տերմինաբանությունը,
- ✓ կունենա իր գիտելիքի կամ գործունեության ոլորտի երկլեզու տերմինաբանական բառարանների և տեղեկատուների հետ աշխատելու հմտություն,
- ✓ կկարողանա կարդալ անգլերենով ստեղծած գրականությունը լայն և նեղ մասնագիտական տեղեկատվություն ստանալու նպատակով,
- ✓ կհասկանա բանավոր խոսքը և կկարողանա վարել զրույց-երկխոսություն մասնագիտական թեմաներով,
- ✓ կտիրապետի հրապարակային խոսքի հիմունքներին՝ իր մասնագիտությամբ զեկուցում կարդալու համար,
- ✓ կկարողանա վերաձևակերպել գրավոր տեքստը՝ բանավոր ներկայացնելու համար,
- ✓ կկարողանա անգլերենով գրել անոտացիա, ռեֆերատ, ատենա-խոսություններ, գործնական նամակ, CV և այլն,
- ✓ կկարողանա մասնակցել մասնագիտական զրույցներին՝ «կարծիքների պարզաբանում», «տեղեկությունների հաղորդում», «համաձայնում-առարկում» և այլն,
- ✓ կկարողանա արդյունավետորեն օգտվել տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներից (գրականություն, համացանց և այլն):

Ամփոփելով վերոնշյալ դրույթները՝ պետք է ընդգծել՝ «անգլերենի դասավանդումը հատուկ (մասնագիտական) նպատակներով» (իրավաբանական անգլերեն) դասընթացը կազմակերպվում է ըստ ուսանողների պահանջների գնահատման և բխում է ՀՀ կրթական պահանջներից ու չափորոշիչներից: Այն ակնհայտ անհրաժեշտություն է ապագա իրավաբանների համար՝ պայմանավորված տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացմամբ և գլոբալիզացիոն գործընթացով: Ավելին՝ ներկայումս մեծանում է այն իրավաբանների պահանջը, ովքեր վարժ տիրապետում են անգլերենին, որի իմացությունը լրացուցիչ հնարավորություններ է ընձեռում ապագայում աշխատանք գտնելու համար:

Այս ամենին մնում է հավելել, որ մասնագիտական անգլերենին տիրապետող իրավաբանները մեծ պահանջարկ են վայելում օրենսդիր, գործադիր և դատական իշխանության մարմիններում՝ իրենց լեզվական ու մասնագիտական գիտելիքները կիրառելով պետականաշինության զարգացման գործում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Hoffman C.** (2011). *Using Discourse Analysis Methodology to Teach “Legal English”*. Georgetown University Law Center.
2. **Tharp R. G., Gallimore R.** (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. **Bhatia V. K.** (1982). *Legal English – a brief review of relevant literature. English for Specific Purposes*, special issue.
4. **Candlin C., Bhatia V.K, Jensen C., Langton N.** (2002). “Developing legal writing materials for English second language learners: problems and perspectives”. *English for Specific Purposes* 21: 299-320.
5. **Harris S.** (1997). “Procedural vocabulary in law case reports”. *English for Specific Purposes* 16: 289 -308.
6. **Feak C., Reinhart S.** (2002). “An ESP program for students of law”. In *English for Specific Purposes*. T. Orr (ed), 7-24.
7. **Леонидова Г. Ю.** (1997). *Just English*, Ассоциация “Гуманитарные Знание”, Москва.

Ապրելայան Մարգարիտ – բ.գ.թ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի վարիչ, էլ. փոստ՝ english@ysu.am:

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

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 20.09.19, 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՝ 27.11.19:

Կարապետյան Լ.

Հարությունյան Զ.

Երևանի պետական համալսարան

ԱՐՔԵՏԻՊԱՅԻՆ ՊԱՏԿԵՐՆԵՐԸ ԺԱՆ ԺԻՈՆՈՅԻ «ԲԼՈՒՐԸ» ՎԻՊԱԿՈՒՄ

ABSTRACT

ARCHETYPAL IMAGES IN THE NOVEL “HILL” BY JEAN JIONO

In fact, psycho-linguistic analysis of discourse has become more common and widespread recently. Such an approach is particularly important from the perspective of the research related to the author's individual style. In this context, archetypal comparative constructions, which are actively involved in the sense-creating process, thus becoming one of the fundamental components of the latter.

The present article studies the constructions mentioned above on examples selected from the works by Jean Jiono. The article is conditionally composed of two parts. The first part briefly introduces the phenomenon of archetype with its main components; the second part analyzes the comparative figurative structures used in the novel “Hill” by Jean Jiono. An attempt has been made to study this linguistic material from an archetypal point of view.

Key words: *Archetype, comparative construction, individual style, hallucination, literary discourse, image.*

РЕЗЮМЕ

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ПОВЕСТИ ЖАНА ЖИОНО «ХОЛМ»

В последнее время художественный дискурс стал часто подвергаться психолингвистическому анализу. Подобные подходы приобретают особое значение в аспекте исследования индивидуального стиля автора. В этом контексте выделяются сравнительные структуры, восходящие к архетипам и активно участвующие в процессе смыслопорождения, становясь одним из его фундаментальных компонентов.

В данной статье указанные проблемы рассматриваются на материале произведений Жана Жионо. Статья состоит из двух частей: в первой части

коротко раскрывается суть понятия «архетип» и рассматриваются его основные характеристики, во второй – анализируются сравнительные образные структуры, использованные в повести «Холм». Делается попытка проанализировать отмеченный лингвистический материал с точки зрения архетипа.

Ключевые слова: архетип, образ, сравнительная структура, художественный дискурс, индивидуального стиль, галлюцинация.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Վերջին շրջանում ավելի հաճախադեպ են դարձել գեղարվեստական խոսույթի հոգեվեգվաբանական վերլուծությունները: Նման մոտեցումն առանձնակի կարևորություն է ստանում հեղինակի անհատական ոճի ուսումնասիրության տեսանկյունից: Այս համատեքստում առանձնանում են արքեետիպային ակունքներ ունեցող համեմատական կառույցները, որոնք ակտիվ մասնակցություն ունեն իմաստաստեղծման գործընթացում՝ դառնալով վերջինիս հիմնարար բաղադրիչներից մեկը:

Սույն հոդվածում քննության են առնվում վերը նշված խնդիրները ժան ժիոնոյի ստեղծագործություններից քաղված օրինակների հիման վրա: Հոդվածը պայմանականորեն բաղկացած է երկու մասից: Առաջին մասում հակիրճ ներկայացվում է «արքեետիպ» հասկացությունն իր հիմնական բնութագրիչներով, իսկ երկրորդում վերլուծության են ենթարկվում ժիոնոյի «Բլուրը» վիպակում գործածված պատկերավոր համեմատական կառույցները: Փորձ է արվում նշված լեզվական նյութը քննության ենթարկելու արքեետիպ երևույթի դիտակետից:

Բանալի բառեր՝ արքեետիպ, պատկեր, համեմատական կառույց, անհատական ոճ, գրական խոսույթ, զգայապարանք:

«Արքեետիպ» եզրն առաջին անգամ գործածվել է շվեյցարացի հոգեվերլուծաբան Կարլ Գուստավ Յունգի «Բնագղը և անգիտակացականը» աշխատության մեջ: Համադրելով համաշխարհային փիլիսոփայական մտքի ականավոր ներկայացուցիչների հայեցակարգերում արտացոլված գաղափարները պատկերների նախնականության հատկա-

նիշի վերաբերյալ՝ նշանավոր հոգեբանը մշակում է արքետիպերի իր հայեցակարգը (Jung, 1919):

Փորձենք հակիրճ ներկայացնել արքետիպի հիմնական բնութագրիչները: Այսպես, հայտնի է, որ մարդու հոգեկան աշխարհը գիտակցական և անգիտակցական գործընթացների միասնությունն է, ինքնակարգավորվող համակարգ: Այդ համակարգի անգիտակցական տարրերը կարող են դրսևորվել մարդու երազներում և երևակայական մտորումներում: Յունգը, ուսումնասիրելով իր այցելուների երազները, երևակայական պատկերներն ու զգայապատրանքները, հանգում է այն եզրակացության, որ դրանցում կան պատկերներ և գաղափարներ, որոնք որևէ կերպ չեն կարող կապված լինել կյանքի ընթացքում մարդու ձեռք բերած փորձի հետ: Նա հանգում է նման հետևության, երբ իր հետազոտությունների շնորհիվ բացահայտում է, որ նշված հոգեբանական գործընթացներում անգիտակցականի շերտն արտացոլում է միայնացից բավականին հեռու գտնվող մշակույթներին հատուկ դիցաբանական, առասպելաբանական և կրոնապաշտամունքային թեմաներ: Այդպես բացահայտվեցին անգիտակցականում թաքնված հզոր հոգեկան պատկերները՝ որպես համընդհանուր գաղափարներ ընկալելու և արտածելու նախնական կաղապարներ: Վերջիններս ստացան *արքետիպ* անվանումը: Արքետիպերը, ըստ Յունգի, առկայանում են որպես յուրօրինակ նախնական պատկերացումներ կյանքի և աշխարհի մասին, որոնք որևէ կերպ պայմանավորված չեն մարդու կենսափորձով և գիտելիքների մակարդակով: Դրանք տարբեր ժամանակներում ի հայտ են գալիս մարդու գիտակցության մեջ, դուրս են հորդում նրա կամքից անկախ, չեն որոշվում գիտակցությամբ և ի գործու չեն ազդելու նրա վրա: Այդ իսկ պատճառով այդ համընդհանուր պատկերացումները Յունգի աշխատության մեջ ստացել են նաև *հավաքական անգիտակցական* անվանումը: Հավաքական անգիտակցականը դարձավ նրա փիլիսոփայության գլխավոր հասկացությունը և, ըստ յունգյան տեսության քննադատների, Ֆրեյդի հետ նրա ունեցած տարաձայնությունների հիմնաքարը: Այս համատեքստում նշվում է, որ Յունգը տարբերակում է «անհատական անգիտակցական» և «հավաքական անգիտակցական»

հասկացությունները, մինչդեռ Ֆրոյդը կարևորում է զուտ անձնական տիրույթը՝ ժխտելով հավաքական անգիտակցական պատկերների առկայությունը (Freud, 1900): Զարգացնելով անհատական անգիտակցականի գաղափարը՝ Յունգը շեշտարկում է, որ վերջինս ներառում է այն պատկերացումները, որոնք երբևէ գիտակցվել են, սակայն դուրս են մղվել մարդու գիտակցությունից ինչ-ինչ պատճառներով, մոռացվել են կամ ճնշվել: Դրանց թվին են պատկանում զգացմունքները, բարդություները, հույզերը, հիշողություններն ու կոնֆլիկտները, որոնք կուտակվել են անհատի անգիտակցականում անցյալից եկող անձնական կամ սերունդներից փոխանցված ժառանգական փորձով: Ըստ Յունգի՝ այդ բարդություները ձևավորվելուն պես սկսում են ազդել մարդու վարքագծի և աշխարհընկալման վրա, քանի որ յուրաքանչյուր ոք ունի անհատական անգիտակցականի բավականին մեծ և միայն իրեն հատուկ եզակի պաշար, որը հսկայական ազդեցություն է թողնում անհատի վրա (Jung, 1919):

Անդրադառնալով հավաքական անգիտակցականի գաղափարին՝ Յունգը համարում է, որ այն մարդու նախնիների և մարդկության հիշողության թաքնված հետքերի յուրօրինակ պահոց է, որում արտացոլվում են մարդկային բոլոր էակներին հատուկ մտքեր և զգացմունքներ, որոնք կարող են լինել մարդկանց միավորող ընդհանուր հուզական անցյալի արդյունք: Այդ մասին նա գրում է. «.....հավաքական անգիտակցականում պահվում է մարդկային էվոլյուցիայի ողջ հոգևոր ժառանգությունը» (Jung, 1919):

Այսպիսով, կարելի է եզրակացնել, որ հավաքական անգիտակցականը փոխանցվում է ժառանգաբար և բնութագրական է համայն մարդկության համար: Այն ոչ թե հիշողություն կամ պատկեր է, այլ կանխորոշող գործոն, որի ազդեցությամբ մարդիկ դրսևորում են մտածողության և գործողության համընդհանուր կաղապարներ:

Հարկ է նշել, որ արքեստիպերն իրենց արտացոլումն են գտել մարդկային գործունեության զանազան ոլորտներում՝ ճարտարապետություն, գովազդ, արվեստ, քաղաքաշինություն, գրականություն և այլն:

Յունգն անդրադարձել է նաև գրական խոսույթում արքետիպերի առկայության խնդիրներին: Նրա կարծիքով՝ գրական խոսույթի վերլուծության կարևոր նպատակներից է այնպիսի պատկերների բացահայտումը, որոնք ունեն արքետիպային ակունքներ: Ցանկացած գրական տեքստ, ըստ Յունգի, բառի ամենալայն իմաստով, մի ամբողջական պատկեր է, որի կառուցողական տարրերից են հավիտենական էությունները (արև, ջուր, երկիր, մարդ և այլն), որոնք պարարտ հող են ստեղծում հավաքական անգիտակցականի նախնական պատկերների արտացոլման համար (Jung, 1964):

Մենք գտնում ենք, որ արքետիպի վերաբերյալ յունգյան այս դրույթները գիտական մեծ հետաքրքրություն են ներկայացնում 20-րդ դարի ֆրանսիական գրականության նշանավոր ներկայացուցիչներից մեկի՝ Ժան Ժիոնոյի ստեղծագործությունների ուսումնասիրության տեսանկյունից: Սույն հեղինակի ընտրությունը պատահական չէ և պայմանավորված է նախ և առաջ այն հանգամանքով, որ Ժան Ժիոնոն գեղարվեստական պատկերի արարման մեծագույն վարպետ է:

Ժիոնոյին հաստուկ է վառ երևակայությունը: Նրա ոճի գլխավոր առանձնահատկությունը պատկերային աշխարհի ստեղծումն է: Ժիոնոն գտնում է, որ իրերին պետք է անդրադառնալ գեղագիտական հայացքով, քանի որ սովորական հայացքն ի գործու չէ տեսնելու գեղեցկության յուրահատկությունը (Citron, 1990): Իր իսկ ստեղծագործության առանձնահատկության մասին նա գրում է. «Ես նախապես չեմ պլանավորում, ես սկսում եմ զգացողություններով, օրինակ՝ գետի նկարագրությամբ, և տեսնում եմ, որ մնացել եմ մեն-մենակ գետում լողացողի հետ և պետք է ինչ-որ բան ձեռնարկեմ իրավիճակից դուրս գալու համար» (Citron, 1990):

Ֆրանսիական գրականության մեջ Ժիոնոյին անվանում են «արձակի պոետ»՝ նկատի ունենալով նրա ստեղծագործություններում պատկերների առատությունը: Ժան-Իվ Տարդին այս առումով գրում է. «Պոետիկ արձակը շարադրանքի մի տեսակ է, որը պոեզիայից փոխառում է գործողության և ազդեցության միջոցներ, որոնք միաժամանակ

ապահովում են վեպի և չափածոյի նկարագրական տեխնիկան: Պոետիկ արձակը վեպի և բանաստեղծության միջև եղած անցումային երևույթն է. առանց քնարականության արձակը կնմանվեր բացառապես օբյեկտիվ ռեպորտաժի» (Tardié, 1978):

Պոետիկ արձակն աշխարհի հանդեպ հեղինակի ունեցած քնարական վերաբերմունքի և յուրօրինակ աշխարհընկալման վկայությունն է: Ժիոնոյի ստեղծագործությունների հիմքում ընկած է զգայական տիրույթում մարդու և բնության միաբանության գաղափարը: Պոետի և բնության նման փոխհարաբերությունն արտացոլվում է կերպարների մեջ՝ նրանց օժտելով այնպիսի բնութագրիչներով, որոնք տեսանելի են դառնում խոսքի և գործողությունների մակարդակում: Ժիոնոյի լեզուն կարելի է բնորոշել «հովվերգական» ածականով և արձակն էլ անվանել հովվերգական արձակ: Այս համատեքստում բնությունը ներկայանում է որպես առանձին միավոր՝ կենդանի էակ, գործող անձ: Համեմատություններ և փոխաբերություններ կան նրա բոլոր ստեղծագործություններում և ակտիվորեն մասնակցում են իմաստաստեղծման գործընթացին: Բնության ամենաաննշան երևույթն անգամ կարող է դառնալ գեղագիտական անսպասելի ընդհանրացումների և համեմատությունների գաղափարական հենք: Այս մասին Անրի Գոդարը գրում է. «Ժիոնոն այնքան առատորեն և այնպիսի յուրահատկությամբ է իր վեպերում գործածում համեմատություններ և փոխաբերություններ, որ դրանք դառնում են իր ոճի դրոշմը» (Godard, 1995): Դարձույթները և բանադարձումները Ժիոնոյի ընթերցողին տեղափոխում են իրականի և երևակայականի սահմանագիծ՝ դարձնելով նրան իմաստաստեղծման գործընթացի մասնակից: Այդպես Ժիոնոն փորձում է զարմացնել ընթերցողին և զարմանալ նրա հետ: «Ո՞րն է այն ուժը, որը կստիպի ինձ մի կողմ դնել այն գիրքը, - մտորում է Ժիոնոն, - որի շարադրանքը հետաքրքիր է ինձ համար: Այն տարօրինակ, բայց պարտադրող ուժ է, այն իմ հետաքրքրասիրությունն է, որը ստիպում է ինձ գրել: Հանկարծ իմ մեջ ցանկություն է ծագում ծանոթանալու մի պատմության, որը գոյություն չունի, բայց ես ունակ եմ այն ստեղծելու: Եթե գրելու պահին իրական-

նությունը միջամտի հետաքրքրասիրությանը, ես այլևս գրելու բան չեմ ունենա (Godard, 1995):

«Բլուրը» Ժիոնոյի առաջին վիպակն է և առանձնանում է մյուս ստեղծագործություններից պատկերների աներևակայելի առատությամբ: Պիեռ Սիտրոնն այսպես է բնութագրում Ժիոնոյի ստեղծագործությունը. «Ամբողջությամբ գտնվելով երևակայական դաշտում՝ այն չի կորցնում կապը իրական աշխարհի հետ: Հիացմունքն ու տագնապը միահյուսվում են, պարուրում ընթերցողին կախարդանքով՝ նրան պարզեցնելով թարմության, նախնականության աներևակայելի զգացողություններ: Բնությունն անդադար գովերգվում է, իսկ մարդն ընդամենը մի չնչին դերակատար է, որը փորձում է գտնել իր տեղը բնության հզոր ուժերի մեծ ներկայացման մեջ՝ անգիտակցաբար պայքարելով այդ ուժերի դեմ» (Citron, 1990):

Ժիոնոն իր պատկերավոր համեմատությունները կառուցում է այնպիսի իրերի և երևույթների շուրջ, որոնց իմաստները, մեր կարծիքով, ունեն արքեսիպային ակունքներ: Նկատի ունենալով պատկերավոր համեմատության և արքեսիպի միջև եղած ընդհանրական կապը՝ առանձնացրել ենք համեմատության առարկաների հետևյալ շարքերը՝

1. կենդանի,
2. ջուր,
3. արև, լույս,
4. ծառ,
5. բուսականություն,
6. թռչուն,
7. տղամարդ,
8. կին,
9. բնության երևույթներ:

Հարկ է նշել, որ «Բլուրը» ստեղծագործությունը Ժիոնոյի մյուս երկու վեպերի՝ «Un de Baumugnes»-ի և «Regain»-ի հետ կազմում է «Trilogie de Pan» (Պանի եռերգությունը): Պանը հունական դիցաբանության մեջ բնության աստվածային, առասպելական կերպարն է, հովիվների և

կենդանիների պահապանը: Այն ունի երկու սկիզբ՝ մարդու և կենդանու, և ներկայանում է այծամարդու տեսքով. ունի այծի ոտքեր և գլխին եղջյուրներ: Այն սկզբնաղբյուր-արքետիպ է՝ դիցաբանական բովանդակությամբ:

Ժրոնոն նկարագրում է մի փոքրիկ գյուղակ՝ տասներեք բնակիչներով, որոնք մեկուսի կյանք են վարում բլրի հարևանությամբ: Հեղինակը բնակիչների և բնության համակեցության նկարագրության միջոցով փորձում է վեր հանել մարդու բուն էությունը: Մարդիկ ապրում են խաղաղ կյանքով, յուրաքանչյուրը կատարում է իրեն վերապահված դերը տանը և գյուղակում: Ամեն ինչ ընթանում է իր հունով մինչև այն պահը, երբ ամենատարեց բնակիչ Ժանեն կաթվածահար է լինում և մահվան մահճում ունենում զգայապատրանքներ: Հատկանշական է, որ այս հատվածն առանձնանում է զարմանահրաշ պատկերներով, որոնք արքետիպային խտացումներ են՝ հունա-հռոմեական առասպելաբանության, աստվածաշնչյան և կրոնապաշտամունքային ավանդույթների թեմաներով: Հիշեցնենք, որ Յունգը հավաքական անգիտակցականի առկայացման հնարավորությունը տեսնում էր առաջին հերթին երազների ու զգայապատրանքների մեջ: Հատկապես տպավորիչ է այն պատկերը, երբ Ժանեն սկսում է նկարագրել իր մատների միջով սահող օձերին.

-Les serpents, dit-il, les serpents.

-Quels serpents?

-Les serpents je te dis, ceux de mes doigts. J'ai des serpents dans les doigts. Je sens les écailles passer dans ma viande.

Son petit rire craque comme une pomme de pin qu'on écrase.

-Je les guette. Quand leur tête est au ras de l'ongle, je la serre, je la tire, toute la bête sort, alors je la jette par terre.

Pendant ce temps l'autre monte dedans le doigt: je la tire je la jette aussi. C'est un long travail, mais quand ma main sera vide, j'aurai plus mal.

Օձը՝ որպես արքետիպ, խորհրդանշում է երկու հակադիր երևույթներ՝ իմաստություն և խարդավանք: Տեղին է հիշատակել աստվածա-

շնչան այն դրվագը, որում օձի կերպարանք ստացած սատանան գայթակղում է Եվային: Օձի կերպարի նման մեկնաբանությունները հատուկ են գրեթե բոլոր մշակույթներին:

Դիտարկենք նշված արքետիպը վիպակում: Գյուղի բնակիչներին համակում է խորհրդավոր վախ՝ վերածվելով սարսափի, վերահաս դժբախտության սպասումի: Զգայապատրանքներում հայտնված օձն ազդարարում է չարագուշակ սև կատվի հայտնվելը, որից հետո գյուղակում տեղի են ունենում մի շարք դժբախտություններ: Նա ցատկում է պատուհանից պատուհան և ի վերջո գտնում է իր տեղը ծերունի Ժանեի կողքին, որը սկսում է խոսել նրա հետ: Զգայապատրանքներում օձի դեմ պայքարող Ժանեն սկսում է հասկանալ սև կատվի լեզուն:

«Բլուրը» վիպակում հետաքրքրական կերպար է նաև Գագուն: Նա ներկայանում է որպես մարդկային քաղաքակրթության և վայրի բնության կապի մարմնավորում: Նա հաղթանդամ է, պարզամիտ, ինչպես դիցաբանական հերոսը: Հեղինակը նրան նկարագրում է որպես կիսամարդ-կիսակենդանի՝ մարդագայլ, որպես բնության աստվածացման տիպական օրինակ: Ժիռնոյի ստեղծագործություններում սույն կերպարին հաճախակի անդրադարձը պանթեիստական փիլիսոփայության վաղ դրսևորումն է: Ահավասիկ մի հատված այդ նկարագրությունից.

«La lumière de la lune coule des hauteurs du ciel, jaillit en poussière blanche et l'ombre de Gagou nage sous elle comme un poisson»:

Սա մի գեղարվեստական պատկեր է, որում միահյուսվել են անձնավորման, համեմատության և փոխաբերության լեզվաոճական հնարքները: Լուսնի լույսը հոսում է երկնի հեռուներից ու անսպասելի ժայթքում որպես սպիտակ փոշի, Գագուի ստվերը ձկան նման լողում է սպիտակ փոշու վերածված լույսի ներքո, մահացածի ստվերը լողում է, ինչպես անկենդան ձուկը ջրում: Այս համեմատական կառույցի բաղադրիչները միավորող իմակը հանդարտությունն է և իմաստությունը: Սույն նկարագրությունը կարծես մի եռաբաղադրիչ պատկեր լինի, որում միահյուսված են աշխարհաստեղծ տարրերը՝ կրակը, ջուրը և հողը:

Այժմ դիտարկենք Արևի արքետիպը ստորև բերված օրինակներում.

*«Il y a, peut-être, là-haut, des montagnards célestes avec de longues barbes noires et **des dents** éclatantes comme des soleils».*

*«**La tristesse** était dans le pays comme la lumière».*

Ըստ Յունգի՝ Արևի արքետիպը ստեղծարար էներգիայի վերամարմնավորված պատկերն է (Jung, 1964): Ըստ հին հավատալիքների՝ դա մոզական, զորեղ ուժ է: Անիմիստական պատկերացումների տեսանկյունից՝ այդ ստեղծարար ուժը հոգին է, որն անմահ է, մշտնջենական: Արևի հետ նույն իմաստային տիրույթում հանդես են գալիս նաև լույսը և կրակը: Լույսի միջոցով է ճանաչելի դառնում խավարը, և լույսի ու խավարի պայքարն է ապահովում մարդկության առաջընթացը: Մարդու կյանքի և Արևի պտույտի փուլերը համընկնում են՝ լուսաբաց – ծնունդ, մանկություն, ցերեկ – պատանեկություն, երիտասարդություն, երեկո – հասուն տարիք, գիշեր – ծերություն, մայրամուտ – մահ:

Մեջբերված բազմաբաղադրիչ համեմատության մեջ մեկտեղվում են թախիծն ու լույսը: Թախիծը, տխրությունն ու տագնապը գյուղի բնակիչների մշտական ուղեկիցներն են, նրանց կենսակերպի բաղադրիչները, որոնք, սակայն, ունեն նաև ստեղծարար էություն և մարդուն առաջնորդում են դեպի լույսը, որին հասնելու միակ ուղին, ըստ Ժիոնյի, բնության հետ ներդաշնակ համակեցությունն է:

Այժմ դիտարկենք օրինակներ, որոնցում հեղինակն անդրադարձել է կենդանու նախապատկերին:

*«Pour l'heure **elle** (la colline) est couchée comme un bœuf dans les herbes et seul le dos paraît, les fourmis montent dans les poils et courent par-ici, par-là».*

*«**Elles** (les maisons) dorment encore, sans bruit, comme des bêtes fatigués».*

Հետաքրքրական է, որ կենդանու հետ համեմատվում են անշունչ առարկաներ՝ բլուրն ու տունը: Առաջին օրինակում *bœuf* և *colline* գոյականները միավորող իմակը ներակա է՝ նրանք հսկայական են և անընդգրկելի: Պատկերը կարծես հղում է անում նաև նախապատկեր-

ժայռապատկերներին, որոնցում շատ հաճախ լեռները և բլուրները ներկայացվում են կենդանիների ուրվագծերով՝ խորհրդանշելով բնության և կենդանիների ներդաշնակությունը: Երկրորդ օրինակում միավորող իմակը թաքնված է fatigue գոյականի մեջ՝ անխոնջ աշխատանքից հոգնած, քուն մտած գյուղը նման է հոգնած կենդանու:

Արդ փորձենք դիտարկել ծառի արքետիպը, որը հաճախ հանդիպում է Ժիոնոյի ստեղծագործություններում: Այն ներդաշնակության, իմաստության ու հարատևության խորհրդանշն է և Ժիոնոյի պանթեիստական հայեցակերպի առանցքային բաղադրիչը:

Ժիոնոյի հայտնի նորավեպերից մեկը կոչվում է «Մարդը, ով ծառեր է տնկում»: Գլխավոր հերոս հովիվ Էլզեար Բուֆինեն, որին Ժիոնոն համեմատում է մենավոր ծառի կոճղի հետ, ծառեր է տնկում՝ անպատացումից փրկելով իր բնակավայրը: Ըստ Ժիոնոյի՝ ծառ տնկող մարդը ներդաշնակ է բնության հետ, նա կարող է շենացնել այն միջավայրը, որտեղ ապրում է: Էլզեարի տնկած ծառերը կարծես արարչի ձեռքի գործը լինեն (Giono, 1953):

«Quand on se souvenait que tout cela était sorti des mains et de l'ame de cet homme-sans moyens techniques - on comprenait que les hommes pourraient etre aussi efficace que Dieu dans d'autres domaines que la destruction».

Այսպիսով, ծառի արքետիպը առկայանում է որպես նախասկիզբ, կապող օղակ երկնքի ու երկրի միջև: Հետաքրքրական է սրա վերաբերյալ Գ. Բաշլյարի միտքը: Նա գրում է, որ բնության մեջ կան երկու ուղղահայաց սուբյեկտներ՝ մարդը և ծառը (Bachelard, 1943):

Թե՛ մարդը, թե՛ ծառը ունեն արմատներ հողի մեջ, պտուղ են տալիս և կանգնած դիմակայում են փորձություններին՝ նայելով դեպի երկինք և ձգտելով կատարելության: Փորձենք դիտարկել այս արքետիպը հետևյալ օրինակներում

«Babette est là, une petite fille a chaque main, comme un bel arbre qui marcherait avec ses fruits.

Il se sent devenir grand et solide comme un arbre».

Առաջին օրինակում ծառի արքետիպն առկայանում է որպես պտղաբերության խորհրդանիշ: Այս համեմատության մեջ կինն ու նրա երեխաները համեմատվում են ծառի ու նրա պտուղների հետ, և *marcher* բայի միջոցով ծառը նաև անձնավորվում է: Կնոջ յուրաքանչյուր ձեռքում կա մի երեխա, ճիշտ այնպես, ինչպես պտուղներով ծանրաբեռնված ծառը: Որպեսզի ծառը խոր արմատներ գցի, անհրաժեշտ է հոգ տանել նրա մասին. նույն խնամքն անհրաժեշտ է նաև մարդուն: Երկրորդ օրինակում Ժոմն իրեն վստահ է զգում ու ամրակազմ է ծառի նման, քանի որ համակված է վճռականությամբ՝ պայքարելու կյանքի դժվարությունների դեմ, ինչպես ծառը, որը պայքարում է բնական ամենատարբեր աղետների դեմ:

Ինչ վերաբերում է ջրի արքետիպին, այն, ըստ Յունգի, և՛ կենարար սկիզբ է, և՛ կործանարար ուժ: Այն հույզերի նման հարահոս է, փոփոխական և մշտաբերուն: Այս առումով հիշատակության են արժանի համաշխարհային ջրհեղեղի մասին պատումը, որը ավերածությունների հետ նաև ինքնամաքման և վերածննդի հնարավորություն տվեց մարդկությանը, և քրիստոնյա աշխարհում մկրտության արարողությունը, որը կատարվում է ջրի միջոցով: Երեխային ջրի մեջ իջեցնելը խորհրդանշում է վերադարձ դեպի նախածննդյան քառտիկ կյանք, իսկ ջրից դուրս հանելը՝ վերածնունդ:

«Protégés par l'angle des bergeries et du bâtiment principal, ils ne sentaient pas le vent qui s'était à murmurer comme la mer dans toute la montagne»

Le soleil ruisselait dans tout ce tuyautage de nuages comme l'eau».

«J'ai essayé de retenir pour dire à Jeanne, mais, c'est comme de l'eau ça ne tient pas dans les mains serrées».

Այս օրինակների ընտրությունը պատահական չէ: Դրանցում հրաշալիորեն մեկտեղվել են երեք արքետիպային պատկերներ տարբեր՝ ջուրը, քամին և արևը: Հեղինակը զարմանալիորեն մի արքետիպը փոխարինում է մյուսով՝ քամին խշշում է, արձագանքում է, կարծես ծով լինի լեռներում պտտվող, արևն էլ ջրի նման կարկաչում է ամպերի

միջով: Այս պատկերային անցումները շատ ներդաշնակ են և ապահովում են տեքստի գեղարվեստականությունը: Այդ պատկերները բազմաբաղադրիչ են դրանցում մեկտեղված են համեմատությունը, փոխաբերությունը և անձնավորումը: Ասվածը Ժիոնոյի անհատական ոճի տիպական առանձնահատկության դրսևորման վառ օրինակ է: Հատկանշական են նաև ստորև բերվող օրինակները.

«*Il avait **des yeux** clairs comme de l'eau et presque sans mouvement*».

Համեմատության հիմքում նկատելի է հետևյալ տրամաբանությունը: Ինչպես ջուրն է արտացոլում աշխարհի պատկերը, այնպես էլ մարդու աչքերը՝ նրա բուն էությունը: Ընդհանուր իմակը մաքրությունն ու վճիտությունն է:

«*Les **oiseaux** couraient dans les arbres comme la pluie*».

Թռչունները թռչկոտում են ծառերի ճյուղերի արանքներով, ինչպես անձրևը: Անձրևը կենսական ուժ է հաղորդում ծառին, մաքրում է այն, և այնտեղ բույն են հյուսում թռչունները: Նրանք ընտրում են այդ ծառը, որովհետև այն մաքրագործվել է ջրով, հետևաբար ապահով է և հարատև:

Ավարտելով սույն հոդվածը՝ նշենք, որ Ժան Ժիոնոյի խնդրո առարկա վիպակում գործածված պատկերավոր համեմատությունների հիմքում բազում մշակույթներ «մուտք գործած» արքեստիպերն են, սակայն մատուցմամբ՝ խիստ յուրակերպ և հատուկ միայն հեղինակի ստեղծագործական տարերքին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Bachelard G.** (1943). *L'air et les songes*, José Corti, Paris.
2. **Citron P.** (1990). *Giono 1895-1970*, Seuil, Paris.
3. **Freud S.** (2010). *Interprétation du rêve*, Seuil, Paris.
4. **Jung C.** (1919). *Instinct et inconscient*, British Journal of Psychology, Cambridge University Press.
5. **Jung C.** (1964). *L'homme et ses symboles*, Gallimard, Paris.
6. **Giono J.** (1953). *L'homme qui plantait les arbres*, Paris.

7. **Godard H.** (1995). D'un Giono l'autre, Gallimard, Paris.
8. **Tardié J.** (1978). Le recit poetique, Gallimard, Paris.

Հարությունյան Զավեն – մ.գ.թ., դոցենտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի վարիչ, էլ. փոստ՝ z.harutyunyan@ysu.am:

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

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 19.11.19, տրվել է գրախոսության՝ 20.11.19-28.11.19, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 04.12.19:

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ

ABSTRACT

ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROBLEMS

The paper discusses the analysis of some methodological problems of teaching Spanish as a second foreign language and the innovative approaches, the efficiency of their use and the teacher - student collaboration within the frames of “natural methods”. The diversity of linguistic methods makes it easier for the teacher to present the material.

Key words: *total physical response method, suggestopedia, direct method, vocabulary memorization, language learning, silent way.*

РЕЗЮМЕ

О ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена изучению некоторых методических проблем обучения испанскому языку (как второму иностранному), а также инновационных подходов преподавания, эффективности их употребления и совместной деятельности преподавателя и студента в рамках исследования «натуральных методов». Многообразие лингвистических методов облегчает задачу преподавателя в процессе презентации материала.

Ключевые слова: *метод физического реагирования, суггестопедия, прямой метод, запоминание словарного запаса, изучение языка, метод молчания.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածը նվիրված է իսպաներենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման մեթոդաբանական որոշ խնդիրների, դասավանդման նորարարական մոտեցումների վերլուծությանը, վերջիններիս կիրառման արդյունավետությանը և «բնական մեթոդների» շրջանակներում դասախոս-ուսանող փոխհամագործակցությանը: Մեթոդների բազմազանությունը հնարավորություն է տալիս դասավանդողին հեշտորեն մատուցելու նյութը:

Բանալի բառեր՝ ֆիզիկական արձագանքման մեթոդ, հուշամարզողական մեթոդ, ուղղակի մեթոդ, բառապաշարի մտապահում, լեզվուսուցում, լռության մեթոդ:

Նորարարական տեխնոլոգիաներով համալրված այս դարում օտար լեզվի դասավանդման խնդիրները նոր մարտահրավերներ են առաջադրում արդի տեսաբաններին: Լեզվուսուցման ընթացքում կիրառվում են տեղեկատվական նոր տեխնոլոգիաներ, փորձ է արվում մշակելու դասավանդման նոր ձևեր, մեթոդներ, մոտեցումներ և այլն: Մեթոդաբանական գրականության մեջ տարբերակվում են լեզվուսուցման երեք առանցքային մոտեցումներ՝ *կառուցվածքային* (լեզուն դիտարկվում է որպես քերականական տարրերի կապակցման համակարգ), *գործառական* (լեզուն դիտարկվում է որպես որոշակի գործառությունների արտահայտման և իրականացման գործիք) և *ինտերակտիվ* (լեզուն դիտարկվում է որպես սոցիալական հարաբերությունների ստեղծման ու հաստատման միջոց): Ելնելով լեզվուսուցման վերոհիշյալ մոտեցումներից՝ իսպանագիտական աղբյուրներում սովորաբար տարբերակվում են երեք հիմնական մեթոդ՝ *քերականական* (método gramatical), *հաղորդակցական* (método comunicativo) և *հանրական* (método comunitario): Ներկայումս ավելի մեծ հեղինակություն են վայելում նորարարական տեխնոլոգիաների հիման վրա ձևավորված *համացանցային աղբյուրները*, որոնք նույնպես օտար լեզուների ուսուցման արդյունավետ միջոց են:

Քերականական մեթոդը դասավանդման ավանդական մեթոդ է, որն ի հայտ է եկել 18-րդ դարի վերջերին և վերջնականապես ձևավորվել 20-րդ դարի սկզբներին՝ ստանալով *քերականական թարգմանություն* մեթոդ անվանումը: Միացյալ Նահանգներում այն հայտնի է նաև *Պրուսյան մեթոդ* անվամբ (Kelly, 1969 : 53): Երկար ժամանակ այն միակ ընդունելի մեթոդն էր: Այս ավանդական մեթոդի հիմքում միայն տեքստերի ընթերցումն ու թարգմանությունն են՝ շեշտը դնելով բառուսուցման, ուղղագրության և քերականության վրա՝ առանց գործնական կիրառության: Ներկայումս այն ձևափոխվել է և վերանվանվել *բառաքերականական մեթոդ*, որն արդեն հիմնվում է կարդալու, լսելու և բանավոր ու գրավոր խոսքի վրա: Այն կիրառվում է ժամանակակից լեզվաբանական տարբեր դպրոցներում:

Հաղորդակցական մեթոդն ի հայտ է եկել 20-րդ դարի 60-ական թվականներին: Այս մեթոդի նպատակն ուսանողների հաղորդակցական հմտությունները զարգացնելն է, որպեսզի նրանք կարողանան կոնկրետ հաղորդակցական իրավիճակում կատարել լեզվական միջոցների ճշգրիտ օգտագործում, ինչպես նաև տարբերակեն խոսքային ոճերի և տեքստերի տեսակները: Լեզվաբանական դպրոցների մեծ մասը հիմնվում է այս մեթոդի վրա, որում բացակայում են թարգմանական վարժությունները: Հաղորդակցական մեթոդը հազեցած է գործնական առաջադրանքներով, ոչ ադապտացված տեքստերով և տեսալսողական նյութերով: Դրա կիրառումը, ըստ իսպանացի հայտնի մեթոդիստ Պ. Մելերո Աբադիանի, ընթանում է երեք փուլով, այն է՝ ինչ դասավանդել, ինչպես դասավանդել և ինչպես զարգացնել հաղորդակցական գործընթացները լսարանում (Melero Abadía, 2004 : 711): Այս մեթոդը հիմնականում բնութագրվում է որպես ընդհանուր ուսուցման մոտեցում և ոչ թե որպես հստակ որոշված դասավանդման մեթոդ: Ավստրալիացի հայտնի լեզվաբան Դավիթ Նունանը վերջինիս համար առանձնացրել է մի շարք ընդհանուր հատկանիշներ և սկզբունքներ՝ փաստելով, որ ուսանողը պիտի ակտիվորեն ներգրավվի ուսուցման գործընթացի մեջ՝ որպես ուսուցումը խթանող ակտիվ սուբյեկտ: Նա փաստում է, որ այս

մեթոդի դեպքում ուսանողն ուշադրությունն ավելի շատ կենտրոնացնում է իմաստի, քան լեզվական կաղապարի վրա (Nunan, 1989 : 10): Մեթոդը ենթադրում է օտար լեզվի ուսուցում՝ հիմնված ոչ թե զուտ քերականական կառույցների, այլ բանավոր խոսքի և հաղորդակցության վրա, որոնց շնորհիվ ուսանողը կտիրապետի նաև տվյալ քերականական կառույցներին: Սակայն ինչպես արդարացիորեն նշում է Հ. Բաղդասարյանը, օտար լեզվի դասընթացը չի կարող հիմնվել բացառապես հաղորդակցական մեթոդի վրա, քանի որ այդ դեպքում հաշվի չեն առնվում հաղորդակցության համար անհրաժեշտ բոլոր լեզվական հմտությունները. հաղորդակցական ակտը գերազանցապես հիմնվում է խոսակցական լեզվի վրա՝ բավարար չափով հաշվի չառնելով սոցիալ-մշակութային համատեքստը և հաղորդակցության կոնկրետ նպատակները (Բաղդասարյան, 2015 : 139):

Հաղորդակցական մեթոդի հիմքում ընկած են դերախաղը, հարցազրույցները, ուսանողների շրջանում տեղեկատվության փոխանակումը, տարատեսակ խաղերը, հարցումները, զույգերով աշխատանքը և այլն, որոնք զարգացնում են ուսանողների՝ ճշգրիտ քերականական կառույցներ կազմելու ու դրանք օգտագործելու ունակությունները և կատարելագործում են նրանց արտասանությունը: Պատմականորեն այս մեթոդը լրացնում է ձայնալսողական մեթոդը. այն հասկացական-գործառական մեթոդի ընդլայնված տարբերակն է, քանի որ նույնպես կարևորում է լեզվի գործառույթների ուսուցումը:

Այնուամենայնիվ հարկ է փաստել, որ ինչպես քերականական, այնպես էլ հաղորդակցական մեթոդը կատարյալ չէ: Այդ իսկ պատճառով ստեղծվեց *հանրական մեթոդը*, որը եկավ լրացնելու և համադրելու այս երկու մեթոդները՝ հանդես գալով որպես դրանց ավելի ամբողջական ու կատարյալ տեսակ: Քանի որ և՛ բանավոր, և՛ գրավոր խոսքը հավասարապես կարևոր են լեզուն կատարյալ տիրապետելու համար, հանրական մեթոդը լեզվի ուսուցումը հավասարապես բաշխեց այդ երկուսի միջև: Այն խթանում է դասախոսի և ուսանողի փոխհամագործակցությունը լսարանում, օտար լեզվի ուսուցումը համարում է կոլեկ-

տիվ ձեռքբերում՝ հիմնված ոչ թե մրցակցության, այլ համագործակցության վրա: Զարգացնում է ստեղծագործական միտքը և այլ անձանց հետ հաղորդակցվելու ունակությունները: Դասընթացի ընթացքում քննվում են քերականությունը, բառապաշարը և հնչյունաբանությունը: Տվյալ լեզվի մշակույթը նույնպես խորագնին քննության է առնվում: Դասախոսը ուսուցման գործընթացում պետք է լսի, հասկանա և աջակցի ուսանողին, կազմի առաջադրանքներ, իսկ ուսանողի դերն ակտիվորեն մասնակցելն է, դասընթացի մյուս անդամներին ներգրավելն ու միմյանց օգնելը, որն ինքնին խթանող գործընթաց է:

Օտար լեզվի դասավանդման մեթոդների շարքում, ըստ արդյունավետության, կարելի է առանձնացնել երեք մեթոդ՝

ա) ուղղակի մեթոդ (*método directo*),

բ) հուշամարգողական մեթոդ (*método sugestopédico*),

գ) ֆիզիկական արձագանքման մեթոդ (*método respuesta física total*):

Նախքան տվյալ մեթոդներն ուսումնասիրելն անհրաժեշտ է փաստել, որ վերջիններս համալրում են *բնական* մեթոդների շարքը, որոնք գրեթե ամբողջությամբ հերքում են զուտ քերականական մեթոդն ու քերականական կանոնների մտապահումը: Ըստ անգլիացի փիլիսոփա Ջ. Լոքի և իսպանացի լեզվաբան Ա. Սանչեսի՝ լեզուն պետք է սովորել բնական ճանապարհով, այն գործածելով՝ գրելով և կարդալով: Քերականության ուսուցումը դեռևս բավարար չէ լեզուն գործածելու համար և ոչ էլ լեզուն դարձնում է հասարակության անդամների հաղորդակցության միջոց: Սակայն տեղին է նշել, որ օտար լեզվի քերականությունը սովորելը համարվել է այդ լեզու սովորելու բնական մեթոդ կամ միջոց, որի դեպքում սկսնակները օտար լեզուն սովորել են, ինչպես երեխաները մայրենի լեզուն (Sánchez, 1997 : 73):

Ուղղակի մեթոդը բնական մեթոդների շարքում ունի լայն տարածում: Այն ենթադրում է օտար լեզվի ուսուցում առանց մայրենի լեզվի կիրառության, այսինքն՝ ուսումնական գործընթացը կազմակերպվում է բացառապես տվյալ օտար լեզվով: Այն ընդգծում է թիրախ լեզվում ձևի և բովանդակության ուղղակի զուգորդումը, ըստ որի՝ դասախոսները,

բացի քերականական կանոններ բացատրելուց, լսարանում պետք է խթանեն նաև օտար լեզվի ուղղակի և ինքնաբուխ կիրառությունը (Sánchez, 1997 : 142): Ուղղակի մեթոդը հիմնվում է արտասանության, դիմախաղի և նկարների ու պատկերների ցուցադրման վրա՝ նոր բառեր սովորելու նպատակով, որի հիմքում բնականաբար ընկած է բանավոր խոսքը:

Բնական մեթոդների թվին է դասվում նաև *հուշամարզողական մեթոդը*: Մեթոդաբանական գրականության մեջ շրջանառվում է նաև «արագացված ուսուցում» եզրը: Այս մեթոդի հիմնադիրն է բուլղարացի դասախոս Գեորգի Լոսանովը: Ըստ նրա՝ մարդու սովորելու և մտապահելու ունակությունները գործնականում անսահմանափակ են, քանի որ այդ դեպքում նա օգտվում է ուղեղի պահեստային միջոցներից (Lozanov, 1979 : 11): Լոսանովը փաստում է նաև, որ որպեսզի ուսանողն ուսուցման ընթացքում ընկալի տվյալ համատեքստը, հաղորդակցման գործառույթը (բարևել, ներկայանալ և այլն) ինքնին այնքան կարևոր չէ, որքան ճիշտ միջոցների կիրառությունը: Միջավայրը բացասական ազդեցություն չպետք է ունենա վերջինիս ընկալման վրա: Այդ իսկ պատճառով կարևոր են լսարանի զարդարանքը, գույքը և այլն, ինչպես նաև երաժշտության ճիշտ ընտրությունը (որպես ուսուցման պարտադիր բաղկացուցիչ մաս): Այս տեսությամբ Լոսանովը փորձում է ցույց տալ, թե ինչպես կարելի է ուսուցման գործընթացում գրավել մարդու ուշադրությունը՝ հասնելով լավագույն արդյունքների:

Տվյալ մեթոդաշարի վերջին տեղում է *ֆիզիկական արձագանքման մեթոդը*, որը հայտնի է նաև որպես *շարժման մեթոդ*, որի հիմնադիրն է Ջեյմս Աշերը: Հոգեբանության մեջ ֆիզիկական արձագանքման մեթոդը հարաբերակցվում է հիշողության տեսության հետ, որում բանավոր խոսքը, որը կապված է որոշակի ֆիզիկական գործողության հետ, մեծացնում է մտապահելու հնարավորությունը (Asher, 1982 : 44): Աշերը ներշնչված էր փիլիսոփայության մեջ հայտնի «հետքի» տեսությամբ, ըստ որի՝ մտապահումը նույնքան ուժգին է, որքան ուժգին և հաճախակի է այն հետքը, որը ինչ-որ կոնկրետ մտավոր գուգորդում թողնում է

մեր ուղեղում: Ըստ Աշերի՝ մեծահասակները երկրորդ լեզուն պետք է սովորեն այնպես, ինչպես մանուկներն իրենց մայրենի լեզուն, այն է՝ երկար ժամանակ լսելով՝ երեխաները մտապահում են հսկայածավալ բառապաշար, որը որոշ ժամանակ անց սկսում են կիրառել՝ դարձնելով հողաբաշխ խոսք (Asher, 1977 : 4): Նա հարում էր, այսպես կոչված, «ընկալման մոտեցում» տեսությանը, ըստ որի՝ ընկալման հմտությունները նախորդում են կիրառմանը, իսկ բանավոր խոսքի ուսուցումը պետք է հետաձգվի այնքան ժամանակ, մինչև ընկալման հմտությունները կատարելագործվեն:

Այսպիսով, վերոնշյալ երեք մեթոդներն էլ հաղորդակցական բնույթի են, վայելում են մեծ հեղինակություն և ունեն լայն տարածում: Ա. Սանչեսը «ուղղակի» մեթոդը նույնիսկ համարում է «հեղափոխություն» օտար լեզվի դասավանդման բնագավառում, որը հակադրվում է լսարաններում կիրառվող մեթոդներին (Sánchez, 1997 : 144):

Ա. Սանչեսն իսպանական մեթոդաբանության շրջանակներում կատարել է լայնածավալ աշխատանք և առաջարկել ուսուցման մեթոդների իր ուրույն դասակարգումը՝

1. ավանդական մեթոդ (método tradicional o de gramática y traducción),
2. ձայնալսողական մեթոդ (método audio-oral),
3. իրադրային մեթոդ (método situacional),
4. կառուցվածքային-ընդհանուր-տեսալսողական մեթոդ (método estructuro-global-audiovisual),
5. հասկացական-գործառական մեթոդ (método nocional-funcional),
6. լռության մեթոդ (método del silencio/ silencioso),
7. հանրական մեթոդ (método comunitario),
8. միասնական մեթոդ (método integral),
9. ուղղակի մեթոդ (método directo),
10. հաղորդակցական մեթոդ (método comunicativo),
11. հուշամարզողական մեթոդ (método sugestopédico),

12. ֆիզիկական արձագանքման մեթոդ (método de la respuesta física):

Ավանդական մեթոդը առանցքային մեթոդ է, որը կիրառելի է գրեթե բոլոր մեթոդների հետ: Այն նույնացվում է *քերականական մեթոդի* հետ և ենթադրում է նորմատիվ քերականության տիրապետում, որոշակի բառապաշարի մտապահում, թեմատիկ տեքստերի թարգմանություն մի լեզվից մյուսը, ուսանողի մայրենի լեզվի կիրառում տվյալ դասընթացի ընթացքում (Sánchez, 1997 : 133): Այս մեթոդին հարող դասախոսներն իրենք են որոշում՝ ինչպես կազմակերպել և անցկացնել լեզվուսուցումը՝ երբեմն գուգակցելով մի քանի մեթոդ:

Ձայնալսողական մեթոդը ձևավորվել է 20-րդ դարի վերջերին: Այն հիմնվում է կադապարների կրկնողության վրա, որոնց միջոցով ուսանողը պետք է կարողանա հաղորդակցվել տվյալ օտար լեզվով՝ հիմնվելով հաղորդակցության, լսելու և խոսելու ունակությունների վրա: Որոշ լեզվաբաններ այդ կապակցությամբ փաստում են, որ օտար լեզուների ուսուցումը չի կարող հիմնվել միայն քերականական մեթոդի վրա: Այդ տեսակետի կողմնակիցն է իսպանացի մեկ այլ հայտնի լեզվաբան Ռ. Լադոն: Նա շեշտը դնում է բանավոր խոսքի, արտասանության և մշակութային հայեցակերպերի վրա՝ կարևորելով միաժամանակ և՛ բանավոր, և՛ գրավոր խոսքի զարգացումը (Lado, 1964 : 119): Իսկ ըստ Սանչեզի տեսության՝ լեզուն նախ բանավոր է, հետո նոր՝ գրավոր (Sánchez, 1997 : 160):

Բրադրային մեթոդն ի հայտ է եկել 20-րդ դարի սկզբներին Անգլիայում: Այս մեթոդի երկու կարկառուն ներկայացուցիչներն են բրիտանացի հայտնի լեզվաբաններ Հ. Պալմերն ու Ա. Ս. Հորնբին, որոնք 1920 թ. մեթոդաբանական գրականության մեջ զարգացրին մի նոր ուղղություն՝ բանավոր կամ իրադրային մեթոդ անվամբ, որը ներառում էր երեք կարևոր գործոն, այն է՝ *ընտրություն* (ընտրել համապատասխան բառերն ու քերականական կանոնները), *աստիճանավորում* (կիրառել այնպիսի սկզբունքներ, որոնք ճիշտ կկազմեն խոսքն ու կապահովեն մտքի հաջորդականությունը) և *ներկայացում* (լսարանում գործնական նյութը

ներկայացնելու տեխնիկական հնարները) (Richards, Rodgers, 1986 : 33): Ըստ Ա. Սանչեսի՝ իրադրային մեթոդը ձևավորվել է բացառապես ձայնալսողական մեթոդի հիման վրա՝ համալրելով բնական մեթոդների շարքը (Sánchez, 1997 : 167): Այն ենթադրում է երկխոսությունների մտապահում, կադապարների կրկնողություն, պատկերների ու ժեստերի կիրառում և այլն:

Մինչ Անգլիայում զարգանում էր իրադրային մեթոդը, Ֆրանսիայում ձևավորվեց մեկ այլ տարատեսակ, որն անվանվեց *կառուցվածքային-ընդհանուր-տեսալսողական մեթոդ*: Այս մեթոդի առանցքային բաղադրիչները կամ այսպես կոչված կազմիչները տեսողական տարրերն են, որոնց հիման վրա դասախոսը հնարավորինս ուշ է անցում կատարում գրավոր նյութի ներկայացմանը: Փորձ է արվում այնպես մատուցելու նյութը, որ ուսանողը ընդհանուր պատկերացում կազմի իրադրային երկխոսության վերաբերյալ: Նախքան լեզվական միավորների կադապարներն ուսումնասիրելը ներկայացվում է նաև բառապաշարը (Sánchez, 1997 : 175): Նշված մեթոդի նպատակը նույնպես հաղորդակցություն ապահովելն է, այսինքն՝ նախ ձեռք բերել բանավոր խոսքի (լսելու և խոսելու) հմտություններ, այնուհետև անցում կատարել գրավոր խոսքին: Իրականում այն ենթադրում է բանավոր խոսքի բացարձակ գերակայություն (գրավոր խոսքի նկատմամբ)՝ հանդես գալով որպես ձայնալսողական մեթոդի ամբողջական մաս, որը 20-րդ դարի կեսերից արևմտյան աշխարհում գերիշխող մեթոդն է: Այսպիսով, կառուցվածքային-ընդհանուր-տեսալսողական մեթոդի հիմքում ընկած է հնչյունական համակարգը. ուսանողը լսում է, կրկնում է այնքան, որքան անհրաժեշտ է: Նա պետք է ընկալի իմաստը և կրկնի մինչև կատարյալ արտասանություն ձեռք բերելը:

Հասկացական-գործառական մեթոդը հասկացություն և գործառույթ գաղափարների հանրագումարն է: Հասկացությունը վերաբերում է այն համատեքստին, որում մարդիկ հաղորդակցվում են, իսկ գործառույթը խոսողի կոնկրետ (հաղորդակցական) նպատակն է որոշակի համատեքստում: Հասկացականի շրջանակում ուսանողը հասկանում է

լեզվական տարրերը, իսկ գործառականի շրջանակում իրականացնում է հաղորդակցական գործառույթը: Վերջինս հիմնված է երկու առանցքային բաղադրիչների վրա. ա) դասավանդում (դասավանդողն ուսուցանում է, ուսանողը՝ ընկալում, սովորում), և բ) լեզվում դասավանդման նպատակների կանոնակարգում (լեզուն համահավասար է քերականությանը (lengua=gramática), բառապաշարին (lengua=vocabulario) և լեզվական կաղապարներին (lengua=estructuras lingüísticas) (Sánchez, 1997 : 183-184): Առաջին դեպքում հիմնական գործող անձն ուսանողն է, որի հիմնական գործառույթը նյութի սերտումն է: Դասավանդողն այստեղ ընդամենը միջնորդ է, որը պետք է ճշգրիտ մատուցի նյութը: Իսկ երկրորդ դեպքում առանցքում դասավանդման ձև եղանակն է, թե ինչպես ուսուցանել:

Լռության մեթոդի առանցքային գործող անձը ոչ թե ուսանողն է, այլ դասավանդողը: Ըստ եզիպտացի հայտնի մաթեմատիկոս Կ. Գատեգնոյի՝ տվյալ մեթոդի հիմնադրի, ուսանողը պետք է խոսի կամ հնարավորինս ներգրավվի խոսակցության մեջ, մինչդեռ դասախոսն այդ ընթացքում մեծմասամբ պետք է լռի (Gattegno, 1976 : 12): Այս մեթոդը հայտնի է նաև *գույների մեթոդ* անվամբ, քանի որ տվյալ դեպքում ուսումնասիրվող լեզվում կիրառվում են բազմագույն ցուցանակներ և այլ առարկաներ՝ տարբեր հնչյուններ, բառեր կամ բառակապակցություններ մեկնաբանելու համար: Գատեգնոն հիմնվել է բելգիացի մեթոդաբան Գ. Քուիզենների տեսության վրա, ով առաջինն էր, որ դասավանդման ընթացքում (մաթեմատիկայում) կիրառեց գունավոր երկրաչափական պատկերներ՝ յուրաքանչյուր թվի համար առանձնացնելով կոնկրետ գույն, և աշխատում էր բացառապես այդ գունավոր պատկերներով: Այս տեսությունը հետագայում լայն կիրառություն գտավ, և որոշ գիտնականներ սկսեցին այն օգտագործել նաև որպես լեզվուսուցման մեթոդ:

Միասնական (ինտեգրալ) մեթոդը ներառում է լեզվակազմիչ բոլոր գործոնները: Այն բոլոր մեթոդների հանրագումարն է, որտեղ համապարփակ կերպով մատուցվում են համապատասխան նյութերն ու

դրանց կիրառման տեխնիկան: Վարժությունները ծառայում են հաղորդակցական նպատակներին՝ ստորադասվելով բովանդակությանը և հաղորդակցությանը հատկացնելով առանցքային դեր: Տվյալ մեթոդը հաշվի է առնում ուսանողի պահանջները, ուշադրություն է դարձնում նրա աշխատանքը խթանող տարրերին, ապահովում է լսարանում կատարած առաջադրանքների ընթացքում նրա մասնակցությունը և այլն: Այլ կերպ ասած՝ դրա նպատակն է սովորեցնել լեզուն ամբողջությամբ, որպեսզի ուսանողը կարողանա հաղորդակցվել իրական կյանքի կոնկրետ իրավիճակներում՝ կիրառելով համապատասխան քերականություն ու բառապաշար (Sánchez, 1997 : 259):

Այսպիսով, ավարտելով լեզվական մեթոդների ուսումնասիրությունը, կարելի է փաստել, որ դրանք լեզվուսուցման կոնկրետ և անփոխարինելի միջոցներն են: Տվյալ գաղափարին է հարում նաև մեթոդաբան Ա. Սանչեսը, որը փաստում է, որ մեթոդն իրականում ոչ թե նպատակ է, այլ մեր առջև դրված նպատակներին հասնելու լավագույն միջոց (Sánchez, 1992 : 402): Սակայն այդ միջոցը պահանջում է դասախոսի և ուսանողի սերտ փոխհամագործակցություն, այլապես միայն մեթոդի ճիշտ ընտրությունը դեռևս բավարար չէ լեզվուսուցման ոլորտում դրական արդյունքի հասնելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Abadía M. P.** (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa // *J. Sánchez e I. Santos (eds.), Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
2. **Asher J.** (1977). Children learning another language: A developmental hypothesis, *Child Development*, vol. 48, No. 3, Ann Arbor, Wiley, SRCD.
3. **Asher J.** (1982). Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook, Los Gatos, Calif., Sky Oaks Productions.
4. **Gattegno C.** (1976). The common sense of teaching foreign languages. New York, Educational Solutions.

5. **Kelly L.G.** (1969). Centuries of Language Teaching. NY, Newbury House Publishers.
6. **Lado R.** (1964). Language Teaching: A scientific approach. New York, McGraw Hill.
7. **Locke J.** (1963). Some thoughts concerning education. (en John Locke on Education, ed. By Peter Gay, NY, Columbia University).
8. **Lozanov G.** (1979). Suggestology and outlines of suggestopedy. NY, Gordon Beach,
9. **Nunan D.** (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge, C.U.P.
10. **Richards J.C.** (1986). Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge, C.U.P.
11. **Sánchez A.** (1992). Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid, SGEL.
12. **Sánchez A.** (1997). Los métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid, Sociedad General Española de Librería S. A.
13. **Բաղդասարյան Հ.** (2015), Հաղորդակցական մեթոդի դերը իսպաներենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման խնդրում // «Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում» Երևան, ԵՊՀ հրատ., N 1 (18):

Կուբանյան Աննա – ք.գ.թ., ասիստենտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, ռոմանական բանասիրության ամբիոն, էլ. փոստ՝ h.a.k.st@yandex.ru:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 16.10.19, տրվել է գրախոսության՝ 20.11.19-28.11.19, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի ռոմանական բանասիրության ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 02.12.19:

ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА КАК ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

ABSTRACT

PECULIARITIES OF ENGLISH POLITICAL DISCOURSE AS A LANGUAGE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

The paper discusses peculiarities of English political discourse viewed as a language for special purposes. The main target of political communication is the struggle for gaining or maintaining power, so its main function is influence and persuasion through speech, for which relevant linguistic means are used. In political discourse a conflict of two trends is observed: on the one hand, the language of politics as a language for special purposes aims at conceptual precision, on the other hand, under the influence of pragmatic factors it tends towards semantic ambiguity. Political discourse not so much conveys information, it rather exerts emotional influence on the addressee, changes the value picture of the world existing in his consciousness and thus predetermines his subsequent actions.

Key words: *political discourse, political communication, language for special purposes, speech influence, opposition “we-they”, social practice.*

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются особенности англоязычного политического дискурса как языка профессионального общения. Основной целью политической коммуникации является борьба за власть или сохранение власти, а ее основной функцией – оказание речевого воздействия на адресата и его убеждение, на достижение чего и ориентируется выбор лингвистических средств. В политическом дискурсе наблюдается конфликт двух тенденций: с одной стороны, язык политики как профессиональный подъязык стремится к понятийной точности, с другой стороны, он под воздействием прагматических факторов тяготеет к смысловой неопределенности. Рассматривая реальность в значительной степени сквозь призму оппозиции «свой –

чужой», политический дискурс не столько передает информацию, сколько оказывает эмоциональное воздействие на адресата, преобразует существующую в его сознании ценностную картину мира и таким образом предопределяет его последующие действия.

Ключевые слова: политический дискурс, политическая коммуникация, язык профессионального общения, речевое воздействие, оппозиция «свой – чужой», социальная практика.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԱՆԳԼԱԼԵԶՈՒ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԴԻՍԿՈՒՐՍԻՆ՝ ՈՐՊԵՍ

ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԼԵԶԿԻ

ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Հոդվածում դիտարկվում են անգլալեզու քաղաքական դիսկուրսի՝ որպես մասնագիտական հաղորդակցման լեզվի առանձնահատկությունները: Քաղաքական հաղորդակցության հիմնական նպատակն իշխանության հասնելու կամ այն պահպանելու պայքարն է, իսկ հիմնական գործառույթը խոսքային ներազդումն է ու համոզումը, ինչի համար օգտագործվում են համապատասխան լեզվական միջոցներ: Քաղաքական դիսկուրսում նկատվում է երկու հակադարձ միտումների բախում. քաղաքականության լեզուն՝ որպես մասնագիտական ենթալեզու, մի կողմից ձգտում է դեպի հասկացությային ճշգրտություն, մյուս կողմից՝ դեպի գործաբանական գործոններով պայմանավորված իմաստային անորոշություն: Իրականությունը դիտարկելով մեծ մասամբ «յուրային-օտար» հակադրության լույսի տակ՝ քաղաքական դիսկուրսը ոչ այնքան տեղեկատվություն է հաղորդում, որքան հուզականորեն ազդում է հասցեատիրոջ վրա, փոխակերպում է նրա գիտակցության մեջ ձևավորված՝ աշխարհի արժեքային պատկերը և դրանով իսկ կանխորոշում նրա հետագա գործողությունները:

Բանալի բառեր՝ քաղաքական դիսկուրս, քաղաքական հաղորդակցություն, մասնագիտական հաղորդակցման լեզու, խոսքային ներազդում, «յուրային-օտար» հակադրություն, սոցիալական պրակտիկա:

В лингвистической литературе существует, по меньшей мере, два уровня понимания того, что представляет собой дискурс. Согласно пер-

вому определению, дискурс обозначает конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном, когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве. Иными словами, это текст плюс его вокругтекстовый фон. Согласно второму определению, под дискурсом понимается совокупность тематически соотнесенных текстов, т.е. текстов по одной общей теме. Содержание (тема) дискурса раскрывается не одним отдельным текстом, но интертекстуально, в комплексном взаимодействии многих отдельных текстов (Чернявская, 2013: 103-104; 114-115).

В исследовательской литературе термин «политический дискурс» употребляется в двух смыслах: узком и широком. При узком понимании политический дискурс образует совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом (Баранов, Казакевич, 1991: 6), что ограничивает его сугубо институциональными формами общения.

В широком смысле он включает такие речевые образования и формы общения, в которых к сфере политики относится хотя бы одна из составляющих: субъект, адресат либо содержание сообщения. Широкое понимание политического дискурса включает в себя также экстралингвистические факторы (в том числе ритуальное использование символов), влияющие на порождение и восприятие политических текстов.

Придерживаясь широкого подхода к рассмотрению политического дискурса, Е.И. Шейгал считает, что политический дискурс нельзя ограничивать лишь институциональными формами общения, ибо разговоры о политике (в самых разных ракурсах – бытовом, художественном, публицистическом и пр.) «подобны своеобразным ручейкам, питающим реку политической борьбы, так как они, будучи многократно умноженными, вносят вклад в формирование политического сознания, в создание общественного мнения, что в итоге может повлиять на ход политического процесса». Поэтому исследователь считает логичным исходить

из широкого понимания политической коммуникации и включать в нее, как уже отмечалось, любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относится к сфере политики (Шейгал, 2000: 22-26, 34).

Рассматривая дискурс как единство и взаимодействие текста и контекста (в русле общепринятого понимания дискурса как речи, погруженной в жизнь (Арутюнова, 1990: 137)), Е. И. Шейгал в рамках широкого подхода к политической коммуникации предлагает модель не дискурса вообще, а институционального дискурса. Согласно исследователю, всякий институциональный дискурс (в отличие от личностно-ориентированного общения – в бытовом или художественном дискурсе) использует определенную систему профессионально-ориентированных знаков или, другими словами, обладает собственным подязыком (специальной лексикой, фразеологией и паремиологией). Поэтому, предлагаемая автором модель институционального дискурса, в данном случае политического, включает также и язык (подязык). С учетом значимости ситуативно-культурного контекста, модель политического дискурса может быть представлена в виде формулы: дискурс = подязык + текст + контекст. Компонент «текст» в этой модели конкретизируется как творимый текст + ранее созданные тексты. Компонент «контекст» включает в себя такие разновидности, как ситуативный контекст и культурный контекст (Шейгал, 2000: 26).

Как видим, в предлагаемой Е.И. Шейгал концепции институциональный дискурс оказывается предельно широким понятием, охватывающим как языковую систему (ту ее часть, которая специфически ориентирована на обслуживание данного участка коммуникации), так и речевую деятельность (в совокупности лингвистических и экстралингвистических факторов) и текст.

Как справедливо отмечает Е.И. Шейгал, специфика профессиональных языков заключается прежде всего в лексике, предназначенной для номинации референтов той или иной предметной области деяте-

льности. Под «языком политики» понимается терминология и риторика политической деятельности, где политики выступают в своей профессиональной роли (подобно дискурсам в других профессиональных сферах – религии, медицине, юстиции и пр.). Как считает Е.И. Шейгал, отрицать существование языка политики нет оснований, и его следует рассматривать как один из профессиональных подязыков – вариантов общенационального языка (Шейгал, 2000: 29). Той же точки зрения придерживается и А.П. Чудинов, который отмечает, что «политический язык – это, конечно, не особый национальный язык, а ориентированный на сферу политики вариант национального языка» (Чудинов, 2012: 32). При этом, «политический язык», как отмечает Е.И. Шейгал, не является прерогативой профессиональных политиков или государственных чиновников; это ресурс, открытый для всех членов языкового сообщества, он связан со специфическим использованием общенародного языка как средства убеждения и контроля, или, иными словами, это язык, применяемый в манипулятивных целях, в том числе в вопросах, связанных с политической корректностью (Шейгал, 2000: 31-32).

Политический словарь, особенно его наиболее употребительная часть, является весьма динамичным и изменчивым и с точки зрения убывания стабильности он может быть подразделен на три группы (Там же: 90): 1. Политические константы – оценочно-нейтральная базовая политическая терминология (*state, parliament, elections, power*); 2. Оценочно-маркированные базовые политические термины, которые подвержены частым коннотативным изменениям в зависимости от динамики политических ценностей (*conservative, radical, liberal*); 3. Наиболее подвижный слой – это слова, связанные с политическими инициативами и краткосрочными кампаниями (*privatization, market, reforms*), названия конкретных политических событий (*Caribbean Crisis, Watergate scandal, Gulf War*), лозунги (*A Chicken in Every Pot and a Car in Every Garage* (Herbert Hoover); *It's Morning Again in America* (Ronald Reagan); *Building a*

Bridge to the 21st Century (Bill Clinton), Make America Great Again (Donald Trump))), имена действующих политиков.

Что касается грамматического аспекта языка политики, то Е.И. Шейгал считает неправомерным говорить о каких-то грамматических особенностях, присущих языку политики, так же, как и другим специальным подъязыкам. Автор считает, что тенденция к более активному употреблению определенных грамматических форм и конструкций еще не дает оснований говорить о наличии у того или иного подъязыка особой грамматики (Шейгал, 2000: 29-30), хотя имеется обширная исследовательская литература, в которой выявлены грамматические и стилистические особенности профессиональных подъязыков (Назарова, Толстова, 2006; Hiltunen, 2012).

Применительно к политическому языку в литературе упоминаются такие особенности грамматики, как, например, тенденция к устранению лица при помощи номинализованных конструкций-девербативов и безагенсного пассива, инклюзивное использование личных местоимений *we, our* (мы, наш). Эти грамматические особенности, однако, в отличие от специальной лексики, не являются чертами, присущими исключительно политическому дискурсу, – данные формы и конструкции используются и в других видах коммуникации (с различием в частотности и прагматической ориентации) (Шейгал, 2000: 29-30).

Особенностью языка политики как специального подъязыка является его доступность для понимания практически всеми членами языкового сообщества как следствие деспециализации политических терминов. Именно эта черта и позволяет некоторым исследователям отрицать существование языка политики. Масштабная деспециализация в политической коммуникации связана с тем, что политика – единственная профессиональная сфера, общение в которой ориентировано на массового адресата. Неудивительно поэтому, что политики активно используют средства массовой информации, включая и такой ресурс массовой коммуникации как социальные сети. Как отмечает Е.И. Шейгал,

политическая коммуникация не просто опосредована средствами массовой информации, но СМИ фактически являются основной средой ее существования, вследствие чего язык политики оказывается лишенным свойства корпоративности, которое присуще любому специальному языку. Массовость адресата политической коммуникации обуславливает такую характерную черту политического дискурса как театральность, проявляющуюся в его сюжетно-ролевом компоненте и метафорике (Шейгал, 2000: 30-31, 85-89).

Решающим критерием квалификации коммуникации как политической является ее содержание и цель. Основной целью политической коммуникации является борьба за власть или сохранение власти, а ее основной функцией – оказание речевого воздействия и убеждение адресата, на достижение чего и ориентируется выбор лингвистических средств.

Из отмеченных В.В. Виноградовым трех функций языка (Виноградов, 1963: 6) в политическом дискурсе центральная роль принадлежит функции воздействия, поскольку речь политика нацелена не столько на передачу какой-либо информации или общение с адресатом, сколько именно на оказание влияния на аудиторию. Фактор воздействия присущ также и другим видам дискурса, однако для политического дискурса он является наиболее характерным.

Как отмечает Е.И. Шейгал, интенциональную базу политического дискурса составляет борьба за власть, которая и предопределяет его основные функции, включающие интеграцию и дифференциацию групповых агентов политики, развитие конфликта и установление консенсуса, осуществление вербальных политических действий и информирование о них, создание «языковой реальности» поля политики и ее интерпретация, манипуляция сознанием и контроль за действиями политиков и электората. Содержание политической коммуникации на функциональном уровне можно свести к трем составляющим: формулировка и разъяснение политической позиции (ориентация), поиск и сплочение

сторонников (интеграция), борьба с противником (агрессия как проявление агональности). Отсюда вытекает, что основным организующим принципом семиотического пространства политического дискурса является базовая семиотическая триада «интеграция – ориентация – агональность (агрессия)». Эта функциональная триада проецируется на базовую семиотическую оппозицию политического дискурса «свои – чужие», которая, будучи культурной константой, является одним из важнейших противопоставлений в жизни и устройстве общества, сохраняющих свое значение на протяжении веков наряду с другими концептуальными оппозициями, отражающими архетипные представления об устройстве мира («мужской – женский», «старший – младший», «верх – низ», «жизнь – смерть», «свет – тьма» и др.). При этом, как отмечает исследователь, любые ценностные противопоставления в политическом дискурсе являются вторичными по отношению к оппозиции «свой – чужой» («друг – враг»), производными от нее (Шейгал, 2000: 150).

Для выявления функциональных особенностей политического дискурса важное значение имеет понятие жанра, в основе большинства концепций которого лежит определение М.М. Бахтина, согласно которому жанр представляет собой устойчивый тип высказывания, выработанный в определенной сфере использования языка. Как отмечает М.М. Бахтин, выбор речевого жанра определяется спецификой данной сферы речевого общения, предметно-смысловыми (тематическими) соображениями, конкретной ситуацией речевого общения, персональным составом его участников и т.п. (Бахтин, 1979: 257).

Жанры политического дискурса тесно связаны с категорией прагматики, определяющей как выбор языковых средств, так и самого речевого жанра. Согласно А.П. Чудинову, жанр – это важное средство индивидуализации текста, его соотнесение с условиями речевой деятельности. При этом, каждой коммуникативной ситуации в политической речи соответствует свой корпус жанров, для каждого из которых существуют строгие правила организации текста. В зависимости от цели высказы-

вания автор предлагает различать информативные, оценочные и императивные (призывающие к действию) жанры. Причем информация, оценка и императив могут присутствовать в одном и том же тексте (например, в предвыборной листовке) (Чудинов, 2012: 38).

Согласно М.М. Бахтину, помимо предметно-смыслового замысла автора, другим фактором, определяющим композицию и стиль высказывания, является «экспрессивный момент, то есть субъективное эмоционально оценивающее отношение говорящего к предметно-смысловому содержанию своего высказывания. В разных сферах речевого общения экспрессивный момент имеет разное значение и разную степень силы, но есть он повсюду: абсолютно нейтральное высказывание невозможно. Оценивающее отношение говорящего к предмету своей речи (каков бы ни был этот предмет) также определяет выбор лексических, грамматических и композиционных средств высказывания» (Бахтин, 1979: 263-264).

В политическом дискурсе наблюдается конфликт двух тенденций – к понятийной точности и смысловой неопределенности. С одной стороны, язык политики, как уже отмечалось, – такой же профессиональный подъязык (*language for special purposes*), как, например, язык медиков, юристов, военных и т.д., и, будучи таковым, он должен стремиться к точности обозначения. В то же время номинативная точность как свойство специального подъязыка в языке политики подавляется его прагматически обусловленной смысловой неопределенностью (Шейгал, 2000: 67).

Помимо смысловой неопределенности, одной из главных характерных особенностей политической коммуникации является ее неоднозначность, возможность ее вариативной интерпретации. Как отмечает В.Е. Чернявская, язык как семиотическая система закладывает возможность вариативного отражения объективной действительности средствами этого языка. При общем денотативном значении слова возможны различия в его коннотациях – дополнительных эмоционально-оценочных

субъективно-личностных значениях. План содержания и план выражения высказывания не являются зеркальными, совпадающими один к одному; глубинная и поверхностная структура высказывания не тождественны. Наличие эксплицитного, выраженного средствами языка, и имплицитного – скрытого, не выведенного в поверхностную структуру – компонентов является предпосылкой и источником неоднозначной вариативной интерпретации (Чернявская, 2006: 14).

Как отмечает Д.Б. Гудков, политический дискурс оказывается в своеобразных отношениях с социальной действительностью. В нем она мультиплицируется и виртуализируется, при этом виртуальных миров оказывается несколько (Гудков, 2008: 394-401). Так, например, в ходе предвыборной кампании в Великобритании в 2017 г. лейбористы, как это было сказано в предисловии к их предвыборному манифесту, призвали электорат не позволять консерваторам тянуть страну назад: *“Don’t let the Conservatives hold Britain back”*. Консерваторы же, если судить по названию их предвыборного манифеста 2017 г., предлагали электорату двигаться вперед вместе с ними: *“Forward, Together: Our Plan for a Stronger Britain and a Prosperous Future”*. Консерваторы в своем предвыборном манифесте утверждали, что их политика привела к рекордно высоким показателям трудовой занятости населения и что они будут продолжать стремиться к достижению полной занятости (*“Employment is at a record high and we will continue to strive for full employment”*), в то время как лейбористы утверждали о падении трудовой занятости (*“The Conservatives boast about the recovery of employment, but our labour market is failing. Real-terms pay is still lower than before the crash, and jobs are increasingly low skilled and insecure”*) (Forward, Together: Our Plan for a Stronger Britain and a Prosperous Future: The Conservative and Unionist Party Manifesto, 2017: 54; For the many not the few: The Labour Party Manifesto, 2017: 46).

Такие же противоречивые оценки социальной практики можно наблюдать и в американском политическом дискурсе. Так, кандидат от

демократической партии США на президентских выборах 2016 г. Х. Клинтон попытку по налаживанию отношений с Россией и их «перезагрузку» (reset), предпринятую администрацией Б. Обамы в 2009 г., позиционировала как нечто положительное, а намерение Д. Трампа улучшить отношения с Россией в случае его избрания президентом США в 2016 г. – как отрицательное, противоречащее национальным интересам страны.

Как отмечает Р. Водак, анализ дискурса в качестве социальной практики предполагает необходимость его рассмотрения в диалектической связи между конкретным дискурсивным событием и ситуациями, институтами и социальными структурами, которые формируют его. В то же время не только указанные социальные факторы формируют дискурс, но и сам дискурс формирует их. Иными словами дискурс является не только социально конститутивным, но и социально обусловленным (Wodak, 2014: 303).

Многие исследователи политического дискурса отмечают в нем примат ценностей над фактами, преобладание воздействия и оценки над информированием, эмоционального над рациональным. В отличие, например, от языка науки, предметом которого является объективная реальность, а целью – определение истины, политический язык преимущественно побудителен, нацелен на оказание влияния, стимулирование и воодушевление адресата.

Как отмечает А.П. Чудинов, политическая коммуникация оказывает влияние на распределение и использование власти благодаря тому, что она служит средством воздействия на сознание принимающих политические решения людей (избирателей, депутатов, чиновников и др.). Политическая коммуникация не только передает информацию, но и оказывает эмоциональное воздействие на адресата, преобразует существующую в сознании человека политическую картину мира. Политика, пишет он, – это всегда борьба за власть, а «в этой борьбе победителем обычно становится тот, кто лучше владеет коммуникативным оружием, кто

способен создать в сознании адресата необходимую манипулятору картину мира» (Чудинов, 2012: 7, 11).

Воздействие на воспринимающее сознание может оказываться особым речевым формулированием, нацеленным на внедрение в сознание другой личности определенных оценок, мнений, отношений. Это происходит не всегда прямо и необязательно связано с ложным, искажающим факты изложением. Очень часто язык используется в качестве инструмента власти, в частности, в ходе речевого манипулирования, которое позволяет манипулировать сознанием и поведением человека. Манипулятивность в политическом дискурсе проявляется, например, в частом использовании местоимения *we*, которое может иметь как инклюзивное, так и эксклюзивное значение.

В процессе общения, особенно при манипулятивном воздействии, чрезвычайно важно установление контакта, создание видимости общих интересов, что позволяет провоцировать у партнера чувство солидарности и готовность действовать по удобной манипулятору схеме. Этот прием, называемый в нейролингвистическом программировании «присоединением», широко используется в политической демагогии при обращении лидера к народу в целях отождествления себя с ним и представления себя в качестве выразителя и защитника его интересов (Шейгал, 2000: 160).

Характерной особенностью политического дискурса является наличие в нем идеологической полисемии, являющейся следствием возникновения групповых коннотаций, выражающих интерпретацию политической реальности с позиции той или иной социальной группы. Суть идеологической коннотации заключается в закреплении в качестве компонента смысловой структуры слова одного из звеньев базовой семантической оппозиции политического дискурса – «свой – чужой». Идеологические коннотации неизбежно сопровождаются достаточно прозрачными оценочными импликациями свой (друг) – хороший, чужой (враг) – плохой (Гаврилова, 2008: 7-8).

Оппозиция «свой – чужой», которая определяет специфику политического дискурса, проецируется на все содержание политической коммуникации. Последнее на функциональном уровне можно свести к трем составляющим: 1. формулировке и разъяснению политической позиции, распознаванию, различению «своих» и «чужих» (ориентация); 2. поиску и сплочению сторонников, обособлению от «чужих» (интеграция); 3. борьбе с противником, вербальной агрессии, которая всегда направлена против «чужих» (агональность). Соответственно, в политическом дискурсе, можно разграничивать три типа знаков – знаки ориентации, интеграции и агональности.

Следующий пример, взятый из четвертой инаугурационной речи президента США Ф. Рузвельта 20 января 1945 г. показывает, как он использует политическую афористику в ориентационной функции для обоснования необходимости активного участия США в мировой политике: *“And so today, in this year of war, 1945, we have learned lessons - at a fearful cost - and we shall profit by them. We have learned that we cannot live alone, at peace; that our own well-being is dependent on the well-being of other nations far away. We have learned that **we must live as men, not as ostriches, nor as dogs in the manger.** We have learned to be citizens of the world, members of the human community. We have learned the simple truth, as Emerson said, that **“The only way to have a friend is to be one”.** We can gain no lasting peace if we approach it with suspicion and mistrust or with fear. We can gain it only if we proceed with the understanding, the confidence, and the courage which flow from conviction”* (Fourth Inaugural Address of Franklin D. Roosevelt, January 20, 1945 // https://avalon.law.yale.edu/20th_century/froos4.asp).

Как отмечает Е.И. Шейгал, ориентироваться в поле политики – значит знать, с кем ты и против кого, а также за что и против чего бороться. Функцию ориентации в политическом дискурсе выполняют знаки, отсылающие к основным компонентам области политики: политическим субъектам и политическим ценностям (идеологиям). Специа-

лизированными знаками ориентации, выступающими в качестве знаковых репрезентантов политических субъектов, являются наименования политических институтов, имена политиков, исполняющих институциональные роли, номинации социокультурных локусов – мест пребывания властных органов.

К специализированным знакам интеграции с инвариантным компонентом «свои» относятся в первую очередь невербальные знаки – национально-государственные символы (флаг, герб, гимн), выполняющие функцию самоидентификации нации, а также эмблемы, выражающие групповую идентичность (например, эмблемы политических партий и движений), портретные и скульптурные изображения политических деятелей, ритуальные поведенческие знаки (например, возложение венков) и т.д.

К специализированным вербальным знакам интеграции, позволяющим политикам отождествлять себя с аудиторией, апеллировать к общей национальной, статусной и прочей социальной принадлежности, относятся маркеры «своих». Они включают инклюзивное *we*, позволяющее адресанту отождествлять себя с аудиторией, со всем народом, лексемы единения и совместности (*together, all, everybody, our, unity*); лексические единицы с компонентом совместности, выступающие в функции вокатива с коннотацией «я свой» (*friends, compatriots, ladies and gentlemen, my fellow Americans*); формулы причастности (*like you*); грамматические формы непрямого императива (1-е л. мн. ч.) со значением включения в сферу его действия говорящего (*Let us*).

Интегрирующую функцию выполняют лозунги и девизы: выражая руководящую идею, цель политической борьбы, они призваны сплотить приверженцев данной идеи, дать им возможность испытать и выразить чувство социальной солидарности. Примером таких лозунгов могут служить предвыборные слоганы, такие как, например, “*Yes, we can*” Б. Обамы или “*Make America great again*” Д. Трампа.

Суть вербальной агрессии в широком понимании заключается в нацеленности на ниспровержение оппонента, понижение его политического статуса, его дискредитацию и делигитимизацию. Согласно Е.И. Шейгал, знаки вербальной агрессии можно разделить на следующие группы: бранная лексика, представляющая собой специализированные общезыковые знаки вербальной агрессии, но непрототипные (неспецифичные) для политического дискурса; маркеры чуждости, представляющие собой специализированные общезыковые знаки вербальной агрессии и являющиеся прототипными для политического дискурса; иронические номинации, которые являются косвенным, а потому – неспециализированным выражением вербальной агрессии и неспецифическим для политического дискурса; ярлыки, которые будучи прототипным для политического дискурса видом инвективы, относятся к неспециализированным знакам вербальной агрессии. Таким образом, к прототипным для политического дискурса знакам агрессии относятся маркеры чуждости и инвективы-ярлыки, при этом ярлыки являются не специализированными, а транспонированными знаками агрессии (Шейгал, 2000: 174).

В заключении отметим, что политическая публичная речь имеет выраженные характеристики убеждающей, персуазивной коммуникации. В то же время политическому дискурсу свойственна суггестивная экспрессивность, реализующая непосредственное воздействие оратора на подсознание аудитории. Для политического дискурса характерен примат ценностей над фактами, преобладание воздействия и оценки над информированием, эмоционального над рациональным. Все эти факторы реализуются в политической коммуникации для достижения ее главной цели – оказания прямого или косвенного влияния на формирование нужного для адресанта мнения и поведения реципиента, необходимого для распределения власти, ее удержания и использования.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Арутюнова Н.Д.** (1990). Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. С. 136-137.
2. **Баранов А.Н., Казакевич Е.Г.** (1991). Парламентские дебаты: традиции и новации. М.: Знание.
3. **Бахтин М.М.** (1979). Эстетика словесного творчества. М.: Искусство.
4. **Виноградов В.В.** (1963). Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Изд-во АН СССР.
5. **Гаврилова М.В.** (2008). Политическая коммуникация XX в. СПб: Изд-во Невского института языка и культуры.
6. **Гудков Д.Б.** (2008). Прецедентные феномены в текстах политического дискурса // Язык средств массовой информации. М.: Академический Проект. С. 394-401.
7. **Назарова Т.Б., Толстова Т.В.** (2006). Грамматика в деловом общении на английском языке: от функции к формам // Вестник СамГУ. №10/2 (50). С.187-196.
8. **Чернявская В.Е.** (2013). Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. М.: Флинта: Наука.
9. **Чернявская В.Е.** (2006). Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: Флинта: Наука.
10. **Чудинов А.П.** (2012). Политическая лингвистика: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта: Наука.
11. **Шейгал Е.И.** (2000). Семиотика политического дискурса. Дис... док. филол. наук. Волгоград.
12. **Hiltunen R.** (2012). The Grammar and Structure of Legal Texts // The Oxford Handbook of Language and Law. Edited by Peter M. Tiersma and Lawrence M. Solan. Oxford UP. P. 39-51.
13. **Wodak R.** (2014). Critical Discourse Analysis // The Routledge Companion to English Studies. London: Routledge. P.302-316.

Աբրահամյան Սամվել – պ.գ.թ, դոցենտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլիական բանասիրության ամբիոն, էլ. փոստ՝ samvel.abrahamyan@ysu.am:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 19.06.19, տրվել է գրախոսության՝ 20.11.19 - 28.11.19, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 29.11.19:

Bekaryan N.
Melkonyan N.
Yerevan State University
Grigoryan N.
RUDN University

TEACHING ANALYTICAL READING OF AUTHENTIC LITERARY TEXTS THROUGH THE SCOPE OF FUNCTIONAL PARADIGM

ABSTRACT

At the meta-cognitive level, the functions of studying and assimilating theories and concepts of analytical reading have gained more relevance, especially within the framework of the 21st century technological advance. In this light the humanization of education has acquired vital importance, analytical reading of authentic literary texts being its inseparable part. The main function of analytical reading is the formation of students' analytical competence. In studying a literary text, the functional paradigm of implementing analytical reading becomes the point. There exist different functions of analytical reading, such as informational, interpretative-analytical and self-developing.

Analytical reading of authentic literary texts carries out the functions of developing aesthetic taste, critical thinking as well as the self-esteem of the students, which enables the student to analyze the native speakers' behavior, mentality, identity and the characteristic features of their culture.

Key words: *literary text; humanization; analytical competence; stylistic, discursive, pragmatic, cognitive, communicative, interpretive competence.*

РЕЗЮМЕ

ОБУЧЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В РАМКАХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

На метакогнитивном уровне функции изучения языка усвоение теорий и концепций аналитического чтения приобрело большую актуальность, особенно в рамках технологического супер-прогресса XXI века. Аналитическое

чтение аутентичных художественных текстов составляет неотъемлемую часть в процессе гуманизации образования. Согласно моделям изучения художественного текста, функциональная парадигма применения аналитического чтения становится актуальной. В профессиональном курсе английского языка аналитическое чтение аутентичных художественных текстов выполняет функцию развития эстетического вкуса, критического мышления, проявления самооценки студентов. Выделяются информационные, интерпретативно-аналитические, саморазвивающие функции аналитического чтения. Основная функция аналитического чтения – формирование аналитической компетенции у студентов, позволяющей изучать поведение носителей языка, их менталитет, национальную идентичность и особенности их культуры.

Ключевые слова: художественный текст; гуманизация; аналитическая компетенция; стилистические, дискурсивные, прагматические, когнитивные, коммуникативные, интерпретативные компетенции.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԲՆԱԳԻՐ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ԸՆԹԵՐՑԱԼՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԳՈՐԾԱՌՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՐԱՑՈՒՅՑԻ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆԻՑ

Սույն հոդվածում փորձ է արվում ընդհանուր բնութագրերով ներկայացնելու գեղարվեստական բնագրի վերլուծական ընթերցանության ուսուցման հիմնական գործառույթներն անգլերենի մասնագիտական դասընթացում: Այդ գործառույթները ներկայացվում են ըստ մասնագիտական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների, քերականության, բառապաշարի ուսուցման, ոճական հնարների յուրացման, գեղարվեստական բնագրի վերլուծության ժամանակակից մեթոդաբանական մոտեցումների, գրական տեքստի ուսումնասիրության մոդելների առանձնահատկությունների: Ընդհանուր գծերով բնութագրվում են նաև մասնագիտական գեղարվեստական բնագրի վերլուծական ընթերցանության ուսուցման ոճաբանական, խոսության, գործաբանական, ինչպես նաև ճանաչողական-հաղորդակցական վերլուծական կարողությունները և հմտությունները զարգացնելու գործառույթները: Վերճանաչողական մակարդակում ավելի մեծ արդիականություն են ձեռք բերել վերլուծական ընթերցանության տեսությունների ու հասկացությունների ուսումնասիրման և յուրացման գործառույթները, հատկապես՝ 21-րդ դարի տեխնոլոգիական գերզարգացման շրջա-

նակներում: Այս լույսի ներքո կրթության հումանիզացումը ձեռք է բերել կենսական նշանակություն, իսկ բնագիր գրական տեքստերի վերլուծական ընթերցանությունը դրա անքակտելի մասն է:

Բանալի բառեր՝ գեղարվեստական տեքստ, հումանիզացում, վերլուծական կոմպետենցիա, ռեաբանական, խոստովային, գործաբանական, ճանաչողական և հաղորդակցական կոմպետենցիաներ:

INTRODUCTION

The 21st century has posed new and vital challenges to higher education from various perspectives. One of them is humanization of education as the newly developed technological innovations deprive students of reading in general and reading fiction in particular. In this respect, teaching analytical reading of literary texts has become of utmost importance. Thus, no wonder the aspect of analytical reading is included in the English Language Course as a major.

While viewing analytical reading in the functional paradigm, its multifaceted and manifold nature is revealed. In the light of speedy development of academic disciplines, such as translation theory, applied linguistics and linguistic didactics, the significance of implementing analytical reading in practice has sharply grown. So, two core functions of analytical reading – formation of professional competence and formation of communicative competence – should be highlighted.

Like in any other English course, taught in Humanitarian Departments, enriching students' cultural background and intercultural knowledge, their vocabulary, improving their grammatical skills, inter alia, are but some of the main aims of teaching analytical reading of literary authentic texts. Meanwhile, its philological, linguistic and stylistic functions come to the forefront at the professional level (English Language Course as a major). And in this connection we would like to emphasize the function of developing discourse and pragmatic analytical skills. Analytical reading in the English Language Course is aimed at the formation and development of various

competences such as reading, motivating, communicative, intercultural, and others. Only just comprehension of a foreign language source or finding the necessary information cannot be the objective of any content reading. As for linguistic or translation analysis, it is a more analytical reading tool than an objective.

Developing Analytical Competence

To develop students' general linguistic knowledge it is necessary to stress due linguistic analysis when organizing analytical reading process. For instance, to model linguistic phenomena, moreover, to curve "skills and abilities to evaluate them" (Кубрякова, 2006: 29), it is preferable to apply the meta-cognitive strategy which will reveal new contextual features and outlines.

Another aspect of analytical reading is culturological analysis seeking to pick appropriate linguistic information, which can be a key to enhance students' primary background knowledge on the target language countries' culture in particular and world culture in general. In addition, it reveals students' capacity to capture and digest not only implicit but explicit information as well. On the one hand, in the process of the analytical work, students have the unique chance to use both their theoretical and background knowledge taking into account the information obtained from the original text. On the other hand, they deepen and enlarge their knowledge and horizons during the analytical reading and respectively in result of it.

At this phase the concept of analytical competence should be introduced as it comprises the relevant comprehension and further use of literary, linguistic characteristic features of the literary text under discussion. Besides, students are encouraged to analyze various lexical and linguistic expressive means which supply them with diverse valuable historical, culturological, social and philosophical information. According to S. A. Miroshnichenko and his co-authors (С. А. Мирошниченко и др., 2015, 149) analytical competence comprises the following activities:

- identification of "strong" positions;

- content anticipation by its title;
- definition of the main, secondary characters, their evolution;
- distribution of lexical units by lexical fields;
- formation of concepts based on keywords presenting conceptual information.

Needless to say, that the above-mentioned factors are aimed at uncovering conceptual information. According to the same authors, analytical reading of fiction has a peculiar genealogical function. Through the appropriate analysis, a student gets a unique opportunity to reveal when and how the key word or phrases of the original text have arisen and how often and when they have been used in the text.

Students solve other problems at the phraseological/idiomatic level of the analysis. They define the type of phraseological units/idioms, the purpose of its application and so on. Here we can note another significant function of analytical reading, i.e. mastering and reinforcing the new vocabulary. Students distinguish the neologisms, occasional/touch words, reveal the deviations from the accepted rules of the particular word usage.

Conducting an analysis at the stylistic or registry level has proved to be quite a difficult task. With the help of stylistic and genre analysis students can disclose the author's attitude towards the events described in the original text, formulate a clear attitude towards the main and secondary heroes, model their lifestyle, mentality, life position, distinguish global cultural, historical-cultural realities and truths.

Alongside with analytical competence, interpreting competence is also developed while teaching analytical reading. As it is closely related to cultural realities, linguo-poetic and stylistic expressive means are depicted in the literary text under consideration.

Approaches and Models Contributing the Functions of Analytical Reading

S. A. Berardo specifies the interest stimulating function of reading. Hereby we would like to state that especially analytical reading gives rise to

the desire and afterwards the capacity to study and explore various phenomena of art and life in general through reading (Berardo, 2006: 60-67).

In addition to the above-mentioned aspects, the student's self-assessment evolving function is of fundamental importance in the reading process (Цвирко, 2016: 223-225).

Here we would like to refer to L. Clanfield's three models of literary text study, according to which the following functions of analytical reading of literary authentic texts can be distinguished:

- a. informational,
- b. interpretive-analytical,
- c. self-developing.

The informational function is considered within the frames of the cultural model. The interpretive-analytical function is justified in the context of the linguistic model, due to which a great emphasis is placed on the lexical-grammatical and/or stylistic analysis of the text. Whereas, the self-developing function is realized within the frames of the personal growth model. According to this model students get a chance to express their thoughts, their attitude towards texts they have read and dealt with (Clanfield, 2015).

The cognitive approach introduces the functions of analytical reading of literary authentic text in a new light. The core unit of analysis becomes the mentality or the way of thinking. So, as we can see, different analytical strategies have been established. And the basis of those strategies is the mentality in general and the mentality of native speakers in particular. Among those, certain strategies are worth mentioning: the modeling of the individual-authoritative, conceptual system (Бутакова, 2001) and the realization of the original concept of individual-authoritative concepts and notions (Подольская, 2004). Thus, native speakers' verbal/speech behavior, as well as studying their mentality via verbal behavior through analytical reading becomes a fundamental function.

In the initial phase students should digest the concepts developed within the cognitive approach. They should be able to appoint the lexical level of the text and analyze the proposed fictional concepts and notions due to the

existing nuclear word (Болотнова, 1992). The transition from the study of notions to the study of concepts possesses paradigmatic significance as notions are linguistic units, whereas concepts are mental, i.e. cognitive ones.

Such work gives the student an opportunity to have a correct understanding of linguistic-cultural approach, to reveal native speakers' communicative behavior, their bias, characteristic features of their mentality.

The conceptual-synergetic approach provides a new level of analytical reading of the literary authentic text, where key words are distinguished through the position analysis of the original text (Князева, 2009: 367-369). The conceptual-cognitive approach to analytical reading makes it possible to identify national and cultural peculiarities of the literary authentic text being analyzed or read. When organizing professional English courses, it is necessary to take into consideration the analytical procedures which comprise those concepts of the cognitive approach, i.e. cognitive linguistics, literary and cognitive poetics in particular. Needless to say, that students are likely to have a clear understanding of the cognitive grammar of the literary authentic text, the conceptual theory of metaphor, the theory of possible worlds, the theory of mental realms (Stockwell, 2002; Маслова, 2012).

Thus, it can be stated that the study and adoption of various reading, analytical theories and concepts carry an important educational-cognitive function, which is considered and viewed at the meta-cognitive level.

Conclusion

At the educational cognitive level while conducting an English Language Course as a major, analytical reading of fiction pieces performs various functions, such as developing students' aesthetic taste, their critical and creative thinking, motivating reading, lining up and developing students' self-esteem, and more.

Thus, due to the proposed study of fiction text models, we specify the following clue functions of analytical reading of literary/authentic text: informational, interpretive-analytical, self-developing.

At the methodological level, the function of presenting the system of values of the author of the fiction piece under discussion is greatly highlighted. Moreover, it is important to stress that the main function of teaching literary authentic text itself and teaching language through those texts is to develop analytical competence, without which students cannot identify the weaknesses and strengths of the original, predict the content of the original by the title, define main and secondary heroes, etc.

The cognitive approach presents the functions of analytical reading of literary authentic texts in a new light. Studying verbal/speech behavior of native speakers, their mentality, their culture and traditions and alike through analytical reading gains more significance and becomes a fundamental function of this activity.

Yet, as we can observe, the functions of studying and mastering various theories and concepts of analytical reading are at the foreground while viewing them at the meta-cognitive level.

REFERENCES

1. **Болотнова Н.С.** (1992). Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск: Издательство ТГПУ, 310 с.
2. **Бутакова Л.О.** (2001). Авторское сознание в поэзии и прозе: когнитивное моделирование. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 283 с.
3. **Князева Е.М.** (2009). Выявление концептуально значимых единиц текста методом золотого сечения // Филология и культура. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 367-369 с.
4. **Кубрякова Е.С.** (2000). В начале 21 века (Размышления о судьбах когнитивной лингвистики)//Когнитивная семантика. Мат-лы второй международной школы-семинара. Часть 1. - Тамбов, 7-14 с.
5. **Кубрякова Е.С.** (2006). Что может дать когнитивная лингвистика исследованию сознания и разума человека//Международ. конгресс по когнитивной лингв-ке. Сб. мат-лов. - Тамбов, 29-32 с.
6. **Маслова Ж.Н.** (2012). Когнитивная концепция поэтической картины мира [электронный ресурс]: М.: ФЛИНТА, 420 с.

7. **Мирошниченко С.А., Лесохина А.М., Лабазина Л.Н.** (2015). Аналитическое чтение как средство формирования аналитической и интерпретационной компетенций у студентов языкового вуза. Ярославский педагогический вестник № 2 Том II (Психолого-педагогические науки), 127-151 с.
8. **Подольская И.В.** (2004). Языковые средства создания художественного образа (на материале поэтических текстов Е. Харланова: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов, 24 с.
9. **Цвирко Е.И.** (2016). Художественный текст как предмет аналитического чтения. // Материалы I Международной Интернет – конференции «Актуальные проблемы гуманитарного образования», 223-225 с.
10. **Berardo S. A.** (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. // The Reading Matrix. Vol. 6, №2, September, pp. 60-67.
11. **Clanfield L.** (2016). Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom. [Электронный ресурс]. <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article>.
12. **Meloni C. F.** (1994). Reading for pleasure: Short Novels in Academic University ESL programs. // The Journal of Imagination in Language Learning and Teaching. Vol. II, [Электронный ресурс]. <http://www.njcu.edu/CILL/-vol2/meloni.html>.
13. **Stockwell P.** (2002). Cognitive Poetics: An Introduction. London and New York: Routledge. - 193 p.
14. **Antonyan Z.H., Bekaryan N.M.** (2015). Analytical Reading As an Important Means of Language Teaching. FLSP (Foreign Language for Special Purposes) n.3 (12), pp. 8-16, YSU Press, Yerevan.
15. **Antonyan Z.H., Bekaryan N.M., Martirosyan N. H.** (2016). A Bit of Fiction: Textbook, 176 p., VMV Print, Yerevan.
16. **Բեքարյան Ն. Մ.** (2017). Գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության կազմակերպման սկզբունքները և ուղղորդվածությունները անգլերենի մասնագիտական դասընթացում (Principles and Strategies for Organizing Analytical Reading of a Literary Text in English Language Professional Training). FLSP (Foreign Language for Special Purposes) n.3 (12), pp. 44-55, YSU Press, Yerevan.

Բեքարյան Նունե – դասախոս, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլիական բանասիրության ամբիոն, էլ. փոստ՝ bekaryannune@rambler.ru:

Մելքոնյան Նունե – դասախոս, ԵՊՀ միջազգային հարաբերությունների ֆակուլտետ, դիվանագիտական ծառայության և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոն, էլ-փոստ՝ melkonyanune@yahoo.com:

Գրիգորյան Նունե – դասախոս, Պատրիս Լուսինաբայի անվան Մոսկվայի ժողովուրդների բարեկամության համալսարան:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 02.12.19, տրվել է գրախոսության՝ 03.12.19-09.12.19, երաշխավորվել է ԵՊՀ միջազգային հարաբերությունների ֆակուլտետի դիվանագիտական ծառայության և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոն ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 13.12.19:

Gasparyan L.
Institute of Literature after M. Abeghyan, NAR RA
Matevosyan A.
Ghonyan M.
Yerevan State University

ON THE METHODS OF TRANSLATING CULTURALLY MARKED UNITS

ABSTRACT

The present article is a special reference to the translation principles of the culturally marked units in H. Tumanyan's works. The focal interest of the research is based on the target text reader perception and the relevance of "naturalness" in translation. Special attention is paid to the methods of translation and interpretation of culturally marked units, which have expressive-evaluative-emotional overtones and are of unique usage in the author's works.

Key words: *methods, culturally marked units, natural translation, target reader, Hovhannes Tumanyan.*

РЕЗЮМЕ

О МЕТОДАХ ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРНО- МАРКИРОВАННЫХ ЕДИНИЦ

Данная статья посвящена принципам перевода культурно-маркированных единиц в работах О. Туманяна. Фокусируя свое внимание на восприятии текстов, связанных с культурой армянского народа, а также на принципе «естественности» их перевода, авторы статьи рассматривают вопрос интерпретации и перевода культурно-маркированных единиц, которые имеют эмоционально-оценочные коннотации в произведениях О. Туманяна.

Ключевые слова: *методы, единицы культурной маркировки, «естественный» перевод, читатель перевода, Ованес Туманян.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԱԶԳԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԻ

ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ

Սույն հոդվածը նվիրված է ազգամշակութային բաղադրիչների թարգմանության խնդրին Հ. Թումանյանի ստեղծագործություններում: Ուշադրության առանցքում թիրախ-ընթերցողի ընկալումն է և «բնականության» խնդիրը թարգմանության մեջ, ինչպես նաև ազգամշակութային երանգավորում ունեցող միավորների թարգմանությունը և մեկնաբանությունը, որոնք ստեղծագործությաններին հաղորդում են հուզարտահայտչականություն:

***Բանալի բառեր՝** մեթոդներ, ազգամշակութային երանգավորում ունեցող միավորներ, «բնական» թարգմանություն, թիրախ-ընթերցող, Հովհաննես Թումանյան:*

The art of translation remains on the agenda of scientists and theorists especially in the era of globalization and cross-cultural communication. Nowadays, in the sphere of translation studies, there is a tendency to interpret the translatability of culturally marked units and expressions. In this vein, there are many valuable and beneficiary insights into translation theories, the usage of which will be of great aid to practitioners. Culturally marked and folk-oriented units are complex and multi-content entities, which have their own expressive overtones and value in the language cognition. Despite the fact that many theorists elaborated and discussed the essence of culturally marked units, there is still a necessity to refer to the practical and theoretical framework of the aforementioned units within the translation of Armenian literature.

As Benjamin (1923) stated, translation comes later than the original and the translation of the original marks the stage of continued life, in other words the idea of afterlife of the works of verbal creativity. Evidently there are certain influential works which have gained significance due to their translation. According to statistical research the Holy Bible is proved to be

the first and important impeccable gem for translation, the second most translated book in the world is “The Little Prince” by Antoine de Saint-Exupéry, as well as the translations of Anderson’s fairy-tales and Lewis Carroll’s Alice’s Adventures in Wonderland.

Some theorists consider translation to be the indispensable part of literary criticism. To understand and translate a piece of verbal creativity presupposes several stages, which may open new vistas for equivalent and adequate translation. The first procedure is experience. In the process of reading literature some emotions and memories may evoke and it is a kind of reader response. These emotions are attached to the memory of the reader or the translator. The second procedure is the interpretation. In this connection Ch. Nord (1991) stated: “*The complex process of text comprehension and interpretation inevitably leads to different results by different translators. To my mind, this is not at all a bad thing. Since different readers will interpret the original differently, translators should have the right to translate their interpretation of the text (after thorough investigation, of course). It is interesting to observe that, in history, translations based on the most personal interpretations are often the ones that become most famous*”.

The next procedure is the evaluation, the process of assessment of the quality and value of the literary work. For translators it is the stage of pre-evaluation. Further comes the process of comparing and contrasting of source language and target language. In the first case the translator goes deep into the sphere of style, genre, historical, political, religious, cultural peculiarities (Gabrielyan, Meloyan, Hovhannisyan, Aristakesyan, 2013).

One of the most influential language scholars and educational reformers in Western theory K. W. von Humboldt once stated that all works of great originality are untranslatable and as no word in one language is ever entirely like its counterpart in another. The translation charges with this or that connotation of the source language for reaching the affective response. The main idea for Humboldt is that, just as every language is utterly unique and possesses its own special inner form and energy, so too is every word unique

and has no equivalent in any other language. Still, the scientist argues that we should not let this keep us from translating and the translation of literature is an urgent task for the broadening of the mind of individuals and cultures (Humboldt, 1816).

Goethe formulated tripartite scheme of translation considering that every literature should pass these phases. The first phase presupposes the acquaintance of foreign linguo-cultural peculiarities which is actual in today's globalized world, in the second phase the translator tries to enter into the foreign consciousness and reconstruct it in the translation, in other words "parodistic" translation. The third phase is the highest phase as there should be perfect identity between the source text and the target text. An example was Johann Heinrich Voss - the translator of "*Homer*" and whose work Goethe considered to be an impeccable gem and an essential work in bringing German Hellenism (Латышев, Семенов, 2005; Goethe, 1819; Steiner, 1976; Lefever, 1977).

Gachev (1988) underlined that each nation perceived the world through the prism of unique national thinking, in other words through the national literary "logic". Based on this statement many theorists consider such units as untranslatable determined by the traditional linguistic and cultural identity of each nation. Therefore a widely acknowledged classification of culturally marked units is given by Newmark (1988) who distinguished 5 categories: 1) ecology, 2) material culture, 3) social culture, 4) organizations, customs, activities, procedures, concepts, 5) gestures and habits.

The Armenian scholar H. Baghdasaryan (2007) who touched upon the nature of culturally marked units based on different Russian and Western theorists, differentiates the following factors which characterize the culturally marked units.

1. culturally marked units are typical for the way of thinking of the given nation through the prism of which they perceive the objective reality.

2. culturally marked units are the imaginative aspect of the given language on which there is the influence of linguistic and extra-linguistic factors.

3. culturally marked units represent the culture and the tradition of the nation.

4. culturally marked units depict historical, religious, political, economical events of the nation.

5. culturally marked units may carry psychological peculiarities of the national identity.

Generally, one of the underlying principles of translation norm is a natural reverberation of the original, which presupposes the following procedures: 1) the translation should make sense, 2) the target reader should perceive the language of translation in an ordinary way, 3) there should be a dialectical unity between the original and the translation. The translation theorist Davies (2003) defined and elaborated the following translation strategies, which are:

1) Preservation - the maintenance of culturally marked units in the target text because of the absence of the close equivalent. It is a special type of cultural borrowing or calque.

2) Addition - where the translator adds or interprets the culturally marked unit by using two or more words for making the target text more reader friendly. In this connection Aixelá (1996) differentiates two types of translation addition: intratextual and extratextual. The extratextual additions presuppose the usage of footnotes, endnotes, glosses or comments in italics, whereas intratextual addition is the insertion of extra information directly into the target text.

3) Omission strategy aims at omitting culturally marked words because of the absence of the notion in the target text.

4) Globalization translation strategy described by Davies (2003) as follows:

the process of replacing culturally specific references with ones that are more neutral or general, in the sense that they are accessible to audiences from a wider range of cultural backgrounds.

5) Localization is the special type of domestication or cultural equivalent where culturally marked units of the original are replaced by culturally marked units familiar to the target reader. Thus, the translation sounds like as if it originated in the culture of the target language.

6) Transformation is a procedure of alteration or distortion of the original culturally marked units.

7) Creation is a case when the translator creates culturally marked units, which do not exist in the original. Thus, creation is just the opposite of omission. It is a rare strategy and needs special artistic creativity. Creation may sometimes intend to compensate for other losses of the source culture that occur at the rest of the target text.

Embarking on the methods of translation of culturally marked units it is of paramount importance to refer to the theories of Canadian scholars Vinay and Darbelnet (1958/1969) who distinguished between direct or literal translation and indirect or oblique translation. The theorists underlined that the translators may also be aware of gaps or “lacunae” in the target language which have to be filled by some equivalent means, as that the global impression is the same for the two messages, so they carried out special procedures for the gaps or “lacunae”. These procedures are borrowing, calque, literal translation, transposition, modulation, total syntagmatic change and adaptation.

Translation fiction is a challenging task as the translator may encounter stylistically coloured units, realias, lacunas and other components, which make the text unique and special. The translator is a bridge, a messenger with bi-cultural background whose primary task is to ensure the equivalent transfer of the original by preserving the aesthetic impact of the text as much as possible. The following article is a subtle attempt to compare the original and translation of Tumanyan’s work, with special reference to his fairy-tale

“The Death of Kikos”. The works of Hovhannes Tumanyan are the impeccable gems of Armenian literature and may relish the taste of any reader beginning from early childhood to the old ages (Դոկումենտալ, 2019).

Having been a multi-genre writer, Tumanyan underlined the identity of the Armenian nation, introduced unforgettable themes to the literary heritage of the Armenians. The illustration of Tumanyan’s works in different languages is really a complicated procedure, as the author used culturally marked units and realias, however the translation of his works is important for illustrating Tumanyan’s wisdom, philosophical and psychological approach towards life and for representing national values.

Generally, H. Tumanyan’s tales depict the richness of accumulated knowledge, aesthetic value and historical treasure of the nation. The extracts with their emotional-evaluative-expressive overtones represent also the Armenian culture and tradition. At first sight the tale has a simple plot where an average Armenian family is represented; the father was at work, he got thirsty and asked his eldest daughter to bring him some water from the spring. All of a sudden, the eldest daughter noticed a tall tree near the spring and imaged the pessimistic scenery of how her not yet born son – Kikos fell from the tree. She wove even a special verse for representing the image of Kikos and how he fell from the tree. The verse has the following texture in Armenian.

*Գնացի մարդի,
Ունեցա որդի,
Գդակը պոպոզ,
Անունը Կիկոս.
Վեր ելավ ծառին,
Յաճ ընկավ քարին...
Վա՛յ Կիկոս ջան,
Վա՛յ որդի ջան...*

The English translation of the tale done by Nairi Hakhverdi (2019) has an accurate style and language. The extract has the following English version.

*"I found me a husband,
I had me a son,
His hat was pointy,
His name was Kikos,
He climbed up a tree
And fell on a rock.
Oh, my dear Kikos,
Oh, my dear son!"*

The verse has a special repetition of sounds like “**դի**” /di/ in “մար**դի**”, “**որդի**”, “**ո**” /o/ in “**որդի**”, “սոս**ո**ւո”, “Կիկ**ո**ս”, “**ին**” /in/ “ծառ**ին**”, “քար**ին**” and interjection repetitions like “Վա՛յ”, “ջա՛ն”. One cannot fail to observe that the sound repetitions are not preserved, however we may notice the tendency of generalization strategy by the usage of the repetition of the words “Oh!” and “my dear”. Naturally, the interjections are culturally marked and have emotional overtones hidden in their meanings, hence some translators apply the method of transliteration for implementing the target culture into the texture of the text.

After this imaginary misfortune, the mother of the family sent her younger daughter to the spring to see where her sister was, and here we are. Dwelling upon the further observations of the tale, we notice that the mother of the family sent her third daughter to the spring, as the eldest and the younger daughters did not return and the same situation occurred to the third daughter. Later the mother went after them and started to grieve. The same verse is introduced to the reader for five times, as if implementing psychologically to the mind of the reader the obsessive thoughts of the elder daughter towards her notorious child.

As soon as the eldest daughter saw her sister, she cried by saying.

-Արի՛, արի՛, անբախտ մորքուր, տես քո Կիկոսն ինչ եղավ:

-Ի նչ Կիկոս:

-Բա չես ասիլ՝

Գնացի մարդի,

Ունեցա որդի,

Գղակը պոպոզ,

Անունը Կիկոս.

Վեր ելավ ծառին,

Յաճ ընկավ քարին...

Վա՛յ Կիկոս ջան,

Վա՛յ որդի ջան...

-Վա՛յ քու մորքուրին, Կիկոս ջան, վա՛յ, - սա էլ է գլխին տալիս ու մյուսների կողքին նստում, ձեն-ձենի տալիս:

“Come, come, unfortunate aunt! Look at what happened to your Kikos!”

“What Kikos?”

“I found me a husband,

I had me a son,

His hat was pointy,

His name was Kikos,

He climbed up a tree

And fell on a rock.

Oh, my dear Kikos,

Oh, my dear son!”

“Oh, in the name of your auntie, my dear Kikos, oh!”. And she, too, slapped herself on the head and sat next to her sisters, and they began to echo each other.

The extracts were translated very accurately which show the awareness of “background knowledge”, “global vertical context” and the linguo-cultural

aspects” of the work. The translator tried to maintain the verse line transferring the semantic - syntactical peculiarities by nuancing coloured units, however the target text has some formal overtones. For example, the combination “Արի՛, արի՛, անբախտ մորքուր” is semantically correct in English, but in the original it emphasizes tragedy by implementing not only culturally marked vocabulary, but also the punctuation which naturally cannot be transferred into target language. Or the combination “-Վա՛յ քու մորքուրին, Կիկոս ջան, վա՛յ” the translator reproduced for the benefit of the natural smoothness of the target text by employing “Oh, in the name of your auntie, my dear Kikos !” combination, so the target reader can perceive the context, however the folk coloring of the context became neutral. In this connection H. Tumanyan elaborated the concept of translation, thus saying that translation is like a flower under the mirror, one can admire its beauty but cannot smell.

The translator faced up a double challenge: the art of the author and the English-speaking environment. The translation of Tumanyan’s tales is an uneasy task, for there are many folk-oriented phraseological units which are practically untranslatable, like: “Վա՛յ, քոռանան քու տատի աչքերը”, “ծնկանը զարկել”, “Կիկոսի գլուխն ի՞նչ է եկել”, “-Ա՛յ հիմարներ”, “Ժամ ու պատարագ անենք”, “Կիկոսի քեղեխը տանք”, “Աշխարհքի կարգ է” etc. which are translated as “*Oh, may your grandma’s eyes go blind*”, “*slapped their knees*”, “*come and see what happened to Kikos*”, “*Oh, you idiots*”, “*church and mass*”, “*a funeral banquet*”, “*the rule of the world*”. The translator employed the strategy of generalization for transferring the meaning of the context, however in some cases it is preferable to put footnotes to explain the traditional usages and expressions.

Eventually the father went near the spring where he saw his wife and daughters crying for his imagery grandchild. The “wisest” man decided to slaughter the ox and bake bread, call people over and mass for Kikos. This is the rule of the world.

Another nice tale is “The Flower of Paradise” translated by Nazareth Seferian. The story revolves around a merchant who has a daughter named Flower. Once she asked a present from his father – a paradise flower. After a thorough search the merchant found the flower but the White Demon kept and watched it. As soon as the merchant plucked the flower the demon appeared. Here is the extract.

Հոր սիրտ է: Ծերունու ցույց տված ճամփեն բռնում է գնում: Գնում է, գնում, շատ է գնում թե քիչ, դուրս է գալիս էնտեղ, որտեղ բացվում է եղեմական ծաղիկը: Հենց հասնում է, ծաղիկը պոկում է թե չէ, մի հողմ, մի փոթորիկ է վեր կենում, փոթորկի հետ հայտնվում է մի հրեշ: Մարդ ասես, մարդ չի, գազան ասես, գազան չի, բայց գազանի նման մոնչում է.

— Ո՛ւր պոկեցիր իմ ծաղիկը... քո մահն է հիմի...

— Քո մահն է հիմի...— ձեն է գալի ամեն կողմից... Մարդը ոչ մեռած, ոչ կենդանի՝ հրեշի առաջն է ընկնում:

— Ներիր,— ասում է, — ո՛վ հզոր... իմ աղջիկն էր ուզել...

— Գնեքեւ,— կանչում է հրեշը,— միայն էն պայմանով, որ էդ աղջիկը ինձ տաս:

— Համաձայն եմ:

What else would a father do? He headed toward the road the old man had indicated and set off on it. He kept going and going, and who knows whether he went a long distance or a short one, but he finally arrived at the place where the Flower of Paradise bloomed. As soon as he got there and plucked the flower, the wind kicked up in a storm, and a demon appeared in the gale. You wouldn't call it a man for it wasn't one, nor would you call it a beast, but it roared like a monster.

“Why did you pluck my flower? For that, you must die. For that, you must DIE!” The voice seemed to reverberate from all sides...

The man, neither dead nor fully alive, fell before the beast.

“Forgive me” he said, “Oh powerful one... my daughter asked for it...”

“I’ll forgive you,” the monster growled, “only if you give your daughter to me.”

“I agree.”

Tumanyan’s style and language is supremely melodious and incredibly natural. One cannot fail to observe that the translator tried to reproduce and depict the flavor of the tale. The comparative analysis has shown that there is a tendency to context domestication for the further natural perception of the target reader, like for example “հոր սիրտ է - what else would a father do; քն մահն է հիսի- ձեն է զալի ամեն կողմից... - For that, you must die. For that, you must DIE etc.”. An excellent translation solution is done in the following combination “մարդը ոչ մեռած, ոչ կենդանի՝ հրեշի առաջն է ընկնում - The man, neither dead nor fully alive, fell before the beast”.

The poor father agreed and headed towards his home. His unsuspecting daughter rushed toward to embrace him. Then the daughter noticed that one of the petals of the flower had the image of a coffin on it and she realized that something was going wrong. At first the father concealed the truth, however when the time came he told the whole story to her daughter. So the daughter dressed in her best clothing and with the Flower of Paradise in her hand went to to the White Demon. Months passed and at the beginning of spring, the girl managed to escape from the crystal fortress. However the demon discovered the absence of the girl, he gathered all his demonic powers and rushed to search the girl. Meanwhile the girl had already reached the foot of Mount Aragats. As soon as she saw the demon coming towards her, she called out for help and a door appeared before her and she entered the mountain. When Flower entered that magic door, she ended up in heavenly garden, where thousands of voices sang. Here are the Armenian and English extracts.

*Զմրուխտ պալատում, ոսկի դագաղում,
Պառկած է չարի ուժով կախարդված,
Պառկած է Արին ոչ մեռած, ոչ քուն,
Ու աշխարհքն ամեն սև սուգ է մտած:*

Պատկած է մինչև օրը ցանկալի,
 Էն պայծառ օրը, երբ որ նա կըգա,
 Կըգա նոր կյանքով ու նոր սիրով լի,
 Կարտասովի անուշ ու համբույր կըստա:
 Ահա եկավ, հասավ չքնադ
 Բր թագուհին, իր սիրելին,
 Հիմի կելնի պաղ դագաղից
 Մեր քաջ Արին-Արմանելին:
 Հիմի կելնի թագավորը,
 Հզոր Արին-Արմանելին,
 Ու կըժպտան վառ աչքերը
 Ռդջ աշխարհքին, ծաղկին, ծըլին:
 Հիմի կընկնի կախարդանքը
 Չար թշնամու, Սպիտակ դևի,
 Հիմի կըգա դալար կյանքը,
 Բույրը ծաղկի, շողն արևի:
*In the Emerald Palace, in the coffin of gold,
 Bewitched by evil, there he lies
 Ari lies there, not dead, not asleep.
 And the world in black mourning cries.
 He lies there until that wonderful day,
 That brilliant day that he will live
 She'll come with new life and a new love
 And she'll cry sweetly and a kiss she'll give.
 And here she is, the beauty
 His love, his queen,
 And he shall rise from his cold coffin
 Our brave Ari-Armaneli.
 Our king shall rise,
 The strong Ari-Armaneli
 And the bright eyes shall smile,*

*The world will bloom and be green
Now the curse will be beaten
Of the White Demon that villain
Now the green life will return,
The smell of flowers, the rays of the sun.*

The tremendous artistry of the Armenian verse line was transferred into English with unique transparency. There is a clear tendency to reverberate the words and expressions so as to make them more accessible to modern readers. From time to time, for maintaining the culturally marked units the translator used nuanced generalized approach by preserving stylistically coloured units. The verse was reproduced for the benefit of the natural smoothness of the target text and it was translated accurately and with artistic imagery. The focal attention is paid to the form and content of the verse trying to reverberate faithfully the features of the original. The translator faced up a double challenge: the unique art of the author and the English-speaking environment. Tumanyan tends to use very simple diction, words and expressions that even a child could understand. But, needless to say, the works of the authors are not so simple as they seem. They are the juxtaposition of wisdom, morality, simplicity and creativity. Even visually we can notice that the translator tried to preserve the marked linguistic units of Armenian in English by employing different methods.

Dwelling upon the further observation of the context of the tale, it is revealed that Flower walked across the garden and saw an emerald palace, and inside the palace, a gold coffin, and inside the coffin, a young and handsome man who was neither asleep nor dead. As soon as Flower saw him she began to cry and her tears dripped on the face of the young man- Ari-Armaneli. Suddenly the young man opened his eyes and here we are, he asked the name of the maiden, who told him the whole story of the White Demon and the crystal castle. The tale finished with the battle between the

White Demon and Ari-Armaneli who defeated the demon. And a heavenly celebration began in the Arax valley.

The events and the characters of Tumanyan's tales are simple people, which became part of literary image in the Armenian literature. The author created beautiful artifacts showing the dialectical unity of simplicity and complexity of the intellectual mind and wisdom. The close inspection of the tale reveals that it is a piece of literary gem, which makes aesthetic impact on the reader. The translator employed different strategies for transmitting the thematic complexity of the original into the different sociocultural context. The main strategy is the generalization, which makes the reader more accessible to the source text peculiarities.

REFERENCES

1. **Aixelá J. F.** (1996). Culture-Specific Items in Translation. In Alvarez, R. Vidal, M.C. (Eds.), *Translation, Power, Subversion*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd, pp. 52-79.
2. **Benjamin W.** (1923). *The Translator's Task*, translated by S. Rendall, in L. Venuti (ed.) London, Cape.
3. **Davies E. E.** (2003). A goblin or a dirty nose? The treatment of culture-specific references in translations of the Harry Potter book, *The Translator*, 9 (1), pp. 65-100.
4. **Gabrielyan S., Meloyan Sh., Hovhannisyan M., Aristakesyan M.** (2013). *Translation Studies: Theory in Practice*, Yerevan.
5. **Goethe J. W.** (1819). 'Uebersetzungen' in notes to *West-Ostlicher Divan*, Stuttgart, Oxford University Press.
6. **Hovhannes Tumanyan** (2019). *Selected Works*, Yerevan, Hovh. Tumanyan Museum.
7. **Humboldt von W.** (1816). The More Faithful, the More Divergent, From "Einleitung". In "Aeschylus Agamemnon Metrisch Uebersetzt", Leipzig.
8. **Lefever A.** (1977). *Translating Literature: The German Tradition*. From Luther to Resenzweig. Assen and Amsterdam, Van Gorcum.
9. **Newmark P. A.** (1988). *Textbook of Translation*, Prentice Hall, New York, London, pp. 94-103.
10. **Nord Ch.** (1991). *Text Analysis in Translation*, Amsterdam/Atlanta, Rodopi.

11. **Steiner G.** (1976). *After Babel: Aspects of Language and translation*, London, Oxford Univeristy Press.
12. **Vinay J., Darbelnet J.** (1958/1995). *Comparative Stylistics of French and English*, translated and edited by J. Sager, M-J. Hamel, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
13. **Гачев Г.** (1988). *Национальные Образы Мира*, Москва, Советский Писатель.
14. **Латышев Л., Семенов А.** (2005). *Перевод, Теория, Практика и Методика Преподавания*, Академия, Москва.
15. **Բաղդասարյան Հ.** (2007). *Թարգմանության ներածություն*, Երևան, Ասողիկ հրատ.
16. **Դուլուխանյան Ա.** (2019). Հովհաննես Թումանյանը հայ ժողովրդի ազգային ոգին է, Պատմաբանասիրական հանդես, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ “Գիտություն” հրատ. էջ 3-29.

Մաթևոսյան Արմինե - ք.գ.թ դոցենտ, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլիական բանասիրության ամբիոն, էլ. փոստ՝ arsacmel@yahoo.com:

Գասպարյան Լուիզա - ք.գ.թ., Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ, ԳԱԱ, ՀՀ, էլ. փոստ՝ luisa.gasparyan83@gmail.com:

Ղոնյան Մելինե - ԵՊՀ ասպիրանտ, ուսուցչուհի, Շիրակացու անվան ճեմարան, էլ փոստ՝ milaghonyan@gmail.com:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 02.12.19, տրվել է գրախոսության՝ 03.12.19-09.12.19, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլիական բանասիրության ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 11.12.19:

TEACHING HEDGING DEVICES IN THE ESP CLASSROOM

ABSTRACT

Hedging is an essential style of academic discourse. The article presents linguistic means of hedging as well as their peculiarities. Adjectives, adverbs, quantifiers and modal verbs are considered as hedging devices. Some features of hedging in formal written and informal discourse are highlighted. Supporting examples are used from different scientific spheres.

The focused teaching of hedges will help learners master the academic style, be open for scientific discussions, avoid categorical claims, be polite when expressing personal positions, demonstrate competence in a professional sphere.

Key words: *linguistic devices, exaggerations, formal and informal style, scientific discussions.*

РЕЗЮМЕ

ОБУЧЕНИЕ СРЕДСТВАМ ХЕДЖИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Хеджирование – важный стиль академического дискурса. В статье рассматриваются лингвистические средства хеджирования и их особенности. Исследуются прилагательные, наречия, местоимения и модальные глаголы как лингвистические средства хеджирования, а также особенности их функционирования в официальном и разговорном стилях, приводятся примеры из различных научных областей.

Обучение навыкам академического стиля поможет студентам правильно излагать свои мысли в соответствии с требованиями научного стиля, стараться быть сдержанными и вежливыми при выражении собственной позиции, а также открытыми для научных обсуждений, демонстрируя компетентность в своей профессиональной области.

Ключевые слова: *лингвистические средства, преувеличение, формальный и неформальный стиль, научные обсуждения.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՀԵՋԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ESP

ԼՍԱՐԱՆՈՒՄ

Հեջավորումն ակադեմիական խոսույթին բնորոշ կարևոր հնարք է: Հոդվածում ներկայացված են հեջավորման միջոցները (ածականներ, մակբայներ, դերանուններ, եղանակավորող բայեր), դրանց առանձնահատկությունները և ճիշտ կիրառությունը ակադեմիական տեքստում:

Դիտարկվում են պաշտոնական և ոչ պաշտոնական խոսքի առանձնահատկությունները: Բերված են նաև օրինակներ գիտական տարբեր ոլորտներից:

Հոդվածում կատարված ուսումնասիրությունները կօգնեն ուսանողներին տիրապետել գիտական ոճին, ազատորեն մասնակցել գիտական քննարկումներին, խուսափել կտրուկ պնդումներից, լինել քաղաքավարի սեփական դիրքորոշումն արտահայտելիս, ցուցաբերել արհեստավարժություն իրենց մասնագիտական ոլորտում:

Բանալի բառեր՝ լեզվական միջոցներ, չափազանցություն, պաշտոնական և ոչ պաշտոնական ոճեր, գիտական քննարկումներ:

A good scientist is a humble scientist, who is open-minded to listen to other scientists when they discover something.

(Dan Shechtman)

It is often believed that academic writing, particularly scientific writing, is factual simply to impart facts and information. However, it is now recognized that an important feature of academic writing is the concept of cautions language or hedging. The scientists' assertions express not only their content but also their attitude towards this content. The researcher's aim is not only what to say but also how to say. Presenting scientific works authors are engaged in processes of negotiation and persuasion and are to be careful not to offend readers or listeners. In such cases it is often said that scientists

qualify the information presented using hedging strategy.

Thorough analysis of large English language corpora confirms the prevalence of various types of hedging devices in academic prose. We shall dwell upon adjectives, adverbs, quantifiers and modal verbs as hedging devices.

According to Hinkel hedging represents the use of linguistic devices to show hesitation or uncertainty, display politeness and indirectness and defer to the reader's point of view (Hinkel, 1996). Hyland is of the opinion that the purpose of hedging is to reduce the writer's commitment to the truthfulness of a statement (Hyland, 1998). Jordan points out that hedging in academic writing, in business, economics, medical sciences is not just desirable but requisite. He emphasizes that hedging is a "vitally important" skill in teaching NNS (non-native speakers) (Jordan, 1997).

Research has shown that NNS have a restricted word stock that often leads to a shortage of hedging devices employed in the text. Therefore, focused instruction in appropriate uses of hedges is urgent. Why are hedges to be taught?

Consider some reasons to hedge:

1. One of the most important reasons to hedge is a lack of certainty. Scientists avoid categorical statements, they allow readers (listeners) to disagree, object, get involved in the discussion. According to Salager Meyer, a lack of certainty doesn't necessarily show confusion or vagueness. Hedges can be regarded as ways of being more precise in drawing inferences. (Salager Meyer, 1997).

2. Hedges may be understood as positive or negative politeness strategies. Scientists can reject or admit other scientists' points of view trying to appear humble than arrogant or all-knowing. According to Myers, "Hedges permit academics to present their claims while simultaneously presenting themselves as the humble servants of the scientific community". (Myers, 1989). In this sense, hedges are used in conversations between people of different ages, social status or simply strangers.

3. Hedging functions to conform to the currently accepted style of academic writing.

Hedges are widely used both in formal written and informal conversational discourse.

It is natural that in informal conversations with friends and in writing a business letter different language features are used. Discourse analyses indicate, that overstatements and exaggerations are common for both formal and informal written discourse. Being used in informal conversations overstatements and exaggerations are taken for granted and can hardly be noticed. In casual conversations we can come across: “I am always late ...” or “I tell you thousand times ...”, “Every time I leave for work I forget to take the key”.

In formal style these sentences may sound: “I am often late ...”, “I tell you many times...” and “I often forget to take the key when I leave for work”.

In formal style the exaggerations and overstatements are restricted and not suitable. In professional correspondence, scientific works and other types of formal prose overstatements and exaggerations can be precarious and appear to be irresponsible and untrue. The information in formal written discourse is expected to be more accurate and cautiously hedged.

There are cases anyhow when exaggerations are used as persuasive means in formal written prose when both the writer and the reader admit that the real state of events is a little bit exaggerated. Consider the following example:

“Students always show excellent results” or “Crimes can always be prevented”.

It is obvious that there is exaggeration in the sentences as the statements contradict the reality, the students can’t always show excellent results, and crimes cannot always be prevented, but both the writer and the reader admit, that no overstatement takes place and hedging is presumed by both of them.

Adverbs of frequency as hedges.

Adverbs of frequency: *frequently, often, usually and occasionally* are the

most typical hedging devices. Such adverbs as *always* and *never*, which possess some extreme are rarely used as hedges. According to Biber D. (1999), due to their ubiquity, frequency adverbs can be employed to hedge the meanings of verbs or whole sentences and can be easier to use in editing than other more complex types of hedges. For instance, *sometimes, often, usually, generally* are more common in academic prose, than, for example, *ever* or *never*, which are particularly rare. In the list given below the frequency adverbs are arranged in declining order of frequency rates. They are indefinite frequency adverbs and function as hedges in appropriate contexts:

- *frequently, often*
- *generally / in general, usually, ordinarily*
- *occasionally / on occasion, sometimes, at times, from time to time, every so often*
- *most of the time, on many / numerous occasions*
- *almost never, rarely, seldom, hardly ever (negative meanings)*
- *almost / nearly always, invariably*

Some *frequency adverbs* can be definite, e.g. *hourly, daily, weekly, monthly*.

Consider the extract taken from the text on Biology:

Sufferers from rheumatism and asthma complain of feeling worse when it rains.

Using adverbs of frequency we can hedge the meaning of the whole sentence:

Generally/ almost / always / usually / occasionally / once in a while / sufferers from rheumatism and asthma complain of feeling worse when it rains.

The excerpts are taken from economic and mathematical texts:

In a partnership two or more people / generally / usually / often / share ownership of a single business. The definition is / usually / often / rigorous.

Adverb phrases of frequency, such as *on many occasions, at times, from time to time*, can be placed at the beginning of the sentences or at the end of

short sentences. Single – word adverbs are placed in a sentence in front of the verb – predicate if the verb – predicate is not *be*.

In many cases the use of frequency adverbs is followed by the use of the Present Simple tense.

Quantifiers as hedges.

Quantifiers are used to denote quantity. We should differentiate between definite (*a half, a quarter*) and indefinite quantifiers. Indefinite quantifiers are used as hedges and include the following:

- *all, many / much*
- *some, a few / a little*
- *a number of + noun / noun phrase*
- *a good / great deal of + noun / noun phrase*
- *a bit (of)*

It is obvious that the quantifier *all* implies some extreme and overstatement, therefore it cannot be used as a good hedging device. Consider the example below:

All teachers are very concerned about their students' career prospects.

However, in the following extract it's possible to decrease the effect of broad generalization by using quantifiers *many, some, a number of*.

Most / some / many / people work because they need money to live. But money is not the main reason / many / most / some / people stay in their jobs. / Most / Many / a number of / people work because they like to be with other people, they want to contribute something to society and they feel a sense of accomplishment.

Similarly, the extremity in the use of indefinite pronouns *no one* and *nobody* can be hedged by using negative quantifiers *few / fewer* with countable and *little / less* with uncountable nouns.

From a student's essay:

People work to earn their living but few people / no one / enjoy (s) their work getting small salaries. Few people /no one/ are (is) satisfied with this situation. They will try to choose a higher paying job and lead a comfortable

life.

Possibility hedges are represented by adjectives, which are used with nouns *a probable version, a possible solution* and by adverbs in constructions with verbs, adjectives, whole sentences and other adverbs.

According to Hyland such adverbial hedges as *probably, perhaps, possibly, and in (this / that) case* are particularly common in formal academic writing. (Hyland, 1998).

Both frequency and possibility hedges are easily taught and perceived by the elementary, intermediate and advanced learners. From a student's essay:

Scientists perhaps make the most valuable contributions to the society.

Artists probably make important contributions too, but society seems to value scientists more...

In this excerpt the adverbs *perhaps, probably* reduce the power of broad generalization referring to the contributions made by scientists and artists to the society.

Adjective and adverb hedges are widely used in academic prose. They range from single-word adjectives (essential, permanent) to more complex constructions, such as according to + noun, most + adjectives and relative to + noun. They have many syntactic and semantic functions; differ in the degree of formality and frequency of occurrence.

The exaggerative and emphatic adjectives and adverbs are prevalent in informal conversational written register. To differentiate between formal and informal language uses students should be aware of these hedges and avoid using them in academic texts:

complete(-ly)	huge(-ly)	unbelievable(-ly)	perfect(-ly)
clear(-ly)	high(-ly)	total(-ly)	never
awful(-ly)	forever	strong(-ly)	ever
bad(-ly)	for sure	sure(-ly)	very much
by all means	fully	terrible(-ly)	even (+adjective/noun)
always	extreme(-ly)	sever(-ly)	amazing(-ly)
certain(-ly)	great(-ly)	too (+adjective)	enormous(-ly)

Teachers should carry persistent and consistent work in directing their students away from overuse of exaggerative hedges through offering various oral and written exercises, and assignments. For example, 1) *underline the adjective (adverb) hedges in the text and explain their use*; 2) *comment on the use of the hedges in the text*; 3) *find the exaggerations in the passage and give alternatives to them*.

Modal verbs as hedges.

In general, in formal writing modal verbs can be divided into three classes:

- ability and possibility – can, may, might, could, be able to.
- obligation and necessity – must, have to, should, ought, need to, to be to, to be supposed to (highly informal)
- prediction – will, would.

There are some limitations in the employment of modal verbs as hedging devices. The modal verb *will* expresses a strong degree of certainty referring the action to the future. It is preferable to use *may*, *can* (*could*) instead of *will*.

Consider the following extract on ecology:

The environmental pollution will/can be liquidated and inevitable changes in the balance of matter and energy on the planet will/can be adequately compensated because the cultivation of recoverable natural resources and the transformation of their equilibria will/can make it possible to increase many times over the productivity of nature on the earth as a whole.

In the above mentioned extract the modal verb *will* expresses high degree of definiteness and certainty. The author is sure that all processes in the nature are under control, no hesitation is implied on the part of the author. The modal verb *can* is more preferable in the academic text.

In the academic prose modal verbs of possibility can be used as hedges and necessity modal verbs can be applied to express some judgments and inferences. The modal verb *may* expresses possibility and *should* a reasoned

conclusion. Consider the following example:

Some university students think only about their careers. If the choice is left to them, they may only study courses for their future profession. Therefore, university should require students to take classes in many subjects.

Hyland (1998) is of the opinion that “although *can* is common in the conversational register, in formal discourse *may* is more appropriate particularly in academic prose in humanities and social sciences. In formal writing *can* rarely refers to abilities, but rather possibilities and implications”.

It is necessary to mention that the modal verb *must (not)* expressing obligation and prohibition is seldom employed in academic writing. On the other hand the negative modal *cannot* occurs in academic texts in denials, refutations or counterexamples.

The predictive modal verb *would* may be used as hedging device in formal and informal academic writing. It reduces the writer’s commitment or responsibility for the accuracy of evidence.

The precaution measures would really help to reduce traffic accidents but there are people who oppose these measures.

We can admit that modal verbs are effectively used in academic texts to moderate claims. According to Biber and Hyland analyses of academic corpora have shown that *can* and *may* are by far the most common modals, whereas *must*, *should* and *have to* are less frequent as are *will* and *would*. (Biber, 1999; Hyland, 1998).

It should be mentioned that while teaching modal verbs as hedges, it is essential to concentrate on the contextual meanings of only some but not necessarily all modal verbs. Teachers may confine themselves to considering hedging uses of *may*, *can* and *could*.

Summing up, we may infer that focused instruction of hedges is an important issue. Students should differentiate between formal and informal, spoken and written registers, express their thoughts correctly in accordance with rules and norms of academic English. In this respect ESP teachers have responsibility to help students acquire an awareness of why, how and when

hedges are used through elaborating special tasks, providing students with valuable scientific material in their field of study, assisting them in presenting hypotheses, conclusions, reports. A good writing proficiency can be contributing factor to students' professional recognition and career prospect.

REFERENCES

1. **Biber D.** (1999). Longman Grammar of Spoken and Written English, p. 1204.
2. **Hyland K.** (1998). Hedging in scientific research articles. Amsterdam. John Benjamin Publishing Company, p. 310.
3. **Jordan R.** (1997). English for academic purposes, Cambridge University Press, p. 349.
4. **Salager-Meyer F.** (1997). I thin that Perhaps you should: A Study of Hedges in Written Scientific Discourse, TESOL, v. 2, № 2, pp. 127-143.
5. **Myers G.** (1989). The Pragmatics of Politeness in scientific articles, Applied Linguistics, v. 10, № 1, pp. 1-35.
6. **Hinkel E.** (2005). Hedging Inflating and Persuading in L2 academic writing, Applied Language Learning, v. 15, Nos 1 and 2, pp. 29-53.
7. **Hinkel E.** (1995). The use of modal verbs as a reflection of cultural values. TESOL, v. 29, issue 2, pp. 325-343.
8. **Hinkel E.** (1996). Audience and the writer's stance in L2 writing TESOL. Chicago, Illinois.

Ստեփանյան Նաիրա – դասախոս, ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետ, անգլերենի թիվ 1 ամբիոն, էլ. փոստ՝ naira.stepanyan21@yahoo.com:

Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 10.11.19, տրվել է գրախոսության՝ 18.11.19 - 26.11.19, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 05.12.19:

GROUP WORK AS AN EFFECTIVE METHOD FOR SPECIALIZED TEXT COMPREHENSION IN ESP CLASSROOM

ABSTRACT

Group work is undoubtedly considered to be a potential tool in a foreign language learning classroom as it contributes to forming and developing language as well as communicative competence of learners. It can be applied not only to teaching grammar and lexical skills, for the introduction and revision of new material but also to working with a text to improve text comprehension. In case of academic or specialized texts, group work has proven to be essentially productive as it contributes improvement of students' communicative skills, boosts students' knowledge of their areas of study, and, last but not least, increases their English language competence in professional settings.

Key words: *group work, English for Special Purposes, academic text, specialized text, text comprehension, communicative skills.*

РЕЗЮМЕ

ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОНИМАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Групповая работа несомненно считается потенциальным инструментом на уроках иностранного языка, так как она способствует формированию и развитию как языковых, так и коммуникативных навыков студентов. Групповая работа может применяться не только для обучения грамматическим и лексическим навыкам, для введения нового материала и его повтора, но и для работы над текстом для улучшения его понимания. В случае с академическим или специализированным текстом групповая работа более чем продуктивна, так как она способствует развитию коммуникативных навыков студентов, расширению знаний в области их специализации, и, наконец, что немаловажно, повышению уровня знаний в области английского как языка специального.

Ключевые слова: групповая работа, специализированный английский, академический текст, специализированный текст, понимание текста, коммуникативные навыки.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԽՄԲԱՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ՈՐՊԵՍ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ԸՆԿԱԼՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՄԻՋՈՑ ՀԱՏՈՒԿ ՆՊԱՏԱԿՆԵՐՈՎ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԼՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Խմբային աշխատանքն օտար լեզվի դասավանդման արդյունավետ միջոց է, քանի որ նպաստում է ուսանողների լեզվական և հաղորդակցական հմտությունների ծավալմանն ու զարգացմանը: Այն կարող է կիրառվել ոչ միայն քերականական և բառային գիտելիքների դասավանդման, նոր նյութի ներմուծման և կրկնության համար, այլև տեքստերի հետ աշխատելիս՝ զարգացնելու դրանց ընկալման հմտությունները: Ակադեմիական և մասնագիտական տեքստերի դեպքում խմբային աշխատանքն էլ ավելի արդյունավետ է, քանի որ նպաստում է հաղորդակցական հմտությունների զարգացմանը, մասնագիտական գիտելիքի կուտակմանը, ինչպես նաև անգլերենի կիրառման խթանմանը մասնագիտական ոլորտում:

Քանալի բառեր՝ խմբային աշխատանք, անգլերենը հալոսկ նպատակների համար, ակադեմիական տեքստ, մասնագիտական տեքստ, տեքստի ընկալում, հաղորդակցական հմտություններ:

Group work implies the involvement of all students in the process of learning. Within the framework of this collaborative activity, each learner has his/her own investment and input into the learning process which includes exchange of knowledge, skills and expertise.

In theoretical terms, group work is a strategy that enables students to discuss issues or to engage in joint activities with other students in a less threatening environment (Harmer, 1991). Group work essentially involves the learners in interaction activities which is an important aspect of the

language-learning process, as it gives learners the opportunity to negotiate meaning; this leads to positive developmental effects and an increase in a comprehensible input, pushed output (Richards, 2005; Ellis, 1994). Hall and Hewings suggest that learning a language is a process which develops through interaction between learners, teachers, texts and activities (Hall and Hewings, 2001). However, Ellis concludes that learner-learner interaction is more effective than teacher-learner interaction in helping learners to acquire L2 (Ellis, 1994).

The advantages of group work are as follows:

1. Learners can themselves identify problems and find solutions to them.
2. Learners have an opportunity to form and express their own ideas.
3. Students learn to interact with each other, with the teacher, thus they obtain communicative skills and abilities.
4. Students encourage each other especially in mixed level classes. When lower level students see the accomplishments of higher level students, they get inspired and motivated.
5. Not all learners are willing to ask the teacher a question if they do not understand something. Working in small groups enables students to ask each other the questions that are not clear to them.

There are many types of group work activities, depending on the nature of the task that should be accomplished. For example, the purpose of *buzz groups* is to generate ideas, stimulate students' interest and assess students' understanding. These groups involve students engaging in short, informal discussions, often in response to a particular question. The best discussions are those in which students make judgments regarding the relative merits, relevance, or usefulness of an aspect of the lecture (Brookfield, Preskill, 1999).

Another group activity is *think-pair-share* which aims at generating ideas, increasing students' confidence in their answers, encouraging participation in public speaking. It consists of three steps. First, students think

individually about a particular question or scenario. Then they pair up to discuss and compare their ideas. Finally, they are given the chance to share their ideas in a large class discussion. Think-pair-sharing forces all students to attempt an initial response to the question, which they can then clarify and expand as they collaborate. It also gives them a chance to validate their ideas in a small group before mentioning them to the large group, which may help shy students feel more confident participating.

The goal of the group activity called *circle of voices* is again to generate ideas, develop listening skills, have all students participate and equalize learning environment. This method involves students taking turns to speak. Students form circles of four or five and are given a topic, and they should organize their thoughts about it. Then the discussion begins and each student should express his/her opinion. During this time, no one else is allowed to say anything. After everyone has spoken once, a general discussion involving all the students can be organized (Brookfield, Preskill, 1999). To encourage students to listen more carefully to each other, the teacher can require each person to begin by paraphrasing the comments of the previous student or by showing how his or her remarks relate to those of the previous student.

Snowball groups/pyramids is another type of group activity, the aim of which is to generate ideas, to narrow a topic and develop decision-making skills. This method involves progressive doubling: students first work alone, then in pairs, then in fours, and so on. In most cases, after working in fours, students come together for a plenary session in which their conclusions or solutions are pooled. Back in the large class group, one representative from each group reports the group's conclusions (Jaques, 2000).

The purpose of *jigsaw* is to learn concepts in-depth and develop teamwork. This activity involves students becoming "experts" on one aspect of a topic, then sharing their expertise with others. A topic should be divided into a few constitutive parts ("puzzle pieces"). Subgroups of students should be given a different "piece" of the topic. Each group's task is to develop expertise on its particular subtopic by brainstorming, developing ideas and

researching. Once students have become experts on a particular subtopic, the groups should be shuffled so that the members of each new group have a different area of expertise. Students then take turns sharing their expertise with the other group members, thereby creating a completed “puzzle” of knowledge about the main topic (Silberman, 1996).

Fishbowl is a type of group work and its objective is to observe group interaction, provide real illustrations for concepts and an opportunity for analysis. It involves one group observing another group. The first group forms a circle and either discusses an issue or topic, does a role play, or performs a brief drama. The second group forms a circle around the inner group. Depending on the inner group’s task and the context of the course, the outer group can look for themes, patterns, soundness of argument, etc., in the inner group’s discussion, analyze the inner group’s functioning as a group, or simply watch and comment on the role play (Jaques, 2000).

Obviously, this list of types of group work activities can be continuously replenished as every teacher might think of new approaches and techniques when organizing group work in foreign language classroom.

However, when organizing group work activity related to specialized text comprehension, some principles of setting up groups should be taken into consideration. First of all, it is worth mentioning that for this type of activities it would be reasonable to involve from 4 to 5 students in a group. Secondly, the level of competence of students should be different in a group, ranging from students with high to low level language competence, as it will help the teacher to allocate different roles to different students (for example, a student with low language competence will not be able to be cooperative enough to lead the group). Thirdly, the ability to complete certain tasks and the pace of learning and working should also be taken into account. The texts for group work should be focused on a discussable problem which, in its turn, can contribute to forming a lot of opinions. The contents of the text should be well-suited so that the teacher could distribute the assignments to different students to work individually. As some researchers mention, assigning a

single role to each member of the group may be more effective in achieving successful group work and it will be efficient if every member has something specific to do, such as asking for and giving information, giving examples, synthesizing and summarizing, and taking notes and recording information (McCafferty et al., 2006; Cohen, 1994). Dörnyei and Murphey suggest that specifying roles for each member may improve the learning, as well as promote the development of different abilities; moreover, it may decrease the anxiety of group members, as they know what they are expected to do (Dörnyei, Murphey, 2003).

Another important issue that should be considered here is the assessment of students which is an important part of group work activities, alongside with material selection, assignments that should be completed as well as constant reflection on the studied material. Some researchers tend to think that when assessing students the teacher should take into account both factors – the final work result of students and the process of their interaction (Brown, 2001; Thornbury, 2005). Harmer suggests working out the principles of assessment based not only on language competence but also communicative skills, for example the skill of solving problems, actively interacting with other group members as well as following communication principles, etc. (Harmer, 2007). And despite the fact that students work together, support and help each other, each of them has his/her portion of successful and unsuccessful answers, poor and good performance. That is why the teacher's task should be identifying the mistakes and properly assessing each student's answer.

There are some stages that should be adhered to when implementing group work activity for specialized text reading comprehension:

1. setting up groups;
2. new material introduction;
3. group work planning;
4. individual work planning;
5. discussion of tasks completed by separate students;

6. discussion of tasks completed by the whole group which implies remarks, completions, clarifications and generalizations;
7. finalizing group work results;
8. reflection on the cognition process;
9. teacher assessment.

Working with a specialized text within the framework of group activities has proven to be very productive in many ways. It heavily contributes to improving communicative skills of students, boosts students' knowledge of the areas of study, and, last but not least, it increases their English language competence in professional settings. The activities aimed at specialized text comprehension that are practised in group work can be various. For example, the following specialized text is on economics, namely, unemployment and its types.

The economy's natural rate of unemployment refers to the amount of unemployment that the economy normally experiences. Cyclical unemployment refers to the year-to-year fluctuations in unemployment, and it is associated with the short-run ups and downs of economic activity. In most markets in the economy, prices adjust to bring quantity supplied and quantity demanded into balance. In an ideal labor market, wages would adjust to balance the quantity of labor supplied and the quantity of labor demanded. This adjustment of wages would ensure that all workers are always fully employed. Of course, reality does not resemble this ideal. There are always some workers without jobs, even when the overall economy is doing well.

There are four ways to explain unemployment in the long run. The first explanation is that it takes time for workers to search for the jobs that are best suited for them. The unemployment that results from the process of matching workers and jobs is sometimes called frictional unemployment, and it explains relatively short spells of unemployment.

The next three explanations for unemployment suggest that the number of jobs available in some labor markets may be insufficient to give a job to everyone who wants one. This occurs when the quantity of labor supplied

exceeds the quantity demanded. Unemployment of this sort is called structural, and it explains longer spells of unemployment (Chalabyan et al., 2016: 162-163).

The teacher can set up groups of 4 or 5, the students may be presented with the above-mentioned text and be assigned the following tasks:

1) Entitle the present text. Possible answers can be: *Unemployment, Types of Unemployment, etc.*

2) Pose questions to the text. The teacher can get the students in groups to prepare 5 questions about the text which another group will have to answer from memory. Questions should be factual. For example: *1. What is unemployment? 2. What types of unemployment are mentioned in the text? 3. How can you explain cyclical unemployment? etc.*

3) Reduce the text to exactly 100 words or reduce the total number of sentences by 50%. This task will help the students to identify the most important information in the text and try to convey it in as few words as possible.

4) Insert the following sentences that are in jumbled order into the text.

5) Make up sentences with 10 unknown words from the text. This will help them memorize new words and professional terms and, thus, the students will be able to enrich their vocabulary.

Obviously, the teacher can apply some of the above-mentioned activities separately or a combination of all tasks can contribute to effective and enjoyable group work.

As it can be seen, there are many group work activities that can be practised to improve specialized text comprehension which, in its turn, motivates students and may result in improvement of communicative skills, increasing both vocabulary and knowledge about their own field of study and also encourage them to use English in professional settings.

REFERENCES

1. **Brookfield S. D., Preskill S.** (1999). Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms, San Francisco, Jossey-Bass Publishers,
2. **Brown H. Douglas** (2001). Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy, Longman – Pearson.
3. **Cohen E.** (1994). Designing Groupwork, New York, Teacher College Press.
4. **Chalabyan S., Harutyunyan L., Grigoryan A.** (2016). Economics, Yerevan, Tntesaget.
5. **Dörnyei Z., Murphey T.** (2003). Group Dynamics in the Language Classroom, Cambridge University Press, Cambridge.
6. **Ellis R.** (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
7. **Hall D. R., Hewings A.** (2001). Innovation in English Language Teaching. London, Macquarie University and the Open University.
8. **Harmer J.** (2007). The Practice of the English Language, Edinburgh, Pearson.
9. **Jaques D.** (2000). Learning in Groups: A Handbook for Improving Group Work, 3rd ed., London: Kogan Page.
10. **McCafferty S.G., Jacobs G. M., DaSilva Iddings A. C.** (2006). Cooperative Learning and Second Language Teaching, Cambridge, Cambridge University Press.
11. **Richards J.C.** (2005). Communicative Language Teaching Today, SEAMEO Regional Language Centre.
12. **Silberman M.** (1996). Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject. Boston, Allyn and Bacon.
13. **Thornbury S.** (2005). How to Teach Speaking, London, Pearson.

Տեղ-Մարգարյան Լուսյա - դոցենտ, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան, լեզուների ամբիոն, Էլ. փոստ՝ lusya.ter-sargsyan@yandex.com:
Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 04.11.19, տրվել է գրախոսության՝ 18.11.19-26.11.19, երաշխավորվել է Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի լեզուների ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 05.12.19:

FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES

№ 8 (17)

Չափս՝ 60x84 ¹/₁₆: Տպ. 6.5 մամուլ:
Տպաքանակ՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն

ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1



100

