

FLSP

3 (12) 2015

ISSN 1829-4065

FOREIGN
LANGUAGE
FOR SPECIAL
PURPOSES

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
YEREVAN STATE UNIVERSITY



FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES

№ 3 (12)

YEREVAN STATE UNIVERSITY PRESS
YEREVAN 2015

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԸ
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ

№ 3 (12)

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ
ԵՐԵՎԱՆ 2015

**Recommended by the Scientific Council of the Department
of Romance and Germanic Philology, 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:** **Samvel Abrahamyan**
Dean of the Department of Romance and Germanic Philology,
PhD in History, associate professor, YSU, RA
- Jura Gabrielyan**
Doctor of Philology, professor
Head of German Philology Chair, YSU, RA
- Karo Karapetyan**
Head of Translation Chair,
PhD in Pedagogics, professor, YSU, RA
- Albert Makaryan**
Doctor of Philology, professor, YSU, RA
- Yelena Mkhitarian**
Head of German languages Chair, PhD, professor, ASPU, RA,
- Hasmik Bagdasaryan**
Head of Romance Philology Chair, PhD, associate professor

Foreign Languages for Special Purposes, Yerevan, Yerevan State University Press, 2015, p. 154.

FLSP international journal, published once a year, 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, 2015

© YSU press, 2015

**Հրատարակության Է երաշխավորել
ԵՊՀ ռոմանագերմանական բանասիրության ֆակուլտետի
գիտական խորհուրդը**

Գլխավոր խմբագիր՝

Մարգարիտա Ապրեսյան

ԵՊՀ անգլերեն լեզվի թիվ 1 ամբիոնի վարիչ, բան.
գիտ. թեկն., պրոֆեսոր

**Խմբագրական
խորհրդի**

Դորա Սաքայան

բան. գիտ. դոկտ., պրոֆեսոր

պատվավոր անդամներ՝

Մթգիլ համալսարան, Մոնրեալ, Կանադա

Սվետլանա Տեր-Մինասովա

Բան. գիտ. դոկտ.,

Մոսկվայի պետական համալսարանի պրոֆեսոր,

Օտար լեզուների ֆակուլտետի դեկան,

Հանս Սաուեր

Բան. գիտ. դոկտ., պրոֆեսոր

Անգլիական բանասիրության ինստիտուտ, Մյունխենի
համալսարան

Զարլզ Հռուլ

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

Խմբագրակազմ՝

Սամվել Աբրահամյան

ԵՊՀ ռոմանագերմանական բանասիրության ֆակուլտետի
դեկան, պատմ. գիտ. թեկն., դոցենտ

Յուրա Գաբրիելյան

ԵՊՀ գերմանական բանասիրության ամբիոնի վարիչ,

բ.գ.դ., պրոֆեսոր

Կարո Կարապետյան

Թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի
վարիչ, մանկ. գիտ. թեկն., պրոֆեսոր

Ալբերտ Սակարյան

բ.գ.դ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ

Ելենա Միխայլյան

ՀՊՄՀ գերմանական լեզուների ամբիոնի վարիչ,

բան. գիտ. թեկն., պրոֆեսոր

Հասմիկ Բաղդասարյան

Ռոմանական բանասիրության ամբիոնի վարիչ, բ.գ.թ., դոցենտ

Օտար լեզուները մասնագիտական նպատակների համար, Եր.: ԵՊՀ հրատ., 2015, 154 էջ:

Գիտական հոդվածների միջազգային ամսագիրը նպատակ ունի հավաքելու և ներկայաց-
նելու Հայաստանի և Հայաստանից դուրս «Օտար լեզուները մասնագիտական նպատակ-
ների համար» (FLSP) ոլորտի մասնագետների մշակած ժամանակակից մեթոդները՝ փոր-
ձի փոխանակման և դրանց հետագա զարգացման նպատակով:

© Ապրեսյան Մ. և ուրիշ., 2015

© ԵՊՀ հրատ., 2015

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ CONTENTS

Antonyan Z. H., Bekaryan N. M.

Analytical Reading as an Important Means of Language Teaching 8

Avetisyan Z. A., Martirosyan M. E.

Pragmatic Value of Stylistic Devices in Political Discourse 17

Bagiryan D. P., Avagyan N. M.

Methodological Approach to Designing an Effective Performance
Assessment Task 26

Dzukanova B.

Comenius University, Slovakia 37

Hakobyan A. E.

Scientific English in the Paradigm of the Professional Communication .. 45

Karapetyan R. R., Petrosyan S. A.

Adverbial Participial Clauses as Linguistic Coherence Formers in
Complex Scientific Texts 52

Melkonyan N. H., Bekaryan N. M.

Debating Skills as a Tool of Teaching English 66

Stepanian N. G.

Achieving Accuracy in Writing 75

Абрамян С. А.

Лингвокультурологический аспект речевой коммуникации..... 82

Ապրեայան Մ. Հ.

Օրենսդրական տեքստը՝ որպես իրավաբանական խոսույթի ժանր... 92

Գրիգորյան Շ. Ա.

Կրոնական խոսույթի հետ աշխատանքի ճանաչողական-
գործաբանական հայեցակերպ..... 101

Հայրապետյան Ն. Ս.

Նվազագույն բառապաշարի ընտրության խնդիրը անգլերենի
խորացված ուսուցման դասընթացում..... 113

Մանոյան Ս. Ա.

Հեքիաթը որպես մշակութային երկխոսության միջոց..... 123

Մխիթարյան Ն. Յու.

Ուսանողների գեղագիտական մտածողության ձևավորումը
համակարգչային գրաֆիկայի միջոցով..... 134

Ոսկանյան Ա. Ա.

Իրավաբանական բառապաշարի ընտրության և ուսուցման
առանձնահատկությունները ESP դասընթացում..... 142

ANALYTICAL READING AS AN IMPORTANT MEANS OF LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

The present paper discusses the importance of reading in the teaching-learning process in general and points out the necessity of introducing and afterwards fortifying "analytical reading" skills in particular. Different reading techniques have been presented in accordance with their complexity and relevance. Analytical reading has proved to be of utmost importance as a way of implanting analytical and creative skills among the students. This type of close reading aims at deepening their knowledge both in literature and linguistics, encourages them to think more critically and carry out independent investigation on the piece of a literary work.

Key words: *analytical reading, teaching-learning process, reading techniques, close reading, creative skills.*

РЕЗЮМЕ

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

В данной статье обсуждается важность чтения в учебном процессе в целом, а именно, подчеркивается необходимость обучения навыкам аналитического чтения. Представлены различные методы обучения чтению в соответствии с их сложностью и актуальностью. Как способ обучения студентов аналитическим и творческим навыкам аналитическое чтение имеет огромное значение. Этот тип чтения направлен на углубление знаний обучающихся как в лингвистике, так и в литературе, развивая у них критическое мышление, а также является отличным средством для самостоятельного восприятия и изучения литературного произведения.

Ключевые слова: *аналитическое чтение, учебный процесс, методы чтения, внимательное чтение, творческие навыки.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ԸՆԹԵՐԳԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐ ՄԻՋՈՑ

Սույն հոդվածում քննարկվում է ընթերցանության կարևորությունը լեզվի դասավանդման գործընթացում ընդհանուր առմամբ և ընդգծվում է վերլուծական ընթերցանության հմտությունները ներմուծելու ու այնուհետև դրանք ամրապնդելու անհրաժեշտությունը մասնավորապես: Հոդվածում ներկայացված են ընթերցանության տարբեր մեթոդներ, որոնք դասակարգված են ըստ բարդության և կարևորության: Վերլուծական ընթերցանությունը հանդիսանում է կարևորագույն միջոց ուսանողների մոտ վերլուծական և ստեղծագործական հմտությունների զարգացման համար: Ընթերցանության այս տեսակը, որն անվանվում է նաև ուշադիր ընթերցանություն, նպատակ ունի խորացնել ուսանողների գիտելիքները գրականության ու լեզվաբանության բնագավառներում, ինչպես նաև մղում է նրանց գործին մոտենալ ավելի քննադատորեն և իրականացնել գրական ստեղծագործության անկախ հետազոտություն:

Բանալի բառեր – *վերլուծական ընթերցանություն, դասավանդման գործընթաց, ընթերցանության մեթոդներ, ուշադիր ընթերցանություն, ստեղծագործական հմտություններ:*

***“Reading is a means of thinking with another person’s mind;
it forces you to stretch your own.”***

Charles Scribner, Jr. Reading Basics

It has always been out of doubt that reading is part and parcel of any foreign language teaching. And the 21st century dwellers cannot but accept this undeniable fact. Of course, the mere concept of reading has always been regarded as a prolific means of broadening one’s mind, reaching new horizons, enlarging the previously accepted and dominating limits of people’s way of thinking.

It is noteworthy mentioning that the aims and purposes of reading have undergone different changes throughout the human history. It is well-known that some people read to entertain themselves and their children; others do so to fall

asleep; some of them read to be able to use computer programmes; to feel the pulse of everyday life in the world and what not for...

Yet, the notion of “reading” itself has always served as a magnificent tool for teaching in general and teaching a foreign language in particular. Up till now no other more efficient and effective way of teaching a foreign language at any stage has been proposed. Thus, reading is in this sense a unique means and, consequently, an inseparable part of the teaching-learning process.

So, what is READING and why do we READ? These questions can have multiple answers and interpretations. Yet, we are going to view and treat them through the scope of teaching-learning process. Reading is required as one of the most important constituents of language learning as it enables the teacher to introduce different aspects of the language to the students. Reading automatically involves teaching the appropriate vocabulary, necessary grammatical structures and comprehension at any level of instruction. Besides, reading is a powerful way to make the students be entangled in the culture and traditions of the target language bearers, to make a fascinating journey to the language-speaking countries. Moreover, reading is an excellent way to assist in obtaining the required pronunciation, writing skills as well as imagination and critical thinking.

Accordingly, it is necessary to identify the existing types of reading which are meant to teach and develop the language perception and comprehension skills in the students. We would like to introduce the most widely accepted kinds of reading:

1. ***Extensive reading*** – involves reading for pleasure and interest. The main purpose of this kind of reading is relaxation and self-enjoyment.
2. ***Intensive reading*** – involves careful and in-depth reading. The main purpose of this kind of reading is getting more detailed information for various educational goals. Due to those goals intensive reading can have the following technique or sub-types:
 - a. Scanning – rapid reading
 - b. Skimming - focusing on the important data
3. ***Exploratory reading*** – aims at a deeper investigation of the text and allots more time.
4. ***Study reading*** – aims at getting a maximum understanding of the main ideas of the text through surveying, questioning, note-taking and reviewing

5. **Critical reading** – involves:
 - a. Differentiating between fact and opinion;
 - b. Recognizing the author's technique and purpose in writing;
 - c. Identifying the characters and their behavioral peculiarities.
6. **Analytical reading or close reading** – involves splitting the text into interrelated components, paying close attention to all the details (semantic, syntactic, stylistic, etc.). The main purpose of this kind of reading is “reading between the lines”, thus trying to unveil the author's intentions and ambitions.
7. **Developmental reading** – final stage of reading which is meant for different professionals' special purposes.

As we can observe from the classification introduced above, all kinds of reading are of great importance and by all means should be applied during foreign language teaching. Still, the relevance and value of analytical or close reading undoubtedly deserves more attention. Unfortunately, this kind of reading seems to be more difficult and hard to overcome for most students studying a foreign language. At the same time it is of high importance for any specialist as it can give more detailed information about the topic under discussion and uncover the hidden intentions of the author. Reading – “close” or “analytical” – always demands patience and willingness to slow down and “postpone” the final judgments on the read material, acquires certain skills of evaluation and analysis in general and in the required field in particular.

So, it is obvious that the necessity of treating analytical or close reading more seriously has become urgent.

In this paper we have focused our attention on the analytical reading of the fiction – both poetry and prose. Though there is a course of Analytical Reading at the English Philology Department in Yerevan State University, we still think that it should be enlarged, enriched and assisted with more instructive materials not only for students but for the university teachers as well.

We would like to state that the introduction of the special course of Analytical Reading (AR) is possible only after the students have mastered the skills of the previously discussed kinds of reading (extensive, intensive, exploratory, study and critical) as AR can be considered as the final and summarizing stage of reading activity.

Teaching and learning AR requires special instructions and knowledge both for the students and teachers. For achieving more apprehensive results while leading the course we would like to introduce certain technique of AR which has been approbated during the last few years and has proved to be highly effective. It has been appreciated by the students as it enables them to hold discussions and come up with their own critical viewpoints. The technique comprises the following steps which are to build coherent comprehension:

- a. *pre-reading and questioning,*
- b. *previewing,*
- c. *reading,*
- d. *responding and feed-back,*
- e. *reviewing and final questioning.*

The first step – **pre-reading** - is the basis of AR and can be complimentary for the thorough understanding of the given passage and the whole literary work in general (be it a poem, a story, a novel, a play, etc.).

Firstly, the passage under analysis needs a well-thought investigation. The questions like “Who is the author?”, “What do we know about his biography and literary career?”, and “What genre does the passage belong to?”, “What is his/her cultural, historical, social and educational background?”, “What impression do you get from the text?” and “What mood does the passage create in you?” should be tackled with deep attention. And when arrived at adequate and sufficient answers, you are ready to pass on to the next step with a certain “baggage of background information” which will certainly build up the further canvas of the analysis.

The **previewing** is the second step of Analytical Reading and is by no means a less important one. At this stage of reading it is necessary to carry out a more profound survey.

Firstly, you are to figure out how the title/heading of the passage and its plot are interrelated to each other and if there are any hidden hints or messages within the frames of the given passage that can help to reveal the “ties” existing between them.

Secondly, it is necessary to understand what parts the given passage consists of, to identify the ends and beginnings of the parts under discussion, as well as their topic sentences or statements.

Thirdly, it is needed to see in what technique the text is written or what approach/method is used there. Moreover, sometimes it can be useful to make

out what literary movement this or that author belongs to, the follower of what religion he/she is or what philosophical school he/she represents.

Fourthly, you have to identify the main idea/ideas of the passage and skim the text to have an overall idea of the main characters and events occurring in the text. Furthermore, it will be useful to follow the chronology of the described events and mark the most important ones.

The third step – **reading** – can be considered to be the most essential and challenging one in the process of AR as it demands more time and effort for a better comprehension of the passage under analysis. It is here that the reader should take essential steps to unveil the hidden codes set by the author and penetrate deeper into the lines.

First of all it is necessary to make detailed vocabulary notes, as any seeming “homely detail” can be of much relevance. It is strongly advisable to watch closely what word-stock has been used by this or that character and how the author describes him/her. While doing the vocabulary work one can naturally come across certain inevitable questions like: “Which are the words, phrases or idiomatic expressions first to capture your attention?”, “How do you think they are interrelated?”, “Does the use of any of them seem odd to you and why?”, “Are any of the new words polyphonic (possessing different meanings at a time) or do they have any extra connotative meaning?”.

The grammatical structures, their complexity or their marked primitive use should be taken into account as they can stress this or that characteristic feature of the personage or the importance of the described event in the text. The punctuation also deserves close attention, as in certain cases it may be quite unusual and, of course, it should have been done on purpose.

It is important to identify where the development of the existing plot becomes of utmost importance. It is needed to differentiate the stages of the plot development and identify how it is reflected linguistically.

The style of the author and the use of different stylistic devices for creating certain emotional atmosphere should be noted by all means. Close attention should be driven especially to those which are most frequently and efficiently used.

The reader will have to consider thoroughly the symbols and images existing in the text trying to understand not only what their visual meaning is but also to “dig up” their intended essence. Certain images and symbols can be repeated not only in the passage under consideration but also throughout the

whole canvas of the book. It is recommendable for the teacher to make the students recall other pieces of literary works where those symbols and images have been used, thus comparing their use and expressed meanings.

And finally, all these steps are meant to figure out the main purpose the author has designed and how complementary the language manipulated in the passage under discussion can be during the analysis.

Responding and feed-back is the next responsible step of AR as at this stage it is possible to realize whether the whole presented material has been digested properly by the students or not.

This stage allows the students to express themselves – to evaluate the whole text independently, interpret it in their own way taking as a principle all the information gained from analysis performed during the previous steps of the AR and quoting the text if needed to make their final judgments more persuasive, reliable and credible.

The teacher, however, is not encouraged to interfere with his/her personal comments, leaving the students to discuss and debate over the topics set by the author freely. The students' opinions and vision of the author's purpose are to be evaluated properly and here is the place and time for them to realize the accuracy of their judgments and the motivations they have proposed.

This step also gives them certain confidence in their own skills in general and encourages them not to be "afraid" of AR but to enjoy it.

Reviewing and final questioning is the final and summarizing step of the AR. At this stage the role of the teacher gets more important. If the previous stages can be characterized as active stages for students and relatively passive for teachers (to encourage them to be more creative and express themselves more freely), this very stage is designed to sum up all the work done before and help the students to arrive at certain conclusions.

It is obvious that if we want to have an efficient reviewing of the performed work on the given passage, certain questions should be set before the students: "Do you think there is something that has been left out or not sounded by the author?", "What questions could be asked loudly within the text and why have they been avoided by the author?", "Do you think there are any paradoxes proposed by the author and how do they support the main idea of the passage and the literary work consequently?".

The next important aspect of this step is to figure out the construction of the narration within the passage. It is necessary to draw the students' attention to

how the story flows and what types of writing are used by the author – description, dialogue, argument, poetry (rhymed, alliterative or white), etc. If a drama piece is being analyzed, the students need to be instructed to be more attentive with stage remarks as they can be of great importance for the comprehension of the final picture presented by the author.

This step enables both the teacher and the students to realize if there have been any essential, points missed or slipped, which will add to the final assessment of the analysis and to come to shaped and structured conclusions and tangible results.

As we can see, Analytical Reading opens a wide and unknown world to the students, enables them to open up their abilities to penetrate into the depths of the writers' visible and invisible intentions. AR is a fine opportunity for the teacher to motivate his/her students to allocate more time for their reading activities and to be "choosy" towards the books and material they read. It is a nice chance to develop peculiar good taste in the students, thus stimulating creativity in them.

It is our firm belief that the course of Analytical Reading should be enriched and paid due attention to as it gives students not only reading skills but it also encourages them to think independently and creatively, to develop critical thinking. It should be pointed out that this course is to shape skills of creative and critical writing.

AR is a possibility for the students to enrich their background knowledge, to show and combine their already gained skills in different aspects, to enlarge their viewpoints. AR is a powerful means to encourage the students to believe in their abilities, to do creative work, think independently and express themselves freely and openly.

AR is a magnifying glass through which you not only look at the passage under the analysis and uncover most unexpected secret codes but you also look through it at yourself and the surrounding world as your thoughts arouse not from the truth introduced by the author but from your personal survey and observations. Here is where the students come to a most important conclusion on the fact that the more they read, the more closely and critically they do it, the more original and independent, grounded and precise their ideas will be.

REFERENCES

1. **Mortimer J. Adler and Charles Van Doren** (1972), *How to Read a Book*, New York: Simon and Schuster, Touchstone Books
2. **Roger McCoy** (1987), *Reading Critically – Analytical Reading*, New York: St. Martins Press
3. **Keith Polette** (2012), *Reading between the Lines – Analyzing Skills, Pieces of Learning*, Marion IL. Amazon Com
4. **Mary Lynn Woods, Alden J. Moe** (2007), *Analytical Reading Inventory*, N.J., Pearson/Merrill Prentice-Hall
5. **Larry Wright** (2012), *Critical Thinking: An Introduction to Analytical Reading and Reasoning*, Oxford University Press
6. **Webster's** (1981) *Third New International Dictionary*, Merriam-Webster Inc., Massachusetts, USA
7. <http://www.literacyta.com/literacy-skills/analytical-reading-skills>
8. <http://sharpbrains.com/blog/2009/09/02/changing-our-mindsby-reading-fiction/>
9. <http://www.dailykos.com/story/2015/09/16/1421007/-Contemporary-Fiction-Views-Close-reading#>
10. https://kucampus.kaplan.edu/DocumentStore/Docs11/pdf/WC/Analytical_Reading_19May2011

AVETISYAN Z. A.,
Gyumri State Pedagogical Institute
MARTIROSYAN M. E.
Yerevan State University

PRAGMATIC VALUE OF STYLISTIC DEVICES IN POLITICAL DISCOURSE

ABSTRACT

The present paper discusses the pragmatic significance of expressive means and stylistic devices in political discourse. Figures and tropes that serve as effective tools for the realization of speech impact, persuasion and suggestion, come under the pragmatic microscope. Syntactic parallelism, morphological repetition, pleonasm, individual metaphor, convergence and many other stylistic devices are highlighted with regard to the function of impact in the context of political discourse.

Key words: *figure, trope, pragmatic value, political discourse, persuasion, suggestion.*

РЕЗЮМЕ

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье выявляется прагматическая значимость стилистических средств в политическом дискурсе. Фигуры и тропы, которые служат эффективными средствами реализации воздействия, а также являются средствами персуазивности и суггестивности, анализируются с позиций прагматики. Выявляются такие стилистические средства, как синтаксический параллелизм, морфологический повтор, плеоназм, индивидуальная метафора, конвергенция и т.д.

Ключевые слова: *фигуры, тропы, прагматическая значимость, политический дискурс, персуазивность, суггестивность.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՈՃԱԿԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐԻ ԳՈՐԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԸ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԽՈՍՈՒՅԹՈՒՄ

Հոդվածում քննության է առնվում լեզվաոճական արտահայտչամիջոցների գործաբանական արժեքը քաղաքական խոսույթում: Այլաբերություններն ու բանադարձումները, որոնք ծառայում են որպես խոսքային ներազդման, համոզման և ներշնչման իրացման միջոցներ, քննվում են գործաբանության դիրքերից: Վեր են հանվում այնպիսի ներազդման գործառույթ ունեցող ոճական միջոցներ, ինչպիսիք են շարահյուսական զուգաբանությունը, ձևաբանական կրկնությունը, հավելադրությունը, անհատական փոխաբերությունը, զուգամետությունը և այլ միջոցներ:

Բանալի բառեր – Այլաբերություն, բանադարձում, գործաբանական արժեք, քաղաքական խոսույթ, համոզում, ներշնչում:

It is hard to underestimate the significant role that expressive means and stylistic devices play in political discourse. Not only do they contribute to the emotiveness and expressiveness of political speeches, they sometimes serve as an irreplaceable means of manipulation and persuasion. Suffice it to recall the heckler incident at the Democratic National Committee speech (February 28, 2014) in which punning serves as an artful means of cutting corners as Obama reacts by “*What the heck are you talking about?*” expression rhyming *heck* with *heckler*.

Nevertheless it must be stated right from the start that not all the stylistic devices implemented in political discourse are pragmatically marked. Sometimes they serve as the most relevant moulds for thoughts. In everyday text and talk no one gives much thought to the correctness of speech organization. Speech is not always overloaded with sophisticated logical constructions since its main objective is to boost human imagination and emotional perception.

Speech impact theory is closely connected with Stylistics (Avetisyan, 2015; Tropina, 1989: 14). The connection is justified by the common object of study, namely stylistically and pragmatically marked linguistic means containing imagery, emotionality, evaluation.

"Sometimes the choice of unprecedented imagery and expressive means, the intricate language interplay and idiostyle are appreciated even higher than clearness and political ethic of the political text content" (Chudinov, 2007: 106).

One of the strongest expressive means implemented in oratorical speeches is pathos, the emotional elevation which deflects attention from the logical part of the transmitted information as well as the logical connection between the narrated facts especially due to the abundance of figures and tropes (Povarnin, 1996: 89).

Thus, figures of speech reinforce speech emotiveness and impact. To the highly frequent figures in political discourse belongs syntactic parallelism which provides speech coherence and cohesion.

*But **we also believe** that there is a larger responsibility we have to one another as Americans.*

***We believe** that we we rise or fall as one nation-as one people. That we are our brothers' keeper. That we are our sisters' keeper.*

***We believe** that a child born tonight should have the same chances whether she arrives in the barrios of San Antonio or the suburbs of St.Louis; on the streets of Chicago or the hills of Appalachia.*

***We believe** that when she goes to school for the first time, it should be in a place where the rats don't outnumber computers; that when she applies to college, cost is no barrier to a degree that will allow her to compete with children in China or India for the jobs of the 21st century.*

***We believe** that these jobs should provide wages that can raise her family, health care for when she retires.*

(B. Obama, "March 4th Primary Night, Texas and Ohio, San Antoni", March 4, 2008).

In the excerpt under consideration syntactic parallelism is not only found in the principal clauses (*We believe that...*) but also in the repetitive embedded clauses (That we are our brothers' keeper. That we are our sisters' keeper.) which is also a biblical allusion. By gathering the audience around the rhetorical we (Avetisyan, 2015) Obama stresses the unity of the nation by using the lexico-syntactical parallelism *-as one nation-as one people*.

Morphological repetition is yet another catalyst of emotional impact reinforcement:

...a nation cannot **prosper** long when it favours only **the prosperous**. The success of our economy has always depended not just on the size of our gross domestic product, but on the reach of our **prosperity**.

(B. Obama, "Inaugural Speech", January 20, 2009).

The verb "**prosper**" coupled with the subjectivized adjective "**the prosperous**" and the noun "**prosperity**" outline the path towards economic progress which appears to be the President's main concern.

Turning to rhetorical questions, it must be stated that these are a structural presuppositions (Yule, 1999: 26-27) that trigger an inner monologue in the addressee. Paradoxically they are used to confirm the validity of the addresser's claims and are supposed to be taken at face value (see Yule, 1999: 28-29).

*I owe what I am to this country I love, and I will never forget it. **Where else** could a young man who grew up herding goats in Kenya ge the chance to fulfill his dream of college education? **Where else** could he marry a white girl from Kansas whose parents survived war and depression to find opportunity out west? **Where else** could they have a child who would one day have the chance to run for the highest office in the greatest nation the world has ever known? **Where else**, But in the United States of America?*

(B.Obama, "Primary Night Texas and Ohio San Antonio", March 4, 2008).

In the excerpt above the rhetorical question "**Where else....?**" is "translated" by the addressee as "**nowhere else**".

Political discourse owes its laconism and "relentlessness" to the stylistic device of ellipsis. Elliptical constructions presuppose background knowledge of the communicative situation (Churilova, 1968: 20). The pragmatic value of ellipsis consists in the fact that the missing chunk of information is recovered in the addressee's mind by the addressee him/herself making the latter the unintentional co-author of the transmitted message.

Sit-ins in San Francisco. Demonstrations in Denver. Protests in Washington, D.C., at Gallaudet, and before Congress. People marched, and organized, and testified. And laws changed, and minds changed, and progress was won.

(B.Obama, "20th Anniversary of the Americans with Disabilities Act", July 26, 2010).

The set of predicate-free elliptical sentences tells the story of a long-fought campaign; polysyndeton of "and" stresses the perseverance due to which the victory was gained and the ideological gradation concludes the excerpt. Thus it is

the convergence of expressive means and stylistic devices that provides achievement of the prelocutive effect.

Judging by the above-cited examples it becomes clear that expressive means and stylistic devices are never deployed separately, one by one; they are nearly always intertwined attracting due attention. The accumulation of expressive means and stylistic devices in certain excerpts of text is termed as *convergence*. It is also viewed as chaining of figures only for reinforcing the central figure impact (Pekarskaya, 2000: 263).

Of the figures embellishing text and talk, pleonasm deserves special attention. It's a semantic figure of speech which consists in the semantic doubling of a sememe (Arnold, 1986), i.e. the implementation of several lexemes of the same meaning within a coherent stretch of speech or text. Its pragmatic function is to ultimately clarify the message and make comprehension easier.

....because you stood up to the cynics and the doubters, and the nay-sayers when we were up and when we were down; because you still believe that this is our moment, and our time for change...

(B.Obama, "North Carolina Primary Night", May 6, 2008).

The residual use of the sememes of doubt and reluctance find threefold expression in the lexemes *cynics- doubters-nay-sayers*. The decisiveness of the moment is traced in the lexemes *moment-time*. Besides the mentioned ones, the excerpt rests on polysyndeton (*and*) and antithesis (*when we were up and when we were down*).

Parallel to figures of speech, tropes are in frequent use in political discourse. In linguistic literature the syntagmatic characteristics of figures are often opposed to the paradigmatic characteristics of tropes (see Skrebnev, 1987). Trope is reportedly the use of one word as a speech embellishment. In case of a trope, the denotative meaning (Arnold, 1986) serves as a mere background which pushes the metaphorical meaning forward disclosing the peculiarities of its usage. Tropes are either the result of lexico-semantic transformations or of metaphorization of meaning; they are endowed by a huge impact potential. To the tropes belong metaphor, metonymy, personification, symbol, epithet (Chudinov, 2007: 212).

Political metaphor as a special object of study is on the crossroads of cognitive linguistics, discourse analysis and rhetoric each of which contribute to its disclosure. Cognitive linguistics brings out the connection between cognition and perception; discourse analysis views it as a means of image building;

rhetoric stresses its role in communicative impact realization. Due to the mentioned facts, political metaphor acquires a multidimensional status turning into the product of language, thinking, society and culture (www.ksu.ru/ss/cogscio 4/science/cogscio 4. 223.doc). Metaphor extends the hands of reason. Its presence in each and every political speech is preconditioned by the aesthetic speech organization and the impact enhancement.

“Each piece of narrative can be influential. The main condition for that is metaphoricity” (Gorin 1994: 145). According to Davidson “metaphor is the dream of language which is to be interpreted by the dreamer and the dream-book since metaphor comprehension is as creative as metaphor production” (Davidson, 1991: 495).

Linguists also dwell on “individual metaphor” (Skliarevskaya 1993: 32-37). Worthy of note is that metaphor is “individualized” due to extraordinary semantic associations. It must be stated that precedented cases of individual metaphor are found in Obama speak.

This time we can face down those who say our road is too long; that our climb is too steep.

(B. Obama, “North Carolina Primary Night”, May 6, 2008).

Le me expressmy thanks to the historic slate of candidates who accompanied me on this journey and especially the one who traveled the farthest-(...) Hillary Rodham Clinton. (...) I am grateful to finish this journey with one of the finest statesmen of our time...

(B.Obama “The American Promise”, Denver Colorado, August 28, 2008).

*Our **journey** has never been one of shortcuts or settling for less. It has not been the **path** for the fainthearted (...) but more often men and women obscure in their labor-who have carried us up the long, rugged path toward prosperity and freedom.*

(B. Obama Inaugural speech, June 20, 2008).

The electoral campaign is termed by Obama via “travel metaphor” as a “journey”, “climb”, “road” and “path”. Thus in the expression “long, rugged path” metaphorical use of the lexeme “path” which has the connotation of narrowness, coupled with the epithet “rugged” creates the image of a desirable route attempted by many but conquered by few (*It has not been the **path** for the fainthearted*).

Unexpected semantic associations underlying individual metaphor are also found in Hillary Clinton’s speech:

The spread of information networks is forming a new nervous system for our planet.

(Clinton H.R., Remarks on Internet Freedom, January 21, 2010).

The present research dwells on metaphor especially because it is “the keenest shot” which makes much stronger impact than ordinary speech does” (Pochepstov, 2001: 78). Studies of metaphorical meaning can disclose much of a country's history; the most widespread metaphorical cliché's give the clear picture of a country's situation. Scholars even state that the increase of metaphor frequency signals political and economic crisis (see Vinogradov, 1994: 71; Baranov 2001: 254).

In political discourse metaphors address two issues: simplify the speaker's message bridging political events to more available everyday phenomena, and simultaneously impart imagery to the speech.

Suggestive texts often rely on the propositions of Phonosemantics which studies the connection of sound and meaning. Having studied impact realisation via suggestive texts Cherepanova states that the listener's reaction equals to that under hypnosis (Cherepanova, 1995: 187). By suppressing consciousness human brain substitutes semantic associations with phonetic ones (Kulger, 2005: 98). The mentioned fact predetermines frequent use of phonetic expressive means such as consonance and asonance:

*...block **by** block, brick **by** brick, calloused hand **by** calloused hand...*

*.....if America's beacon **burns** as **bright**.....*

(B. Obama, Inaugural speech, June 20, 2008).

*Clearly, many **businesses** are **willing** to **endure** restrictive **Internet** policies...*

(Clinton H.R., Remarks on Internet Freedom, February 15, 2011).

Consonance and assonance create the inner rhythm of speech making it melodic and diverting addressee's attention from the semantic content of transmitted information.

We also find discourse units of impact occurring in political text and talk, namely proverbs and sayings. The latter are termed as paremiological units (see Permiakov, 1998). The main reason for the high pragmatic and stylistic value of paremiological units lies in the fact that they are unquestionable. They are pieces of human wisdom that have stood the test of time and bear the seal of national,

cultural and ethnic peculiarities. The use of proverbs can be observed in the following:

You know the proverb, "Give a man a fish and he'll eat for a day, but teach a man to fish and he'll eat for a lifetime". If you teach a woman to fish, the impact is even greater. It takes a woman to teach a village".

(Clinton H.R., Development in the 21st Century, January 6, 2010).

Hillary Clinton assumes the role of women's rights' advocate scoring her point by a proverb.

To the paremiological units belong also tales, allusion to which is rather popular in political speeches. Turning to B. Obama's speech on Ethics and Lobbying Reform, we can't but notice the fairytale-like narration style in the introduction and throughout the whole speech:

Over one hundred years ago, at the dawn of the last century, the Industrial Revolution was beginning to take hold of America, Creating unimaginable wealth in sprawling metropolises all across the country. (...)

And in the state of New York, There existed a young governor who was determined to give government back to the people.

(B. Obama, Ethics and Lobbying Reform, January 26, 2006).

Taking as point of departure introductory formulas of fairytales (Jivanyan 2007: 217), Obama tells the story of the unmistakeably positive hero opposing him to the negative ones in the given speech. Obama himself assumes the communicative role of the storyteller trying to make an emotional impact on the audience which he does.

From the above, it is apt to assert that excellent orators make expressive means and stylistic devices as well as all the other persuasive and suggestive techniques invisible to the audience. In the end the achievement of the perlocutive effect is the pragmatic index of successful political communication.

REFERENCES

1. **Arnold I. V.** (1986) The English Word. Leningrad, 293 p.
2. **Avetisyan Z. A.** (2015) Speech Impact Realization via Manipulative Argumentation Techniques in Modern American Political Discourse, <https://www.waset.org/journal/Social>.
3. **Baranov A. N.** (2001) Introduction to Applied Linguistics. Moscow: "Editorial", 360 p.

4. **Cherepanova I. Y.** (1995) The Witch House: Origin of Suggestive Linguistics. Perm, p.187.
5. **Chudinov A. P.** (2007) Political Linguistics. Moscow: "Flinta" and "Nauka", 252p.
6. **Churilova I. Z.** (1968) The Phenomena of Lack and Incompleteness in the Retorts of Dialogue. Orenburg, p. 20.
7. **Davidson D.** (1991) What Metaphors Mean. Oxford: Oxford University Press, 495-506
8. **Gorin S.** (1994) Have You Tried Hypnosis? Moscow, p.145.
9. **Jivanyan A. G.** (2007) Storytelling as a State of Trans.Yerevan: YSU, p.217.
10. **Kugler P.** (2005) Alchemy of Discourse: Character, Sound and Psychology. Moscow: PER SE, 224p.
11. **Pekarskaya I. V.** (2000) Contamination in the Context of Problems of Systematicity of the Russian Language Stylistic Resources. Khakassia: "Abakan", 247p.
12. **Permiakov G. L.** (1998) Theory of Structural Paremiology. Moscow.
13. **Pocheptsov G. G.** (2001) Theory of Communication. Moscow: Refl-book, Vakler, 656 p.
14. **Povarnin S. I.** (1996) On the Theory and Practice of Dispute. St. Petersburg: "Lan", 160p.
15. **Skliarevskaya G. N.** (1993) Metaphor in the Language System. St. Petersburg: "Nauka", 152 p.
16. **Skrebnev Y. M.** (1987) Tropes and Figures as Objects of Classification. Rostov:Rostov University Press, pp.60-65.
17. **Tropina N. N.** (1989) Verb as a Means of Speech Impact. Moscow: Moscow University Press, 96p.
18. **Vinogradov S. I.** (1994) Expressive Means in Parliament Speeches. Moscow: Moscow University Press, p. 71.
19. **Yule G.** (1996) Pragmatics. Oxford: Oxford University Press.
20. [www.ksu.ru/ss/cogscio 4/science/cogscio 4. 223.doc](http://www.ksu.ru/ss/cogscio%204/science/cogscio%204.223.doc)

METHODOLOGICAL APPROACH TO DESIGNING AN EFFECTIVE PERFORMANCE ASSESSMENT TASK

ABSTRACT

The article attempts to provide an in-depth look at what performance assessment actually is, what benefits it offers and what performance outcomes may be observed by teachers. Performance assessment is a method of teaching and learning successfully practiced by advanced methodologists throughout the world leading universities. It successfully integrates not only the process but also the product reaching far beyond simple testing.

There are many performance assessment types which can be implemented in all disciplines. However, four most common ones have been separated in this article since they measure and assess the most desirable performance outcomes and methodological teaching strategies; provide necessary instructional support offering students freedom of choice as well as developing students' analytical thinking, creativity and decision- making skills.

Key words: *methodology, performance assessment, teaching strategy, instructional support, realistic task*

РЕЗЮМЕ

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ, ОЦЕНИВАЮЩИХ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ПОЛУЧЕННЫХ ЗНАНИЙ

Данная статья рассматривает особенности методического подхода, направленного на разработку заданий, оценивающих эффективность практического применения полученных навыков. Данный тип заданий, имеющий ряд неоспоримых преимуществ, применяется ведущими специалистами в вузах во всем мире, позволяя преподавателю объективно оценить теоретические и практические навыки учащихся.

Существует множество заданий, которые могут быть применены в различных дисциплинах. В данной статье рассматриваются четыре эффек-

тивных вида заданий, направленных на оценку необходимых навыков и интегрирующих наиболее важные методические стратегии.

Ключевые слова: методика, задания, оценивающие знания, обучающие стратегии.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ ՈՒՂԴԱԾ ԱՐԴՅՈՒՆԱԿԵՏ ՀԱՆՁՆԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄՇԱԿՄԱՆԸ ԳԻՏԵԼԻՔԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՀԱՄԱՐ

Սույն հոդվածում քննարկվում են մեթոդաբանական մոտեցման այն առանձնահատկությունները, որոնք ուղղված են արդյունավետ հանձնարարությունների մշակմանը, որոնց միջոցով հնարավոր է դառնում ավելի արդյունավետ կերպով գնահատել ուսանողների պրակտիկ գիտելիքները: Նմանատիպ հանձնարարությունները ունեն մի շարք առավելություններ ու լայնորեն կիրառվում են առաջատար համալսարանների մասնագետների կողմից ամբողջ աշխարհով՝ օբյեկտիվորեն գնահատելու ուսանողների թե՛ տեսական, թե՛ գործնական գիտելիքները:

Կան բազմաթիվ հանձնարարություններ, որոնք կարող են կիրառվել գիտության տարբեր ճյուղերում, սակայն սույն հոդվածում ուսումնասիրվում են չորս արդյունավետ հանձնարարություններ՝ ուղղված անհրաժեշտ հմտությունների գնահատմանը ու առավել կարևոր մեթոդաբանական մարտավարությունների ինտեգրմանը:

Բանալի բառեր – *մեթոդաբանություն, գիտելիքի գնահատման հանձնարարություններ, դասավանդման մարտավարություն, ուսուցողական աջակցություն, գործնական հանձնարարություն:*

This article attempts to provide an in-depth look at what performance assessment actually is, what benefits it offers and what performance outcomes may be observed by teachers. Performance assessment is a method of teaching and learning successfully practiced by advanced methodologists throughout the world leading universities. It successfully integrates not only the process but also the product. It reaches far beyond simple testing. A performance task can involve any learning activity or assessment which requires students to perform in

order to reveal their knowledge, understanding of material and overall proficiency. It requires students to demonstrate their knowledge, skills, and strategies by creating a response or a product (Rudner & Boston, 1994; Wiggins, 1989). Performance assessment tasks involve students in constructing various types of products for diverse audiences. Students are involved in developing the process that leads to the finished real-life product.

Unlike standardized tests, performance assessment measures how students can use what they already know, rather than how much they know. Performance assessment tasks are based on what is most essential in the curriculum and what is interesting to students. For instance, a performance task in writing may require students to actually produce a piece of writing instead of answering a series of multiple-choice questions about grammar or the structure of a paragraph. What makes performance assessment authentic is the simulation of the kind of work that is done in real-life context. Thus, an authentic performance task in environmental science might require a student to conduct research on the impacts of pesticides on local bird population and then report the results to the public through a public service announcement or informational brochure or poster.

Research over the years has shown that the way student learning is assessed can play an important role in a student's overall learning. According to Resnick and Klopfer (1989), content and process are inextricably connected. Therefore, it is extremely important to assess students in a meaningful way to determine if they are mastering the content (Herman, 1992). Cognitive psychologists studying how individuals learn have come to the following understanding:

"Mere acquisition of knowledge and skills does not make people into competent thinkers or problem solvers. To know something is not just to passively receive information, but to interpret it and incorporate it; meaningful learning is reflective, constructive and self-regulated." (Herman, 1992, p. 15)

An absolute reliance on multiple-choice tests that primarily measure basic skills and discrete knowledge, neglecting complex thinking and problem solving, doesn't prepare students to practically implement their knowledge and fails to promote adequate student learning. Performance-based assessment, on the other hand, is consistent with modern learning theories and also helps teachers employ what the profession considers to be best practices.

There are many performance assessment types which can be implemented in all disciplines. However, four most common ones have been separated in this article since they measure and assess the most desirable performance outcomes

and methodological teaching strategies; provide necessary instructional support offering students freedom of choice as well as developing students' creativity and decision-making skills. Besides, allowing a range of answers and methods, the task of this type can have different duration and complexity based on curricular requirements, length of the course, etc.

The simplest type of performance task is the constructed response (R. Pechione, D. Martin, 2014). The task is designed for one class period and concentrates on gathering evidence about one or two performance outcomes. It is mainly comprised of three essential features. The first one is provision of the context, the next is provision of some type of stimuli and the last one is means of encouraging students to use these stimuli when responding to the prompt.

This type of assessment is mostly used in History classes, Social Studies and English Language and Literature. For example, students may be asked to write a short answer analyzing a historical document, interpreting a text and improving a piece of writing. As constructed response assessment focuses on one or two performance outcomes, it offers restricted choice in decision-making and naturally the range of students' answers or expanded expression of their thoughts is strictly limited. To some specialists this type of assessment has both advantages and disadvantages. On the one hand, it is the briefest of four performance assessments, which takes one class period, and is less complex than other types and provides immediate feedback about what the students have learned. On the other hand, it doesn't allow the students to make thorough research and go deep into the study of the material given.

The next type of performance is stand-alone performance assessment (R. Pechione, D. Martin, 2014). This type of assessment is the so-called 'on-demand' assessment which can be observed on national exam level. It is mainly conducted and administered under standardized conditions. By saying standardized conditions, we mean that all students have access to the same information, respond to the same prompt and have the same amount of time. Stand-alone tasks may be the most familiar performance assessment type which are wide-spread and mostly practiced when advanced placement tests are being conducted. Let's take Advanced Placement English Literature and Composition Test, frequently held in the USA as an example. Such types of tests usually last two hours during which the students are asked to read a poem or a piece of literature and then analyze it by concentrating on literary techniques or stylistic devices which highlight complex connotations used by the author. Such type of assessment

surely provides information about students' acquisition and mastery of various performance outcomes, but as a matter of fact they lack instructional support. What concerns students' choices and decisions they may be varied, but generally limited. The reason is that the materials and the data given to the students and the assessment prompts are usually limited and not wide. Naturally, taking into consideration the above-mentioned factors, we can conclude that such tasks have a limited number of right answers. As we already mentioned, such tasks are conducted under standardized conditions, take one or two class periods and evaluate the achievement of individual students, their advancement at the classroom, school and district level. They are mostly used to make promotion or graduation decisions and their main purpose is program evaluation.

The next and the third type of performance assessment is curriculum-embedded task (R. L. Pecheone, D. Martin, 2014) which works pretty well with YSU students. If the students' level of awareness in their field of study and knowledge of English are high enough, it can lead to a highly effective scientific research eventually growing into a very interesting and informative study of this or that phenomenon. In comparison with the previous types which lack instructional support, this type provides students with lots of instructional elements. Students may be divided into groups or teams, and each team is engaged in a different activity to complete the task by researching, defining, proving, designing, building and testing the material given. The main goal here is to analyze the initial data, to draw parallels between already existing and the newly acquired information, to rebuild and retest an already improved version put forward by the students themselves.

Despite the fact that the task is completed by the team, each member is asked to perform an individual lab report or to write an essay based on the material previously assigned by the teacher. This type of assessment links curriculum, instruction and assessment. Obviously, the assessment here becomes a culmination of what the students are learning and doing. Curriculum-embedded tasks may combine collaborative tasks for English language and document-based questions in History/Social Studies. This type of performance necessarily includes instructional activity which in its turn supposes discussing and analyzing texts or more extended piece of information in various fields of science. The advantage of curriculum-embedded performance assessment is in the following: it gives an opportunity to measure multiple performance outcomes and provides teachers with extensive information and evidence about students'

analytical abilities, literacy level and their ability to apply their know-how and skills within the discipline.

As this type of assessment is integrated into the curriculum and demands instruction, the students are free to work either collaboratively or individually depending on the difficulty of the task or their preference. This type of assessment has one more advantage; it gives an opportunity for students' self-assessment, peer assessment and engagement in the revision process. The duration of these types of assessments usually takes from one to multiple weeks to complete the task.

The final type of performance assessment is called a complex project (R. Pecheone, D. Martin, 2014). This type has some similarities with the previous one since both link instruction, curriculum and assessment. This performance task can last from one unit to multiple units, or even become a part of a semester project. As an example, students can be assigned to complete a multiple week unit on elections and advertising and be informed about performance assessment at the beginning of the unit. The role of the teacher is crucial here and all instructional activities are focused on content knowledge, activating analytical and critical thinking skills and concentrating on literacy acquisition practices. All these instructional activities help students complete the task effectively. As in case of curriculum-embedded assessment, here also instructional support is usually practiced during administration of the whole project. Complex projects evaluate and measure multiple integrated performance outcomes. These complex projects are very useful and beneficial for students, as they provide opportunities for students to be free in their choice and decision-making and consequently offer a wide range of answers and methods to be used.

All the above-mentioned types of performance assessments can serve as a useful methodological guide for teachers at high schools, colleges and universities and help to distinguish and understand which type of performance assessments will be more suitable for their students and curriculum.

When deciding which performance task to choose, each teacher should focus on the goals he /she has ahead, on the curricular requirements as well as on the language proficiency of the students. In this respect, after some experimentation, the model of curriculum-embedded performance assessment task implemented during several class sessions with graduate students of Biology department proved to be the most effective. These were the students majoring in

Genetics and both the textbook and supplementing materials focused on comprehension of scientific texts and vocabulary development. Some of the students were doing research on Genetic disorders and this gave an idea to implement an interdisciplinary curriculum-embedded task which would allow them to research a realistic scientific issue, deepen their knowledge in their major sphere at the same time improving their language skills as well as to provide answers to certain real-life questions and even solve a mystery. Certain course-specific concepts and ideas, including new vocabulary acquisition, text analysis, argumentative writing, making presentation and self-evaluating were relevant to this performance assessment. The task also taught students how to provide organized, substantiated argument based on textual evidence, how to analyze complex ideas and connect information from multiple sources.

As a focus they have been offered the topic of Hemophilia (a genetic disorder that prevents normal blood clotting). Hemophilia is considered a royal disease as it has figured profoundly in the Royal houses of England, Germany, Spain and Russia. It first appeared in the family of Queen Victoria from whom it spread through marriage to the above-mentioned countries of Europe. Since there is a lot of controversy surrounding the ways of penetration of these disease into Queen Victoria's gene, the students were offered to conduct their own research based on analysis of an excerpt of the book of M. Potts "The Queen Victoria gene" and an article: "Hemophilia: the Royal Disease". The reading materials provided information about causes and outcomes of hemophilia, as well as providing some unexpected suggestions on possible causes of its penetration into the royal family. Using the following explanatory scoring rubric they were required to develop an opinion and write an essay based on the information from the reading sources. Finally, they were supposed to come up with a power point presentation featuring the target prompt.

Below a brief overview of the student directions, questions and prompt is provided.

Lesson 1
For the first class the students are introduced to the concept of Hemophilia and are offered to research on the topic.
Directions: Read the background information about hemophilia from the article: "Hemophilia: the Royal Disease".

Discuss the following:

Explain in a sentence or two how hemophilia is inherited.

Indicate how hemophilia is passed from generation to generation.

Search the Internet to find out how prevalent is the disease in the population (include statistics)?

Read an article: “ Hemophilia: the Royal Disease” and discuss the following:

What are the chances of a person with this disease passing it to his/her offspring (include possible scenarios).

Brainstorm on the following ideas:

1. What is their everyday life like?
2. What is the quality of their life?
3. What limitations does the person with hemophilia have?

For a home assignment read chapters from a novel “Queen Victoria’s gene”.

Lesson 2

For the following activity, the teacher picks up and copies particular excerpts from the novel. Passages chosen include the first scene involving the death of princesses Charlotte, the birth of Queen Victoria, episodes regarding Prince Leopold, as well as episodes related to Russian Royal House. With each new scene the students should refer to the role of hemophilia in the history of Europe (suggested time 80 min).

Directions:

Review the episodes that describe disease.

How hemophilia occurred in The Royal House of Britain?

Do you agree/disagree with the suggestion of the authors that Queen Victoria was an illegitimate child? Why?

Discuss the influence hemophilia had on historic development of European countries.

Make a chronological overview of events related to hemophilia.

Make a list of at least 20 new terms and definitions. List appropriate phrases and provide accurate definitions.

Lesson 3

For the following lesson the teacher provides a model for a compare /contrast essay offering examples of successful thesis statements and paragraph opening topic sentences. Then the teacher offers the following opposing scenarios for thesis statement and supporting paragraphs development.

Directions:

Basing on both sources draw conclusions about chances of the following scenarios and compare the following statements to develop your position:

a) Hemophilia appeared in the genes of Queen Victoria's ancestors through rare mutation.

b) Queen Victoria was an illegitimate child.

What historic impact did hemophilia have on the Royal Houses of Europe?

Based on the information from the Royal family tree decide whether present day royalties are devoid of this disease or not.

Develop a strong thesis statement and provide its supporting reasons.

Work in groups and discuss what makes the reasons weak or strong.

Considering all the necessary elements create an introduction draft for your essay.

Develop each supporting idea into a paragraph providing evidence from reading materials. Include citations, specific details and examples.

Use the scoring rubric to check the development.

Work in groups and review each other's drafts.

For a home assignment turn in your complete set of drafts in addition to the final version of your essay.

Lesson 4

For the following lesson the students are required to revise the vocabulary and to make a PowerPoint presentation summarizing everything they have learned.

As a more creative activity for more advanced students, they may be required to develop a scenario of alternative reality thinking of what possible consequences to European history might have been if there hadn't been hemophilia among European Royalties. They can either stage it or provide a short film.

The students are supposed to write an essay, and come up with a PowerPoint presentation, role play or a movie.

Directions:

Make a PowerPoint presentation explaining what you have learned about genes and traits.

Include your own conclusion of the cause of the mysterious disease.

Recommend a possible solution to stop the disease.

Use assessment rubric.

Part 1 of PowerPoint: Explain DNA, chromosomes, genes and traits.

Part 2 of PowerPoint: Explain how traits are transferred from parent to offspring.

Include recessive and dominant genes, examples of traits.

Part 3 of PowerPoint: Explain the difference between sex-linked traits and regular traits.

Part 4 of PowerPoint: Explain what type of disease hemophilia is and how the disease was passed down from generation to generation.

Part 5 of PowerPoint: What changes might have taken place in Europe, if hemophilia gene hadn't appeared in the Queen Victoria's family?

Alternative for advanced students (role-play or short movie).

"Alternative reality: Russian empire without hemophilia".

Since the task was tailored for the students majoring in Biology, the topic of genetic disorders is relevant to their field of study. Therefore, connecting their content area with language study, the students were more engaged and motivated. By studying authentic materials related to their major they unconsciously mastered the language skills completing realistic and meaningful assignments.

The task also allowed to measure what targeted performance outcomes the students can demonstrate, what growth can be observed or what they still lack. All these can successfully be adapted to any academic discipline combining acquisition of specific academic vocabulary with students' major. Applying appropriate methods of teaching the teacher can obtain perfect results by making the learning process not only productive, but also engaging and motivating.

As a result, the advanced students managed to efficiently address all aspects of prompt around a clear, compelling argument. Accurately presenting

information following the prompt, they elaborated on central issue of hemophilia and developed supporting evidence regarding its causes, following the path of its spread, examining the influence it had on the European Royalties and relating it to the present day situation.

Some of the lower level students also managed to meet expectations relatively meaningfully interpreting the materials, providing some background information on hemophilia and exploring the central argument. They naturally needed improvement in grammar and use of language. Likewise, some elements of argument presentation needed to be revised.

Overall, as it can be seen, performance tasks can encourage learning. Students can rise to the challenge of tasks that call for the application of knowledge. In fact, being an active way of learning and evaluating, performance assessments can be considered a recommended methodology and efficient English language learning strategy.

REFERENCES

1. **Raymond L. Pecheone, Daisy Martin** (2014) "Designing for deeper learning" <https://novoed.com/learning-design-common-core>
2. Philip Cohen August Education update 1995 | Volume 37 | Number 6
3. **G. P Wiggins** (1992) "Standards, not standardization: Evoking quality students work", Educational leadership /Volume 4
4. **Herman, J. L.** (1992). A practical guide to alternative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
5. **Wiggins, G.** (1989, May). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. Phi Delta Kappan, 70, 9.
6. **Rudner, L. M., & Boston, C.** (1994). Performance assessment. ERIC Review, 3(1), 2–12.

NEGATIVE AFFIXES IN MEDICAL ENGLISH

ABSTRACT

A typical feature of medical language is a huge number of terms with negative meaning. Everything that is regular, positive, runs and develops in a proper way in medicine, serves just as a basis for comparison with possible developmental and clinical irregularities, defects, symptoms, syndromes, diseases, etc. Medical language, as no other branch of science, has to name all negative phenomena that exist or arise in it. That is why it has developed so many negative terms. The best way to form negative terms is derivation by means of negative affixes. In our paper we will deal with a group of negative affixes (a-, dis-, in-, non-, un- and -less), their etymology, equivalents, productiveness, synonyms, and homonyms.

Key words: *negative prefixes, negative suffix, affixal negation, medical English.*

Many medical terms have negative meaning expressed by means of a negative prefix or suffix. The most frequently used negative prefixes are: *a-, dis-, in-, non-,* and *un-*. There is only one negative suffix *-less*.

Human interest in negation dates back to thousands of years ago and concerns not only Linguistics, Logic, Psychology, and Mathematics. A lot of negation can be found also in Medicine. Medicine it is not just anatomy and physiology naming all possible parts, structures, functions, and processes of the human body. Clinical branches of medicine deal with a huge number of signs, symptoms, defects, diseases, etc., and all these facts have to be named. Majority of these names bear explicitly negative meaning in themselves expressed by means of negative prefixes. Such type of negation is called word, or affixal negation. In medical English there are a lot of different affixes. In this contribution we will deal with negative affixes. A negative affix is an affix that opposes or negates a word.

In linguistic literature there are stated different numbers of negative affixes by various authors. On mature consideration we have decided to create our own group of negative affixes, which includes *a-*, *dis-*, *in-*, *non-*, *un-*, and *-less*. **The negative prefix a-** represents Greek *a-* (alpha privativum), which is ultimately the same as English negative prefix *un-*, and means either “without”, “lacking in something”, or “not”. It is found most exclusively in words formed from Greek roots. We can recognize Greek roots by spelling *chr*, *gn*, *mn*, *ph*, *pn*, *rh*, *th*, *y*, *sis*, or *ic*, e.g. *abasia* (inability to walk), *acardia* (congenital absence of the heart), *acapnia* (diminished carbon dioxide in blood), *acephalia/acephalism* (congenital absence of the head), *acholia* (failure of secretion of bile), *aclasia/aclasis* (absence of occlusion of the opposing tooth surface), *adactyly* (a developmental anomaly characterized by the absence of digits on the hand or foot), *ageusia/ageusia* (absence of the sense of taste), *agraphia* (impairment or loss of the ability to write), *akinesia/akinesis* (absence or poverty of movements), *alexia* (disability to understand written language as a result of a cerebral lesion), *anakmesis* (arrest of maturation), *anakusis* (total deafness), *analgesia/analgia*, *anaemia*, *anencephalia/anencephaly*, *anosmia* (absence of the sense of smell), *asymbolia/asymboly* (loss of power to comprehend the symbolic meaning of things such as words, figures, gestures, and signs), and many other terms such as: *anoxemia*, *anoxia*, *anuria/anuresis*, *aphasia*, *aphonia*, *apnoea*, *arrhythmia*, *asepsis*, *asexuality*, *asynchronism/asynchrony*, *asymmetry*, *asystolia/asystole*, *atrophia/atrophy*.

From English explanations we can see that the negative prefix a- combines with word stems to express inability, absence, anomaly, disability, or loss of something. It is also used in adjectives derived from nouns e.g. *abasic*, *acardiac*, *acellular*, *acranial*, *acholic*, *achromatic*, *adendritic*, *afebrile*, *afetal*, *agraphic*, *akinetic*, *alexia*, *amoral*, *anaemic*, *aphonic*, *arrhythmic*, *aseptic*, *asexual*, *assymetric (al)*, etc. Very rarely it combines with verbs as in *anoxiate*, *anaesthetize*, or adverbs created from adjectives, e.g. *asexually*, *asymmetrically*, etc. In a few cases *a-* prefix can be replaced by the prefix *dys-* as in *acalculia* vs *dyscalculia*, *achiria* vs *dyschiria*, *aepsia* vs *dyspepsia*, *asymbolia* vs *dyssymbolia*.

The negative prefix dis- is used most often with verbs and abstract nouns, as in the following examples: *disobey* – *disobedience*, *disbelieve* – *disbelief*, *displease* – *displeasure*. *Dis-* added to adjectives makes them negative, e.g. *dishonest*, *disloyal*, and *disobedient*. *Dis-* in adjectival usage combines only with

adjectives of Romance origin. Such adjectives have a learned or academic tinge (*disadvantageous*, *disagreeable*, *discontinuous*, *discreditable*, *disingenuous*, *disproportionate*, *dissatisfactory*, *dissocial*, etc.). The negative prefix *dis-* is of marginal synchronic productivity, i.e. very few new words are formed by means of it. We have found three medical terms that start in **dis-** with their equivalents in **dys-** *disequilibrium* or *dysequilibrium* (emotional imbalance), *disesthesia* or *dysesthesia* (distortion of any sense, especially of that of touch), *disgerminoma* or *dysgerminoma* (malignant ovarian germ cell tumour).

The negative prefix *dis-* is homonymous with the prefix *dis-*, which means “undo” as in words *disable* (undo able) > *disability*, *disappear* (become invisible) > *disappearance*, *disinfect* (free from pathogenic organisms) > *disinfection*, *disparasitized* (freed from parasites), *dispensary* (a place where medicine and medical supplies are given out), *display* (put something out for public view), *dissect* (cut something apart to study it) > *dissection*, *distract* > *distraction*, *disturb* > *disturbance*, (interrupt someone’s attention), *indispensable* (absolutely essential), etc. Randolph Quirk et al (1985) has called the prefix *dis-* a pejorative prefix that means “to reverse the action” as in the following verbs: *disassemble*, *dismount* or *dismantle* (take into pieces), *disconnect*, *disjoint*, *disarticulate* (detach something), *discontinue* (cause something to come to an end), *discourage* (take away somebody’s confidence), *disintegrate*, *dislocate*, *disorganize*, *disorientate*, *dissimilate*, etc., or “without, lacking something” as in the following adjectives: *discoloured*, *discouraged*, *disinterested*, *dissociable*, *disproportion*. These meanings come over to their relative deverbative or derived nouns, e.g. *discharge*, *disassembly*, *dismantle*, *disconnection*, *discouragement*, *disinterest*, *disintegration*, *dislocation*, *disorganization*, *disorientation*, *dissimilation*, etc.

The third negative prefix in our list is **the prefix in-**. There are in fact two prefixes spelled *in-*. They both come from Latin, but they are not related to each other. The basic meaning of one prefix is “not”. Thus *inactive* means *not active*. Similarly *in-* in the following words means negation of their positive counterparts: *inaccurate*, *incomplete*, *incompressible*, *inconvenient*, *incorrect*, *incurable*, *indirect*, *informal*, *insecure*, *insignificant*, etc. The negative prefix *in-* is used typically with adjectives of French or Latin origin before sounds other than *b*, *l*, *m*, *p* or *r*. (Word roots of Latin origin tend to be polysyllabic, native English word roots tend to be monosyllabic.) The negative prefix in- added to adjectives means “not” (*incompatible*, *incompetent*, *independent*, *inedible*,

inhuman, innocent, inorganic, insane, insensible, insoluble, insufficient, intolerant, invalid); and added to nouns means “without, lacking” (*inaccuracy, inattention, incompatibility, incompetence, innutrition, insomnia, insufficiency, intolerance*). We have not found any verb negated by means of *in-*. According to the rules of Latin phonology the prefix *in-* can have five basic forms (called allomorphs), e.g. *indecent, impossible, illogical, irrational, ignoble* according to the beginning consonant of the word to which it is added. Before the consonants *b*, *m*, and *p*, *in-* becomes ***im-***: *imbalanced, immature, immediate, immedicable, impatient, impermeable, impotent*; before words starting with the letter *l*, *in-* changes into ***il-*** as in *illegal, illegible, illegitimate, illiberal, illiterate, illogical*. The allomorphic ***ir-*** variety can be added to some words beginning with the consonant *r*, e.g. *irrational, irregular, irrelevant, irreligious, irresistible, irresponsible*, etc. And finally the allomorphic ***ig-*** variety of the prefix *in-* is sometimes added before words starting with *n*, e.g. *ignoble* (not honourable, of low birth), *ignominy* (dishonour, infamy), *ignore* (refuse to take notice of or accept), *ignorant, ignorance*, etc. The prefix *in-* is not used with long and learned words beginning with *in-* or *im-* for reason of euphony, e.g. *uninhabitable, uninterrupted, unintelligible, or unimportant, unimpeachable*. Or prefix *dis-* is preferred, e.g. *disingenuous, disinclined; disinfection, disintegration*, etc. This pattern is quite common with adjectives derived from Latin. However, exceptions exist – *proper* becomes *improper*, yet *principled* becomes *unprincipled*. Adjectives of English origin prefer to use native negative prefixes disregarding the beginning consonant of them, e.g. *believable* – *unbelievable*, *married* – *unmarried*, *pleasant* – *unpleasant*, *lawful* – *unlawful*, *like* – *unlike*, *read* – *misread*, *readable* – *unreadable*. The negative prefix *in-* is related and sometimes confused with negative prefix *un-* that also means “not”. In fact, sometimes *in-* is used interchangeably with *un-* as when *incommunicative* is used instead of *uncommunicative*. While in Early Modern English *in-* could be prefixed to any adjective with a Latin or French basis, nowadays the native prefix *un-* has become its strong rival. Words such as *unprofitable, unchangeable, unpopular, uncertain, uncomfortable, unimaginable*, and others have given way to *un-* adjectives > *unprofitable, unchangeable, unpopular, uncertain, uncomfortable, unimaginable* (Marchand, 1960). The homonymic *in-* (with its allomorphs *il-*, *im-*, *ir-*) has for its basic meaning “in, within, or into” as in verbs and nouns or adjectives derived from them *inborn, include, inhale* > *inhalation, infiltrate* > *infiltration, influence, inseminate* > *insemination, invade* > *invasion*

> *invasive, immigrate* > *immigrant* > *immigration, implant* > *implantation, important* > *importance*, etc. The second meaning of this homonymic prefix is “on, onto, onward” as in *words impose, intend, intensify* > *intensity* > *intensive*, etc. To this group belongs also the verb-forming prefix in- that gives a causative meaning to verbs it binds to, e.g. *inflame* (set on fire, cause to burn), *innovate* (make changes), *intoxicate* (make drunk), *inspire* (stimulate to some activity), *invigorate* (give vigour or strength), etc.

The prefix non-, which means “not”, comes from Latin *non*. The prefix was used primarily in Roman law terms, which were adopted into Old French and then into English. By the 16th century, many compounds with *non-* were in use in English. In the 17th century, the range of *non-* words became larger. The prefix began to be used with many different kinds of words. The new coinages are no longer law terms, but words belonging to philosophy, religion and political history. Words that have gained a wider currency are *non-graduated, non-harmonious, non-obedience, non-necessity, non-proficiency, non-subscriber, non-member, non-existence*, etc. With the development of science and technology, *non-* has formed words such as *non-conductor, non-condensing, non-metal/non-metallic*. Since the 19th century *non-* words have become very frequent. Today *non-* can be added to almost any adjective. Some examples include *non-active, non-breakable, non-contagious, non-defensive, nonessential, non-interrupted, non-irritating*, and *non-productive*. Less frequent are impersonal nonverbal nouns, as *non-adherence, non-admission, non-conviction, non-contagion* and personal nouns such as *non-abstainer, non-believer, non-sympathizer, non-producer, non-depositor, non-inheritor*. *Non-* also combines with many nouns, as in *nonentity, non-resident*, and *non-violence*. It never combines with verbs. The prefix *non-* is very productive in terminologies of all technical branches as well as science (medicine, genetics, cytology; chemistry, physics, etc.) e.g. *non-disjunction* (failure of two homologous chromosomes to pass to separate cells during the first division of meiosis), *non-electrolyte* (non-conductor of electricity), *non-homogeneity* (the state of not being homogenous), *non-infectious* (not infectious), *non-specific, non-responder* (a person or animal that after vaccination against a given virus does not show any immune response), *non-polar, nonparametric, non-opaque* (not opaque to X-rays), *non-rotation, nonvalent* (having no chemical valency), *nonviable* (not capable of living), *non-neuronal, non-nucleated, non-occlusion, non-oncogenic*, etc. The great majority of the *non-* derivatives listed here have “neutral” underlying stems. A few do

have “negative” stems, e.g. *nonviolence, non-interrupted, non-irritated, non-infectious, non-culpable, non-malicious, non-reprehensible*, etc. and an approximately equal number have “positive” stems, e.g. *non-advantageous, non-benevolent, non-commendable*, etc.

It is interesting to note that the great majority of *non-* formed adjectives are morphologically complex words. Most of them end in *-al, -ible, -ic, -ing, -ous*, etc. This may be connected with the fact that many simplex adjectives (such as *small, long*) have obvious simplex antonyms.

As you have probably noticed, the spelling of the prefix *non-* varies. In the older texts, dictionaries, textbooks, and other materials the prefix *non-* was strictly written with hyphen, today it is more and more written together with word it negates (very frequent in American English), or both varieties are used. It means that the French *non-* of Latin origin is not felt foreign in English anymore and it is being anglicized.

“**Un-**” is the native English prefix used for negation, but it combines freely with non-native roots as well. It is the most used prefix of its kind in general English, but the least used one in medical terms.

The negative prefix *un-* chiefly attaches to simple adjectives with a native basis, e.g. *unclean, uneven, unfair, unripe, unwise, unafraid, unfit, un-British, un-English, un-French*. It combines as freely with adjectives of foreign origin: *unable, unanxious, unartificial, uncertain, uncommon, unequal, unsafe, unsure*, etc.

Many derived adjectives also take this prefix. Denominal derivatives are chiefly characterized by the suffixes *-ed, -y, -ly, -ful, -al, -ish, -(i)ous, -worthy*. Examples are: *unmannered, unprecedented, unprejudiced, unprincipled, unprivileged; unguilty, unwealthy, unworthy, uneasy, untidy, unhappy, unbloody, unlucky, unhealthy; unfatherly, unmotherly, unwomanly; unfruitful; unconditional, unconventional, uncircumstantial; unselfish; unadventurous, unceremonious; unpraiseworthy, untrustworthy*. Deverbal derivatives are likewise common. They are all formed with the suffix *-able*. Some examples of this very productive type are *unbearable, unbelievable, unacceptable, unachievable, unadvisable*, etc.

It also attaches to adjectives made of participles, as in *unbending, unending, unfailing, unfeeling*, etc.; *unarmed, unbaked, unborn, unemployed, unfinished, unseen, unstressed, untouched, unsaid* etc. Less frequently, this same prefix attaches to nouns: *unacceptance, unbelief, unconcern, unharmony, unhealth*,

unheroism, unintelligence, uninterrupted, unluck, unsuccess, unsatisfaction, unrest, etc. There are countless nouns in *-ity* and *-ness*, as *unaccountability, unreadability, unworkability*, etc., *unaccountableness, unaffectedness*, etc., which must, however, be analyzed as derivatives from negative adjectives.

Some words that take the *un-* prefix in their adjectival form may have a noun form that uses the negative prefix *in-*. Such combinations include: *unable* vs *inability*, *uncivil* (ill-mannered, rude) vs *incivility* (lack of politeness), *unequal* vs *inequality*, *unjust* vs *injustice*, *unstable* vs *instability*.

The negative prefix *un-* has its homonymic twin in the reversative prefix *un-*, which is added to verbs and (less often) nouns, forming verbs denoting: 1. the reversal or cancellation of an action or state as in *undress* (take off one's clothes), *unlock* (release the lock of a door), *unsettle* (disturb the settled state or arrangement or discompose); 2. deprivation or separation – *un-mask* (remove the mask from); 3. release from – *unburden* (relieve a burden), *uncage* (release from cage).

The reversative un-prefix is not related with the negative *un-*, despite its origin in Old English. The prefix is generally said to go back to Old English and, *ond-* which was liable to lose its *d* before a consonant; it corresponds etymologically to German *ent-*, and is ultimately identical with Old Greek *anti* and Latin *ante*, meaning “opposite”. In Old English the prefix formed a great number of verbs, but only a few of them survived into present English, e.g. *unbind, undo, unfold, untie*. The prefix reverses the result of the action expressed by the simple verb. This explains why almost all prefixed verbs are transitive or transitively used.

The following is a short list of reversative verbs coined since the Middle English period: *unclamp, uncharge, uncover, undress, unfasten, unfreeze, unlock, unnerve*, and *unpack*. This prefix is used in verbs indicating reversal of a process that is sometimes replaced in this role by the prefix *de-*: code – *decode*, activate – *deactivate*, hydrate – *dehydrate*.

The only negative suffix in English is the **suffix -less**. It comes from the Old English word *leas*, which developed into *-less* meaning “without”. In Old English and Middle English, *-less* was often used to convey the negative or opposite of words ending in *-ful*, as in careful – *careless*, colourful – *colourless*, doubtful – *doubtless*, fearful – *fearless*, fruitful – *fruitless*, helpful – *helpless*, hopeful – *hopeless*, meaningful – *meaningless*, thoughtful – *thoughtless*, useful – *useless*.

Conclusion: The number of words, which can be formed by means of negative affixes, is potentially as large as the number of words in use.

(An abridged text, first published in: **Bratislavske Lekarske Listy 2006; 107 (8): 332-335**)

REFERENCES

1. **Crystal, D.** (1988) The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press.
2. **Dorland's** Illustrated Medical Dictionary. Philadelphia, W.B. Saunders Co.
3. **Dzukanova, B.** (1998; 99) Word analysis - a useful tool in learning the language of medicine in English. Bratisl Lek Listy (10): 551-553.
4. **Dzukanova, B.** (2002) A brief outline of the development of medical English. Bratisl Lek Listy; 6: 223-227.
5. **Jespersen O.** (1998) Negation in English and Other Languages. Historisk filologiske Meddeleser.
6. **Marchand, H.** (1960) The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. A Synchronic-Diachronic Approach. Wiesbaden.
7. **March, J et al.** (2003) Negative prefixes can be positively confounding. Edit Pros Marketing Communications. California; 7 (7).
8. **Moldrup, E.** (2000). www.lakjer.dk/erik/engels/prefixes&roots.html
9. **Quirk, et al.** (1985) A Comprehensive Grammar of the English Language. Longman, 1540-1541.
10. **Koziol, H.** (1937) Handbuch der englischen Wortbildungslehre. Heidelberg.
12. **Kvetko, P.** (1999) English Lexicology. Bratislava. Pedagogicka fakulta.
13. **The Oxford** Encyclopedic English Dictionary. (1991) Oxford, University Press.
14. **Simon, F.** (1991) Latincina pre medikov. Kosice, Lekarska fakulta UPJS.
15. **Stekauer, P.** (2001) Word-Formation. Rudiments of English Linguistics. Presov, Slovacontact.
16. **Zimmer, K. E.** (1964) Affixal Negation in English and Other Languages. An Investigation of Restricted Productivity. Suppl WORD; 20 (2): 5.

SCIENTIFIC ENGLISH IN THE PARADIGM OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATION

ABSTRACT

The paper is dedicated to the discussion of some of the linguostylistic characteristic features of Scientific English which are required for the successful professional communication. The analysis is based on informative texts pertaining to the discipline of Medicine.

Key words: *lemma, monoreferentiality, scientific English, English for Special Purposes.*

РЕЗЮМЕ

НАУЧНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ПАРАДИГМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Данная статья посвящена рассмотрению некоторых лингвостилистических особенностей научного английского языка, являющихся важными для эффективной профессиональной коммуникации. Анализ научного английского осуществляется на основе информативных текстов из области медицины.

Ключевые слова: *лемма, однозначность, научный английский язык, английский язык для специальных целей.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԳԻՏԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԸ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՀԱՐԱՑՈՒՅՑՈՒՄ

Սույն հոդվածը նվիրված է գիտական անգլերենի լեզվաոճական մի շարք բնորոշ առանձնահատկությունների քննությանը, որոնք անհրաժեշտ են արդյունավետ մասնագիտական հաղորդակցման համար: Վերլուծությունն իրա-

կանացվում է բժշկագիտության բնագավառից վերցված տեղեկատվական տեքստերի հիման վրա:

Բանալի բառեր – *իմաստային միավոր, մենիմաստություն, գիրական անգլերեն, անգլերենը հատուկ նպատակների համար:*

The problem of professional communication is especially urgent nowadays for very obvious social, political, economic and other reasons. To be able to learn and use the English language as a means of effective global communication, the learner requires to be acquainted with the language of his profession, the variety of special vocabulary and other linguostylistic devices to achieve his professional goals. This makes the process of learning more purposeful, and, consequently, enables worldwide specialists to become proficient in the required register for discussing their professional issues at different international conferences, on the pages of international publications, on which they can exchange their professional experience with the so-called “professional” community and follow the breakthroughs of their branch universally.

In order to understand how to use Scientific English effectively, it is of paramount importance to know the concept of Scientific English in its broader context. The basic nature of it is illuminated within two basic contexts: first, constituting a practical communication framework, a culture of writing, founded on certain professional aims and purposes, and second, a utilitarian attitude that cultivates ethic plainness in the use of scientific language.

Scientific English is usually defined as a communication tool, a culture of writing, a plain and readable manner of writing with specific compositional strategies and uses of language – all of which permit the community of scientific researchers to conduct the professional affairs. English for Special Purposes is a specific approach how to master the variety of a language for professional purposes and acquire the necessary skills to exchange scientific information. It, therefore, involves developing new kinds of literacy, equipping specialists with the necessary skills to participate in particular academic and professional activities with an appropriate choice and arrangement of words, grammatical oppositions, syntactic constructions and other linguistic features. The proficiency of this kind of language and the general extra-linguistic knowledge enable the learners to avoid the misunderstandings frequently occurring during the professional communication and enhance mutual understanding. In other words,

the Language of Science plays the role of the so-called “shared code” or the “shared knowledge” of linguistic conventions which determine the given type of discourse (Crystal, 2003; Godo, 2008; Gunnarson, 2009).

Terms are the indispensable units of the professional communication. The terminological application must be oriented towards the solution of specific needs and, therefore, it must take into account its recipients and the activities they plan to carry out by means of such a specific application. This leads us to think that despite the fact that professional terminology is characterized by monoreferentiality and semantic univocity in the standardized terminological glossaries, it is the circumstances of each situation that determine the type of application, their representation and even their means of dissemination. There are cases when the units of the general vocabulary demonstrate clearly how separate words can come to participate in the process of constructing speech and realize their colligational (morpho-syntactic) and collocational (lexical-phraseological) potentialities. The illustrated examples which come to prove the above said, are taken from the Patient Information Leaflets.

Benign: common meaning - *amiable, generous*, whereas in medical discourse it describes a tumor that does not invade and destroys the tissue in which it originates.

Conceive: common meaning - *to understand*, in medical discourse it means to become pregnant.

Tenderness: common meaning - *gentleness, kindness*. In medical discourse it is used in the meaning of painfulness.

Culture: common meaning - *the ideas, customs, and social behavior of a particular people or society*, in medical discourse it describes the propagation of microorganisms or of living tissue cells in media conducive to their growth.

Director: common meaning - *a person who is in charge of an activity, department, or organization*, in medical discourse it designates a grooved instrument for guiding a surgical instrument.

Interestingly, one and the same term may be used in two different disciplines with partially synonymous meanings. As far as the legal and medical professionals share identical semantic concepts, there are terms which are used in both disciplines (Hoppe, Kess, 1987; Hiltunen, 1991; Hutton, 2002).

P.H. Collin's Dictionary of Law defines the noun **addict** as a person who is physically and mentally dependent on taking drugs regularly. According to

Dorland's Illustrated Medical Dictionary, **addict** means an individual who is given up to a habit, especially to the habitual use of alcohol or of a drug.

Black's Law Dictionary defines **aliment** as an allowance from the husband's estate for the support of the wife. In Dorland's Illustrated Medical Dictionary it means food or nutritive material.

The noun **examination** in P.H. Collin's Dictionary of Law means asking someone questions to find out facts, such as the questioning of a prisoner by a magistrate. In Dorland's Illustrated Medical Dictionary it is used to mean inspection or investigation, especially as means of diagnosing disease etc.

Another typical feature of Scientific English is the use of compound nominal phrases. Many linguists rightly point out that the use of compound nominal phrases promotes concise referencing and discourse cohesion and coherence. Nominalization allows the scientists to pack densely complex information into a compact unit. Generally compound noun phrases are not made up of more than six nouns. Besides adjectives, the pre-modifying elements of the noun phrase may consist of nouns, adverbs, participles, hyphenated phrases or a mixture of these as the following instances show: *antibody-dependent cell-mediated tumor*; *metastatic androgen-independent prostate cancer*; *metformin-associated lactic acidosis*; *diabetes-related emotional stress*; *drug injecting behaviour*; *functional insertion and deletion polymorphism*; *difficult-to-measure variables*...

Very often compound noun phrases made up of two or more short nouns become a single word; at first they are used separately or in the hyphenated form, then they are written as a single compound word. In order to decode them it is not sufficient to know the syntactic rules of a language but mainly to be acquainted with the semantic values of each lemma making a compound noun phrase. For example:

*Different people may have different physical, pathological, psychological and emotional reactions under the same natural or social environment...the **life information** that originated from human bodies can be divided into two categories as **biological information** (organic **bioinformation**) and social one (**psychological information** and **psychobioinformation**). The coexistence of biological and social information is typical of human being.*

In the example above, the technical terms **biological information** is transformed into **bioinformation** and the **psychological bioinformation** into

psychobioinformation. It must be noted, therefore, that compound noun phrases do not necessarily cause problems for the specialist reader. It is the major feature of the abstract language favoured by academic writers in general, and medical writers in particular.

It is important to point out that the structural characteristics of any piece of scientific work are considered to be another leading feature optimizing the logical coherence of scientific message. The medical researcher, as well as the legal drafter, sets before him a definite task which is to make a carefully thought-out impact on the reader. It is of great importance to mention that the desired effect of any piece of scientific writing is achieved by the manner the syntactical units are designed. The above said can be exemplified by the analysis of the compositional patterns of the following paragraph:

INFUSION THERAPY IN PATIENT CARE

Background

An extremely common experience that most patients encounter is receiving some form of infusion therapy. Due to the invasive nature of any intravenous-related procedure, the potential risk of a patient developing a complication is high.

Objectives

1. **Discuss** the current trends in infusion therapy.
2. **Discuss** the clinical applications of standards of practice used in caring for patients receiving infusion therapy.
3. **Discuss** the impact infusion teams have on safe patient care.
4. **Discuss** the importance of clinical competency in infusion nursing practice.

Design and Methods

While infusion therapy is a common patient procedure, the understanding of the scope of the practice, including the associated risks, is not well understood. Just as important that the nurse has knowledge of the purpose of the infusion therapy, the nurse must demonstrate competencies for safe patient care delivery. Standards of practice, policies and procedures, and guidelines, based on current research and evidence-based practices, are available and must be applied to clinical practice.

Conclusion

The scope of infusion nursing practice is broad to meet patient needs and provide safe, quality care. By integrating standards into clinical practice and maintaining clinical competency, adverse events can be minimized or eliminated while achieving positive patient outcomes.

As we see the paragraphs in medical articles are very unique in their compositional pattern. They are composed of four subpoints named **Background, Objectives, Design and Methods, and Conclusion.**

The **Background** which is the first part of the whole paragraph introduces the overall idea or, otherwise called, the topic sentence of the paragraph. It embodies the main idea of the whole paragraph and is interpreted as a key sentence disclosing the chief thought of the drafter.

The second part, which is called **Objectives**, represents a series of events and processes according to the order of importance. One of the typical characteristic features is the repetition of the words, which carry a certain emphatic nature in order to concentrate the reader's attention on what measures should be taken. The above illustrated example, consists of four points (Objectives), each of which represents an imperative sentence, the verb *discuss* repeated each time.

The **Design and Method** part is a mixture of explanation, evaluation and definition. That part of the paragraph usually begins with making judgments about ideas and possible actions. Here, the author makes his evaluation based on certain criteria that he develops. Then it is accompanied by explanatory sentences, which explain and explore the possible causes and effects of certain events.

And the finalizing sentence can be considered as defining as it directs the writer and defines what should be done academically. The **concluding part** summarizes the information that has been presented. From the above mentioned example we can see that in the concluding part the author makes the justification of infusion nursing practice, speaks about the necessary need the patient should meet as well as points out implicitly that the above mentioned points of the paragraph are important, in the sense they support the necessary quality care. Besides, the author also encourages the readers (his colleagues) to follow his instructions in order to minimize the adverse events and achieve positive patient outcomes.

Thus, we come to the conclusion that the professional communication is characterized by the application of certain linguistic conventions and linguostylistic devices which secure the objective interpretation of facts and finding as well as discourse cohesion and coherence.

REFERENCES

1. Black's Law Dictionary, Abridged 6th edition, 1993.
2. **Crystal David** (2003) English as a Global Language, second Edition, Cambridge University Press
3. **Collin P. H** (1999) Dictionary of Law, 3rd edition.
4. Dorland's Illustrated Medical Dictionary, 29th edition, 2000.
5. **Godo Agnes M.** (2008) Cross-Cultural Aspects of Academic Writing, University of Murcia, International Journal of English Studies.
6. **Gunnarsson Britt-Lousie** (2009) Professional Discourse, Continuum International Publishing Group.
7. **Hiltunen R.** (1990) Chapters on Legal English, Aspects Past and Present of the Language of the Law, Ser.B, Tom-251-Helsinki.
8. **Hoppe Ronald A., Kess F. Joseph** (1987) Using Patterned Discourse in the Language of Law and Medicine, Department of Psychology and Linguistics, University of Victoria, British Columbia, Canada, presented in the Sixth Annual Conference on Languages and Communication for World Business and the Professions sponsored by Eastern Michigan University.
9. **Hutton Andrew R.** (2002) An Introduction to Medical Terminology for Health Care, Churchill Livingstone, an imprint of Elsevier Limited.
10. **Tannen Deborah, Wallat Cynthia** (1986) Medical Professionals and Parents: A Linguistic Analysis of Communication across Contexts, Language in Society 15, Cambridge University Press.
11. The Journal of Infusion Nursing, Infusion Nurses Society, 2011.

ADVERBIAL PARTICIPIAL CLAUSES AS LINGUISTIC COHERENCE FORMERS IN COMPLEX SCIENTIFIC TEXTS

ABSTRACT

The given research is an attempt to examine the role of non-finite, namely adverbial participial - ing clauses in Academic English in terms of their semantic variability and the peculiarities of functioning in the register mentioned. A particular emphasis is placed on the intercultural aspect. To be more specific, it is thoroughly examined how the units mentioned are used in the speech of Russian and Armenian physicists (based on the study of numerous scientific papers from the on-line resource) with the aim of uncovering the regularities, scope, frequency and inaccuracies of the use of participial - ing clauses encountered in the papers of non-natives. The results of this analysis are backed up by the data collected from the papers of English and American scientists in the same sphere. Preconditioned by the structural incompleteness of participial clauses, the meaning to be conveyed via these units is not on the surface but is rather to be sought in deep layers. Thus the principles of cognitive and functional linguistics are employed to make the given study more comprehensive. Another approach which proved quite feasible to ground the wide-spread use of participial clauses, as well as to bring in more precision into application of the latter in scientific English, is the concept of *complexity and coherence viewed as a paired configuration and regarded as constituting parameters of a 'good' text*).

Key words: *complexity/linguistic coherence, cross-linguistic analysis, scientific English, reduced adverbial clauses*

РЕЗЮМЕ

ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННЫЕ ПРИЧАСТНЫЕ ОБОРОТЫ КАК ЕДИНИЦЫ, ОБРАЗУЮЩИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКУЮ КОГЕРЕНТНОСТЬ В УСЛОЖНЕННЫХ НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ

В данной статье предпринимается попытка изучения роли обстоятельственных причастных оборотов в научном регистре английского языка в свете их семантической вариативности и особенностей функционирования в вышеуказанном регистре. Особое внимание в статье уделяется межкультурному аспекту исследования, а именно, исследуется, как данная языковая единица употребляется в речи русских и армянских физиков (на основе изучения научных статей из электронного ресурса arxiv.org) с целью выявления особенностей, частоты, масштаба и неточностей употребления так называемых *ing*-конструкций в статьях специалистов, не являющихся носителями английского языка. Полученные сведения контрастируют с особенностями употребления изучаемой конструкции в статьях американских и английских ученых, специализирующихся в той же области. В силу структурной неполноценности причастных оборотов, передаваемое ими семантическое значение осуществляется не на поверхностном, а на глубинном уровне. По этой причине для полноценного исследования в работе применяются методы когнитивной и функциональной лингвистики.

Ключевые слова: *сложности/лингвистическая когерентность, межъязыковой анализ, научный английский язык, обстоятельственные причастные обороты.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԴԵՐԲԱՅԱԿԱՆ ԴԱՐՁՎԱԾՈՎ ԱՐՏԱՀԱՅՏՎԱԾ ՊԱՐԱԳԱՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԼԵՉՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՁՈՐԴԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑ ԲԱՐԴ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԵՐՈՒՄ

Սույն հոդվածում փորձ է արվում ուսումնասիրել երկրորդական նախադասությունների դերը, ավելի հստակ՝ դերբայական դարձվածով արտահայտված պարագաները անգլերեն լեզվի գիտական պահոցում վերոհիշյալ լեզվում իմաստաբանական փոփոխության և գործառույթների առանձնահատկությունների լույսի ներքո: Հոդվածում հատուկ ուշադրություն է հատկացվում հետազոտության միջնակությանին ասպեկտին, հատկապես մանրամասն հետազոտվում է, թե ինչպես է տվյալ լեզվական միավորը գործածվում ռուս և հայ ֆիզի-

կոսների խոսքի մեջ (գիտական հոդվածների ուսումնասիրության հիման վրա arxiv.org էլեկտրոնային աղբյուրից) առանձնահատկությունների, հաճախականության, մասշտաբի և, այսպես կոչված, ing կառուցվածքների (կոնստրուկցիաների) գործածության անճշտությունը մասնագետների հոդվածների մեջ, ովքեր լեզվի կրողը չեն: Ստացված տեղեկությունները հակադրվում են նույն մասնագիտացման ամերիկացի և անգլիացի գիտնականների հոդվածների մեջ՝ ուսումնասիրվող կառուցվածքի գործածման առանձնահատկությունների հետ: Դերբայական դարձվածների կառուցվածքային ոչ լիարժեքության պատճառով դրանց կողմից փոխանցվող իմաստաբանական նշանակությունը իրականացվում է ոչ թե մակերեսային, այլ խորքային մակարդակում: Այդ պատճառով լիարժեք հետազոտության համար աշխատանքում կիրառվում են իմացական (կոգնիտիվ) և ֆունկցիոնալ լեզվաբանության մեթոդները: Գիտական անգլերեն լեզվում դերբայական դարձվածի լայն կիրառության հիմնավորման ևս մեկ արդյունավետ մեթոդ, որը մենք կիրառեցինք վերլուծության ընթացքում, հանդիսանում է բարդության և հաջորդականության (կոգերենտության) հասկացությունը, որպես երկակի տեքստի կոնֆիգուրացիա և «լավ» տեքստի անհրաժեշտ բաղադրիչ:

Բանալի բառեր – *լեզվական համակցվածություն, միջլեզվական վերլուծություն, գիտական անգլերեն, դերբայական դարձվածով արտահայտված հանգամանքի պարագա:*

INTRODUCTION

As is known, contemporary science requires that the language, meant for the transfer of scientific knowledge, be compendious, logically constructed and capable of transferring more information in less linguistic volume. The grammatical category of compressed syntactic units under discussion is gaining ground in scientific English particularly due to its information-efficient attribute. It is worth mentioning that it took centuries for non-finite clauses to smooth their way into language, and later become an indispensable, however an ambivalent constituent of scientific English. In fact, from the diachronic perspective non-finite clauses, and adverbial –ing participial clauses respectively, are *innovations in English syntax, which is measured in centuries rather than decades...In Old English, with very few exceptions, finite complement clauses were the norm. In*

those cases in which there is a choice between finite and infinitival clauses, finite *wh*-complement clauses remained common well into the nineteenth century. (Leech, 2009: 183). Thus, at least at face value, it might be presupposed that the scientific and technological breakthrough and the propagation of more 'scientifically-oriented' language are in symmetric correlation.

Adverbial –ing clauses are of wide and prolific exploitation in scientific English, expressing a diverse spectrum of semantic relationships, which can be quite explicit, or left implicit. But *in comparison with its finite alternative, it (non-finite) saves the speaker the trouble of redundantly repeating a constituent of the main clause* (Leech, 2009:184). This property calls for the two-fold use of these units quite often, but requires a very accurate treatment in order to avoid the *danger of 'dangling' or 'unattached' participles, which are condemned in all grammars and writing textbooks, for native and non-native speakers alike* (Granger, 1997: 187). On the one hand, the clauses under consideration, being compressed and laconic transmitters of information and relationship between concepts, represent a highly favourable asset of scientific English, on the other hand the absence of the finite verb in adverbial participle clauses and the corresponding subordinators signaling the semantic relation between ideas expressed, makes the sentences with non-finite clauses quite hard and vague to interpret. This particularly applies to scientific English which does not permit dual interpretation of rigid scientific data, as in

(1) *...that a simple renormalizable extension of the Minimal Standard Model, containing three right-handed neutrinos N_1 of masses smaller than the electroweak scale,..., can explain simultaneously dark matter and the baryon asymmetry of the Universe, being consistent with neutrino and mixings observed experimentally.* (Shaposhnikov,2)

(2) *Begin by defining an initial Calabi-Yau three-fold X and a holomorphic vector bundle V over X by specifying the complex structure.* (Anderson,8)

(3) *Hence, the vanishing of the D -term required by supersymmetry forces the C^L field vevs to vanish - taking us precisely to the split point in bundle moduli space.* (Anderson, 25)

(4) *Indeed, the relation $ZZ = \sqrt{p} \pi i$, upon fixing of value $\bar{Z}Z = p_0 = \text{const.}$, yields the fibration corresponding to the first Hopf map $S^3/S^1 = S^2$.* (Mkrtchyan,5)

The semantic interpretation of the clauses underlined may be quite intricate, for it presupposes professional background in the sphere. Moreover, these clauses are not isolated concepts, but rather complex scientific ideas in sophisticated implicit relationship with the meanings in the preceding and succeeding clauses. Thus, in (1) the semantic interpretation of the adverbial participial is that of cause, in (3) we have the semantic relation of consequence and in (4) that of condition. Sentence (2) is a more complicated example of the use of adverbial participial, namely *a string of non-finite clauses (my term)*, the types and functioning of which will be considered in detail in this study. It will be shown to what extent the high complexity of scientific data is balanced out by appropriate coherence in the texts of native and non-native speakers.

In linguistic analysis any structure is supposed to consist of form and function. *An important property of language is the fact that there is no one-to-one correspondence between the class of unit and its function. While it is true that certain classes of unit typically realise certain functions, it is nevertheless also true that many classes of unit can fulfill many different functions, and different functions are realised by many different classes of unit.* (Downing, Locke, 2006: 19). It is to be noted that the structural and functional-pragmatic aspects of finite clauses have been examined and the topic received a wide coverage. There is an extensive form-based grammar literature which deals with non-finites, including the adverbial -ing participles as well. Meanwhile, function-based grammars provide a solid analysis of the semantic roles of non-finites and the latter are found in diverse sections such as *development of the message, supplementary clauses: specifying and commenting, enhancing a message.* (Downing, Locke, 2006: 108, 284)

However we find it necessary to fill a specific lacuna and elucidate the unique niche which these structures occupy in the syntactic and informative organization of scientific English. With the progress of science we observe an unprecedented use of adverbial participles, which come to express increasingly more complex concepts and relations. This tendency is evident not only in the texts of natives, but also of non-natives. Thus, it is of paramount importance to examine and classify all the peculiarities of the use of the units mentioned across cultures with the aim of guaranteeing *the balance of complexity and coherence* in scientific communication (Schmied, Haase & Povolna, 2007: 1). The qualitative-quantitative approach to the problem and the results it yielded permits the use of the data in the sphere of corpus linguistics. As is stated by Leech, *Non-finite*

clauses represent a strengthened grammatical category in Present-Day English—displaying more structural diversity, greater functional range and higher discourse frequencies than in earlier stages of the language (Leech, 2009: 204). Below we make an attempt to delve into each of these aspects, and demonstrate the feasibility of this statement for scientific English within the principles outlined in the introduction.

SEMANTIC-FUNCTIONAL PECULIARITIES OF APCs IN SCIENTIFIC ENGLISH

The growing importance and axial position of adverbial participle clauses in transmitting complex notions, and rather sophisticated relations between the latter, is currently beyond any doubt. Sentences with adverbial clauses semantically present the situation wherein two connected events are more closely united than the events described in the clauses of composite sentences. The unique niche of the units under consideration is ascribed by this property of adverbial clauses, permitting of smooth and natural flow of intrinsically indivisible relations of natural phenomena in the linguistic context. But on account of the grammatically fragmentary character, adverbial participial clauses require reflection of mental and situational contexts in order to be successfully perceived. As is witnessed by empirical data, the wide semantic capacity and structural laconism of adverbial participles in scientific English have eventually dominated over their ambivalence, which is well corroborated by the results of the statistical analysis shown below.

Table 1

	Number of APC	Number of pages analyzed
Natives	162	108
Armenian physicists	28	90
Russian physicists	122	87

It is noteworthy that here we present the figures obtained not only from the research articles of native speakers, but also of non-natives. In this respect it can be relevant to emphasize the fact that in terms of mere numerical analysis nearly equivalent use frequency of adverbial participial clauses is observed both for natives and non-natives in the texts of scientific English. This comes to convincingly demonstrate the steady propagation of adverbial participial clauses regardless of their structural incompleteness. In other words, currently in the field of professional literacy clauses with unexpressed and to-be-inferred elements, which designate complex scientific relations and events, prevail over bulky linguistic units with all the elements explicit. The problem at this stage lies already in the domain of the 'qualitative', rather than 'quantitative'.

As was demonstrated in ex. (1)-(4) adverbial participial clauses can fulfill numerous functions the most common of which is that of manner. It is to be stipulated that this kind of relation is quite frequently encountered in scientific English as expressed via adverbial participial clause in the research articles of both native and non-native speakers equivalently, cf.

(5) *Furthermore, by analyzing the $Tr(ga^{-b} Fa^{-b})^2$ term in (1.3), we were able to show that it is equivalent to D-term contributions to the four-dimensional potential energy, where the D-terms are associated with the anomalous $U(1)$ gauge factors.* (Anderson, 4)

(6) *One can also modify the lattice action to improve the numerical performance by reducing lattice artifacts etc.* (Rychkov, 4)

(7) *The developed theory utilizes the graded R operator formalism^{26,27,28,29,3} and allows the generalization to other integrable models, which is demonstrated in this work by operating with rather general R operator.* (Khachatryan, 1)

The sentences above represent an easily traced semantic relation of manner, which is made more evident by the use of the preposition *by*. It can also be assumed that no drastic differences are found in this case between native and non-native scholars who transmit the relation of manner via adverbial participles. This semantic relation is the most oft-encountered one.

However, more complex and contextually, as well as conceptually dependent cases of the use of adverbial participial clauses in the scientific English comprise the scope of our interest. In the given paper we proceed from the notion of cognitive complexity, which definitely results in linguistic complexity. But what is complexity how is it defined and what categories and

principles lie behind this notion, be it cognitive or linguistic? Why have we arrived at investigating adverbial participial clauses from the perspective of complexity and coherence duality? The underpinning definition of complexity adopted in the given research is based on the one outlined by J. Schmied et al. as “...complexity is not necessarily difficulty and complex means not necessarily complicated...A preliminary working definition would therefore describe the complexity of a linguistic object as the sum of its elements at various levels of consideration and the possible (i.e. permitted) relationships between them” (Schmied, Haase & Povolna, 2007: 2). In the case of the units mentioned we have a sophisticated combination of cognitively complicated phenomena of the natural world expressed by complicated syntactic structures with the to-be-inferred elements and the complex (quite often implicit) relationship between the clauses considered with the main clauses. Such semantic concepts as consequence, condition, concession, cause-effect, purpose and temporality play a pivotal role for the transmission and dissemination of scientific knowledge and represent a vivid example of high cognitive and linguistic complexity. Provided this complexity is linguistically well-organized, the use of structurally incomplete units under discussion is absolutely justified, cf.

(8) *Now, suppose that we begin with a supersymmetric field configuration, and then vary the Kahler moduli while keeping the other moduli fixed.* (Anderson, 2)

(9) *At a typical non-symmetric point in field space, the ratio of this potential to the fourth power of a typical mass of a heavy gauge sector state is of order s , the dilaton, when working in in string units.* (Anderson, 22)

(10) *The $C_2^P = 0$ vevs thus spontaneously break $U(1)$, reducing the symmetry to a pure E_6 gauge theory.* (Anderson, 12)

(11) *Integrating out the heavy $U(1)$ gauge boson, the -3 charge of the remaining 20 C_2 fields can be ignored.* (Anderson, 13)

The semantic relations of concession (8), time (9), consequence (10) and condition (11) are obvious and extremely clear-cut in the sentences provided. It was observed that the relative pronoun *when* with an adverbial participial clause (9) is rather common in the texts by native speaking scientists, whereas in the texts of non-natives speakers it has not been observed, at least in the material analyzed. This can be accounted for by the absence of such a structure (*when* with an adverbial participial clause) both in the Armenian and Russian

languages, but in most cases it is the pronoun given that comes to differentiate the semantic relation of time and condition. As a consequence, its omission in the texts of non-native speakers calls for ambiguity and the absence of coherence. Meanwhile the sentences above have been written by native speaking scientists and can be considered as a successful example of a paired configuration of complexity and coherence. As is stated by J. Schmied et al. “*A “good” text can be complex if complexity is structured as to satisfy coherence expectations and demands of a reader/listener*” (Schmied, Haase & Povolna, 2007: 1). There are, however, numerous cases when the isomorphism between the linguistic complexity and coherence is broken by the inadequate use and structure of linguistic units. This mostly applies to the texts by non-natives and can in some cases can be unacceptably confusing, in that in scientific speech ambivalence should be reduced to the minimal level. Below are the cases of the kind,

(12) *Indeed, the relation $ZZ = \sqrt{p_i p_i}$, upon fixing of value of $ZZ = p_0 = \text{const.}$ yields the fibration corresponding to the first Hopf map $S^3/S^1 = S^2$ (Mkrtychyan, 5)*

(13) *Then, after performing the integration, we obtain.....(Khachatryan, 9)*

(14) *After reducing the modified Bessel functions, this leads to the final expression (Saharian, 8).*

(15) *Coming back to Composite Higgs models, they allow for an honest and rather complete discussion of expected flavor effects, which are typically safely below the experimental bounds. (Rychkov, 9)*

All the sentences considered are taken from the papers of Armenian and Russian scientists and stand for numerous similar cases of inadequate use of complex linguistic structures, breaking the complexity/coherence configuration. Thus, in (12) the adverbial participial clause expressing condition is introduced by the inappropriate conjunction *upon*, thus shifting its interpretation to the temporal, which is not intended here. Moreover in the given sentence an obvious confusion of the gerund and participle is observed. In (13) again the conjunction expressing the concept of temporality is used to introduce the semantic relation of manner. It might be concluded here that the complex relations between the linguistic elements are distorted and the text fails to meet the coherence needs of

a reader/listener. Such cases can be found in abundance in the texts of non-native speaking scientists. Another striking peculiarity of the unsuccessful use of complex linguistic structures among non-native speakers is the loose and unclear connection between the elements of the clauses. In (14 and 15) it is seen that none of the elements in the adverbial participial clauses can be correlated to any of the elements in the main clause. The situation could become better, were the adverbial participial clauses used in the post-position to the main clauses. But here again we observe a clear-cut exemplification of complexity/coherence inadequacy. Statistical data in succeeding part demonstrates that adverbial participial clauses designating such complex relations are much more rarely used among non-native speakers. And it might be assumed that reason for this lies in this incoherence of complex linguistic structures, which is natural for non-native speakers.

Another peculiar and quite sophisticated use of adverbial participles which involves a good deal of cognitive complexity, necessity to analyze, synthesize and conceive the scientific information before framing it into the linguistically complex and simultaneously coherent structures, are the so-called strings. These can be of two types, namely chains of participial clauses following each other and participial clauses complicated by subordinate clauses. Definitely, in this case the semantic relations between the elements become quite multi-layered and represent an extremely complicated kind of linguistic complexity, which must be coherently structured to avoid any inadequacies. The analysis of the empirical material revealed the wide-spread character of the latter in the scientific writing. And again this popularity can be ascribed to the structural peculiarities of the structures investigated. The sentences below come to manifest it:

(16) *This can be imposed by demanding that the ten-dimensional gaugino supersymmetry variations vanish.* (Anderson, 2)

(17) *Instead of first computing the details of a compactification, calculating the Yukawa couplings and discovering, for example, that the top quark mass vanishes, one can analyze the broad features of the allowed interactions at the start to see if the model has any possibility of being phenomenologically viable.*(Anderson, 4)

(18) *In deriving the WMAP+SADD constraints which are shown in this figure, it was assumed that the universe is spatially flat.* (Tkachev,19)

In sentence (16) we have the second type of the string. Sentence (17), being extremely complex both in cognitive and linguistic sense, is, nevertheless, ideally structured to convey all the nuances of semantic relations between the elements within the adverbial participial clause, as well as its relation with main clause. Here we have a combination of both types of string: parallel clauses, with one of them complicated by the subordinate clause of object. Sentence (18) again demonstrates a very pertinent use of the conjunction *in* introducing the adverbial participial clause with the subsequent subordinate clause. All the norms of coherent structuring of the linguistic complexity are observed in this passage by a non-native speaker. In contrast to this coherently structured linguistic complexity, one can also come across such examples as,

(19) *By taking into account the expressions (13) and (14) for the components of the vector potential, after averaging over the phase α_1 of particle flight into the plate, for the spectral-angular density of the radiated energy in the angular region, we find that.....* (Mkrtychyan, 4)

In the sentence above we have 2 parallel adverbial clauses, but the cognitive, logical and linguistic parallelism here is violated because of the infelicitous alternation of the conjunctions *by* and *after*.

DISCUSSION OF THE STATISTICAL DATA

Presented below is the detailed analysis of the statistical data concerning the use frequency and peculiarities of functioning of adverbial participial clauses from the cross-linguistic perspective.

Table 2

Natives (English and American scientists)

	162 examples for 108 pages	introduced syndetically	Introduced asyndetically
manner	95	43	52
consequence	13	3	10
condition	11	1	10
concession	8	8	0

temporal	9	8	1
specification/additional information	6	0	6
strings	20	-	-

Table 3

Non-natives (Armenian scientists)

	128 examples for 90 pages	introduced syndetically	Introduced asyndetically
manner	86	21	65
condition	7	6	1
consequence	1	1	0
temporal	2	2	0
specification/additional information	6	0	6
strings	26	-	-

Table 4

Non-natives (Russian scientists)

	122 examples for 87 pages	Introduced syndetically	Introduced asyndetically
manner	61	15	46
consequence	6	0	6
condition	15	0	15
concession	2	1	1
cause	6	0	6
temporal	5	4	1
purpose	1	1	0
specification/additional information	18	0	18
strings	8	-	-

As is seen from the tables, there is no substantial difference in the use of adverbial participial clauses between the native and non-native speakers on the quantitative plane, which is accounted for by the appropriateness of the units mentioned to transfer complex information in a compressed way so much valued in the sphere of academic literacy irrespective of the nationality.

An interesting and indicative observation deduced from the figures in the tables concerns the distribution and the number of adverbial participles used for the conveyance of more subtle and complex linguistic elements and relations. Thus, Armenian scientists demonstrate quite a restricted range of semantic relations expressed by the constructions under consideration. Moreover, even when they do so, it constitutes a very small amount as compared to natives and Russian scientists. It should be noted that the latter, on the contrary, exploit these constructions to the full extent, and even more widely than native speakers in the sense of semantic interpretation. This might be due to the fact that the Russian language has quite an elaborate and extensive range of participial clauses in general, while the Armenian language is not as flexible, and in certain cases is quite rigid, which, in its turn, is reflected in the use of the same constructions in a foreign language.

It is a widely accepted fact that "...language allows quick and effective expression, and provides a well developed means of **encoding and transmitting** complex and subtle ideas" (Evans, Green, 2006: 6). In this paper we viewed adverbial participial clauses from the standpoint of this principle of cognitive linguistics and arrived to show that the encoding and transmission of complex ideas in scientific English requires a high degree of coherence. The results and the ensuing analysis of other structures from the same perspective can yield valuable results both for applied and corpus linguistics.

REFERENCES

1. **Downing A., Locke Ph.** (2006). *English Grammar. A University Course*. UK: Routledge.
2. **Evans V., Green M.** (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
3. **Granger, S.** (1997). *On Identifying the Syntactic and Discourse Features of Participle Clauses in Academic English: Native and Non-native Writers*

- Compared*. In: Aarts, J., de Mönnink, I. and Wekker, H. (eds) *Studies in English Language and Teaching*. Rodopi: Amsterdam & Atlanta, pp. 185-198.
4. **Holtz M.** (2011). *Lexico-grammatical Properties of Abstracts and Research Articles. A Corpus-Based Study of Scientific Discourse from Multiple Disciplines*. Gehehmigte Dissertation. Darmstadt.
 5. **Langacker R. W.** (2002). *Concept, Image and Symbol: the Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
 6. **Leech G., Hundt M.** (2009). *Change in Contemporary English. A Grammatical Study*. New York: Cambridge University Press.
 7. **Schmied J., Haase Ch., Povolna R.** (2007). *Complexity and Coherence. Approaches to Linguistic Research and Language Teaching*. Culliver Verlag, Gottingen.

DEBATING SKILLS AS A TOOL OF TEACHING ENGLISH

ABSTRACT

Debate has always been a mighty tool to state and defend one's viewpoint in the best-known civilized manner. For a foreign language teacher debate can serve as a most useful way to improve and develop certain really necessary skills in students in quite an interesting and practical way. Besides, it can be viewed as a project exercise, combining a set of skills which are considered to be part and parcel of any foreign language course. Through debate students gain not only proficient knowledge of language, but also cultural insight, they get used to team work, acquire most important public speaking skills so necessary for their future careers.

Key words: *debate, team work, project exercise, public speaking skills*

РЕЗЮМЕ

ДЕБАТЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Дебаты всегда являлись важным средством выражения собственной точки зрения и ее защиты должным образом. Обучение ведению дебатов в учебном процессе может стать полезным средством для каждого преподавателя иностранного языка, т.к. это может помочь развить у студентов необходимые языковые навыки. Кроме того, дебаты можно рассматривать как комплексное упражнение, охватывающее ряд навыков, составляющих основу процесса обучения языку. С помощью дебатов студенты приобретают не только значительные языковые, но и культурологические знания, навыки работы в команде и навыки публичного говорения, необходимые для их профессионального роста.

Ключевые слова: *дебаты, командная работа, комплексное упражнение, навыки ораторского искусства.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԲԱՆԱՎԵՃ ՎԱՐԵԼՈՒ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ

ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Բանավեճ վարելը միշտ եղել է հզոր գործիք սեփական կարծիքը ներկայացնելու, այն պաշտպանելու համար գոյություն ունեցող քաղաքակիրթ ձևերից ամենաընկալելիին և ընդունելիին: Օտար լեզվի դասավանդման ընթացքում բանավեճը կարող է դառնալ ուսանողների համար կարևոր հմտություններ զարգացնելու հետաքրքիր և գործնական միջոց: Բացի այդ, բանավեճի արվեստը կարող է դիտվել նաև որպես համալիր վարժություն, որը ներառում է այնպիսի հմտություններ, որոնք կազմում են ցանկացած օտար լեզվի դասընթացի անբաժան մասը: Բանավեճի միջոցով ուսանողները ձեռք են բերում ոչ միայն լեզվական գիտելիք, այլև ծանոթանում են տարբեր մշակույթների, սովորում են խմբային աշխատանք, հմտանում են հրապարակախոսության մեջ: Այս բոլոր հմտություններն ու գիտելիքն, իրականում, խիստ անհրաժեշտ են նրանց հետագա կարիերայի համար:

Բանալի բառեր – բանավեճ, խմբային աշխատանք, համալիր վարժություն, հրապարակախոսական հմտություններ:

I love argument, I love debate.

I don't expect anyone just to sit there and agree with me, that's not their job.

Margaret Thatcher

Debate has always played a great role in all societies and civilizations. It has been regarded a mighty tool in the hands of political and social figures in seeking their goals as they have been able to defeat their rivals without bloody fights and weapons. As Chomsky has stated, “The smart way to keep people passive and obedient is to strictly limit the spectrum of acceptable opinion, but allow very lively debate within that spectrum...”

It is known that debate has always been an excellent way of revealing each other's opinions, defending positions, listening to other viewpoints and being able to arrive at a certain conclusion in the best known civilized manner. Debate is, indeed, a synthetic art. It requires a wide range of knowledge and skills, like thorough awareness of the topic under debate, public speaking skills, linguistic

skills and others. And it is no wonder that for a foreign language teacher debate can serve not only to achieve the above mentioned goals but also it can be a most useful tool for improving and developing some really necessary skills in students in a rather interesting and practical way.

If debate were taught at universities, it could be a powerful means not only to concentrate on giving certain knowledge and skills to the students, it would also ensure teaching cultural issues as debate has always been one of the eminent characteristics of the Western civilization. Having been used since Byzantine and Roman times, debate has always been one of the important and irreplaceable features of the democratic society. Irrespective of the fact which type of debate is chosen – two people debate or team debate – the audience never stays passive. It is always involved in the debate; moreover it is well aware of the issue or issues under debate and, consequently, takes active part in the process, especially when it is time to ask the debaters questions. This fact gives the teacher a unique chance to involve all the students present in this particular activity and evaluate the knowledge they have gained so far.

Thus, why is teaching debate so valuable?

Firstly, debate engages students in the teaching-learning process in various cognitive and linguistic ways. The cognitive aspect is very important as through debate not only is the students' background knowledge revealed, but a good opportunity is given to them to go deeper into the proposed topic and to express their own opinion profoundly as well. And this cannot be fulfilled without adequate knowledge of the language of a given debate. The format of debate can be regarded a kind of summing up both their knowledge and language qualifications.

Secondly, it does not just teach public speaking skills but also develops critical thinking; research skills and organization and prioritization of information. It goes without saying that debate, as a form of public performance, should include public speaking. Besides, it promotes such important abilities as sorting out and analyzing the available information to fit this into the format of the future debate, to be able to put forward grounded arguments, to defend one's point of view, and to sum up the discussion and to draw conclusions.

Thirdly, debate engages more students in the lesson activity at a time and, taking into account that this activity is carried out within a foreign language course, it demonstrates the level of digestion of both the language material and the formerly discussed issues. Experience has proved that this activity can be

considered one of the most favorite ones by students. It encourages them to demonstrate their knowledge in a most favorable light, present their skills of an eloquent public speaker, be a good debater through voicing and defending their positions and to overcome their natural shyness. It is a brilliant way to have a live, productive and efficient engagement of most students, follow their heated discussions and listen to their brave conclusions. Thus, the teacher is able to evaluate how well the students have digested the material.

As we have already noted, debate is a synthetic art as it promotes not only oral, but also written skills of students. To make a good presentation and, consequently, impression, one has to master essay writing skills and debate proves to be an excellent way to test them. During the preparation stage, apart from note taking (which will be discussed later) the students are supposed to get ready for their performance; that is to write down their speeches. It's obvious that this process is the one requiring most responsibility and meticulous work. In order to produce a fundamental and persuasive speech that would impress and make an appropriate influence both on the judges and the audience, it is necessary to prepare – to write a well-thought and well-organized speech in good language. This also enables the students to work out more developed arguments and structure them in a more coherent way.

As far as the topic of the debate should be proposed beforehand, debate can be a fantastic means to develop research skills of students. Moreover, it provides them with a chance to view one and the same problem both from negative and positive positions, improving their higher-order thinking of evaluation and analysis. Definitely, teaching and learning higher-order thinking can be rather hard, yet it should become a necessary component of any language course designed for university students as it comprises study of complex judgmental skills which are supposed to improve such important things as problem solving and critical thinking. If taught all this, students will be able to draw and present coherent argumentations, to classify them according to their weight, value and validity, and give counter-arguments. Higher-order thinking can prove quite useful specifically in unexpected situations which can occur during the debate.

Consequently, as we can see, debate should be viewed as a project exercise. In fact it combines a set of complementary skills which are considered to be part and parcel of any foreign language class. It automatically comprises good conduct of a given language, which means rich vocabulary and its proper use, good and practical knowledge and use of grammar. So debate is to improve the

vocabulary and make it more active; develop grammar literacy. Apparently, all this guarantee adequate written and oral speech. As a project exercise, debate develops researching, summarizing, outlining, constructing the topic, as well as performing, discussing, resuming one and the same topic as a whole and gives the students a life-long experience, the value of which can never be underestimated in their future professional careers.

Another beneficial feature of debate is the fact that through it students get used to team work. Through it they acquire the following skills:

- 1. public speaking**
- 2. conflict resolution**
- 3. civil discussion**
- 4. evidence evaluation**
- 5. argumentation**
- 6. refutation**
- 7. note-taking**

Mastering public speaking is the first step to debate as only a good public speaker can be a good debater who is used to facing the audience and bringing home to them his thoughts and positions.

Learning to resolve conflict and be tolerant to other viewpoints is a precious ability for anybody in a debate/conflicting situation or in everyday life. The conflict resolution skill is, actually, a key to civil discussion so much needed these days.

A well-prepared debater having confidence in his team, himself and his knowledge of the topic is sure to be good at conducting the discussion in a civil manner.

As we can see, another important skill for a debater is argumentation, which can be taught through the so-called ARE method where A stands for assertion, R – reasoning and E – evidence.

Refutation, being one of the most relevant skills for a future debater, comprises a counter-assertion or an attack on the evidence or reasoning that has been offered by the opponents, thus, supporting the counter-argument proposed by the fellow debaters. A well-known model for teaching refutation is four-stepped. The first is usually introduced by “They say...” referring to the opponents’ statement; the second – “But...” showing your own counter-argument; the third is “Because...” including your reasons and/or evidence; and,

finally, the fourth is “Therefore...” presenting the summarization and conclusion of your counter-argument¹.

The above-mentioned skills are to ensure relevant evidence evaluation, which is significant in achieving the desired result. Note-taking is another important skill of debate which deserves thorough and further discussion. Yet, it is worth mentioning that debate teaching strategy can be a good incentive for students to learn how to take notes and, as a result, to make them realize one simple truth: the better notes they have, the more effective their debate will be.

As far as debate culture has been shaped throughout centuries and has had different purposes and goals, it is only natural that the types/formats of debates range from country to country. The most widely used and practiced formats are as follows:

1. One-to-one Debate (Lincoln-Douglas Debate)

2. Team Debate:

a. Karl Popper Debate

b. Parliamentary Debate

b. 1. British Parliamentary Debate

b. 2. Canadian Parliamentary Debate

b. 3. American Parliamentary Debate

c. Legislative Debate

d. Mock Trial

3. Cross-Examination Debate

4. Public Forum Debate

5. Online Debate

6. Balloon Debate

One-to-one or Lincoln-Douglas Debate presumes one speaker from each side and aims at discussing mainly moral and philosophical issues. Whereas team-format debates are more favourable for university students as they, depending on the format, involve more participants at a time.

For example, *the Karl-Popper format* involves three debaters in each team and aims at developing critical thinking, thorough research, well-thought argumentation and tolerance towards other points of view.

Parliamentary Debate initially was meant to give a chance to the opposition to express their disagreement on essential political issues in the

¹ Kate Shuster, <http://www.middleschooldebate.com/2006/11/debate-its-misunderstood.html>

Parliament, thus it has adopted certain characteristics and special language peculiar for Parliamentary discourse. The latter can vary from country to country depending on the choice of the Parliament. However, the common feature of such debate format is that “the Opposition” should do its best to prove that the political decision taken by “the Proposition” is either impractical or immoral. This format presumes good knowledge of political situation, both home and international, problem solving and refutation skills.

Legislative Debate is getting more and more important at universities as one of the challenges of the 21st century is to give students more opportunities to take part in the university governing system. This can be the first step for students to learn how later they can take active part in lawmaking processes. Thus, the knowledge of laws and regulations is mandatory for the debaters in this format and good experience for future career.

Mock Trial Debate is another good exercise and tool for career preparation, especially useful for students specializing in Law and International Relations as it is a perfect chance to implement the knowledge and skill they have gained practically in an imaginary criminal or international court as teams of prosecution and defense. It requires solid team work, preparation, research, argumentation and refutation.

Cross-Examination (Policy) Debate format supposes teams of two members and mainly concentrates on content rather than presentation. It develops such important skills as critical thinking, advocacy, formulation of arguments and note-taking. This format can be useful as a preparatory step for the above mentioned debate types.

Public Forum Debate format is very useful for those students who prefer to be public figures as the context of this style of debate can be described as talk shows. It gives the debaters a unique chance to practice on-their-feet critical thinking skills, which are quite necessary in rapidly changing circumstances throughout the debating process. Public Forum Debate demands public speaking and rhetorical skills, especially in cross-examination format.

Online Debate is a comparatively new format which is gaining more popularity nowadays. Whereas the previously presented styles mainly are meant for face-to-face communication, the Online Debate is a way to connect people from far away countries, who may never have the chance to meet and introduce their “negative” or “affirmative” positions. The most fascinating feature of Online Debate is that it may take the form of any above described formats.

*Balloon Debate*² is the most popular and enjoyable format among students as it brings a lot of fun and emotions. The number of team members may vary; the topic of the debate needn't be very serious or crucial; the debate can last thirty minutes; the audience takes active part in the process. The debaters and the audience are invited to imagine that the speakers are in a hot-air balloon about to sink and the people on board are to get rid of one of them to save the remainders. So, each debater has to deliver a speech to persuade the fellow team members and the audience that they are the most important on board. It is necessary to have public speaking and rhetoric skills, good humor, knowledge of the proposed topic and sense of timing.

Actually, debate and debating have become a part and parcel of our lives and we come across their demonstrations in every sphere of activities and any career-oriented person has to be aware of the secrets of debate and try to master its essentials. It's necessary for anyone not to be a "poor speaker" and as Nelson Mandela once stated: "Don't raise your voice, improve your argument."

Our belief is that a debate teaching course is a must for university students if we want to have future specialists who not only master their professions but are also able to represent themselves and their achievements in a proper and favorable light; to defend their ideas and viewpoints in a civilized manner; to be good listeners and apt speakers.

The new world of the 21st century with its technological innovations and challenges has not only highlighted the role of good debaters but has given them new tools and opportunities as well to realize their most cherished wishes. As debate has proved to be an "elastic" classroom activity, involving quite many skills and rather varied knowledge, it forms and molds flexible, hands-on specialists in any sphere and future leaders. And "*The leader must aim high, see big, judge widely, thus setting himself apart from the ordinary people who debate in narrow confines.*" (Charles de Gaulle)

² <http://www.kent.ac.uk/careers/interviews/balloonDebate.htm#air>

REFERENCES

1. **Pros and Cons**, (1999) A Debater's Handbook, Edited by Trevor Sather, Routledge.
2. Teacher's Guide to Introducing Debate in the Classroom http://csdf-fcde.ca/UserFiles/File/resources/teacher_debate_guide.pdf
3. Mariann Fedrizzi, Randy Ellis - 2010 - Debate, Student Edition
4. **Pros and Cons** (2003) Guidelines for Beginners, Yerevan.
5. <http://www.saskdebate.com/media/3101/grab%20and%20go%20debate%20unit.pdf>
6. <http://plato-philosophy.org/resources/guidelines-for-dialogue-writing-and-debates/>
7. http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson/lesson304b.shtml
8. <http://www.saskdebate.com/index.asp?tmnu=3&smenu=2>
9. http://mh034.k12.sd.us/classroom_debate_rubric.htm
10. http://www.ehow.com/about_5200437_kinds-debates.html
11. <http://www2.ccsd.ws/hgfaculty/debateTeam/JargonGlossary.pdf>
12. <http://www.kent.ac.uk/careers/interviews/balloonDebate.htm#air>
13. <http://www.theguardian.com/higher-education-network/teacher-blog/2012/jun/18/pupil-class-debate>

ACHIEVING ACCURACY IN WRITING

ABSTRACT

The article presents some very important issues referring to the vocabulary in academic writing. It highlights some techniques of using nouns in academic essays and other written tasks which help students enrich the vocabulary, avoid making mistakes both in grammar and lexis and achieve skills of coherent and accurate writing.

Key words: *evaluation, methodology, linguistics, accuracy, analysis, scientific, domain.*

РЕЗЮМЕ

КАК СОВЕРШЕНСТВОВАТЬ НАВЫКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В статье обсуждаются некоторые вопросы, касающиеся обучения навыкам письма в рамках академического обучения. Автор рассмотрены деловые письма, статьи и другие письменные задания, предложены приемы, с помощью которых студенты смогут добиться связности и точности в изложении мыслей.

Ключевые слова: *оценка, методология, лингвистика, точность, анализ, научный, область.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՃՇԳՐԻՏ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԿԱՌՈՒՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ

Հոդվածը ներկայացնում է որոշ մեթոդներ, որոնք վերաբերում են ուսանողների գրելու ունակությունների զարգացմանը: Հոդվածում առաջարկվում են որոշակի հնարքներ, որոնք առնչվում են գոյականները ակադեմիական հոդվածներում, գործնական նամակներում և այլ գրավոր հանձնարարություններում կիրառելու, սխալներից խուսափելու, մասնագիտական բառապաշարը զարգացնելու հետ: Այդ հնարքների կիրառումը օգտակար է գրավոր խոսքի

ներդաշնակության և տրամաբանական փոխկապվածության ապահովման համար:

Քանալի բառեր – գնահատում, մեթոդաբանություն, լեզվաբանություն, ճշգրտություն, վերլուծություն, գիտական, ոլորտ:

Prior to the 1980 the teaching and evaluation of student writing focused almost exclusively on the product of writing without explicit instruction of how high-quality writing could be attained. Later there was elaborated the common methodology for teaching writing to NS (native speakers) and NNS (non-native speakers) students. It was called a process-centered methodology which was focused on the process of writing, the quality of writing. The process methodology further presupposes that grammar and lexis are to be addressed as needed in the context of writing and according to V. Zamel: “Teaching ESL writing through the writing process and revising multiple drafts permitted many ESL practitioners to hope that over time as writers developed and matured their errors and concerns about linguistic accuracy in grammar and vocabulary use would decrease”. (Zamel, 1982)

The process-centred methodology focuses on three components that provide good academic writing: 1) the process of writing with self-revision and editing 2) formal rhetorical organization 3) quality of language (e.g. grammatical and lexical accuracy).

The researchers C. Bereiter and M. Scardamalia distinguished between two types of writing knowledge: telling and knowledge transforming. Knowledge telling presupposes telling about personal experiences, opinions. It is considered to be the easiest form of writing which is accessible to practically all language users. Fulfilling the assignments such as “My Day”, “My Hobbies”, etc. the writers simply tell what they already know, express their personal considerations, judgments, relations, thoughts on the subject. Opinion essays include only two main elements: statement of belief and reason. Opinion essays are ubiquitous at high intermediate and advanced levels of instruction and are based on short readings. For example: Please read the article (text) and give your reaction (response) on pollution, gender differences, racial discrimination. Opinion writing refers to knowledge telling as well because writers are restricted by the contents of the text and requirements connected with opinion writing.

Knowledge transforming necessitates thinking about an issue, obtaining the information needed for analysis. The writers give information in chronological order, master professional lexis, organize the narration in a specific way (giving reasons, defining terms, explaining ideas and clarifying). Knowledge transforming leads writers to expand their knowledge base and develop new knowledge by processing, analyzing new information obtained from different sources such as published materials, textbooks or laboratory experiments. According to Bereiter and Scardamalia: "Knowledge transforming is considered cognitively more complex than knowledge telling because writers do not merely retrieve information already available to them in memory but derive it from reading and integrate with that already available to become obtained knowledge". (Bereiter and Scardamalia, 1987)

The topic of our investigation is the vocabulary in academic writing. We will consider techniques of using nouns in academic essays and other written tasks, which help students to enrich the vocabulary and achieve accuracy in writing.

Letter writing with its many forms and uses is the activity that is particularly advantageous in developing students' writing skills. Students should be aware of the ways of composing **social letters** (apologies, condolences, congratulations, invitations, thank you's), **business letters** (acknowledgments, applications, complaints, orders, requests), resumes and **cover letters** (curriculum vitae, cover letter for research proposal, resume, cover letter for joint business venture). According to A. Malkoc letters that are well-organized in form and content generally follow a pattern that is similar to basic composition writing. A well-composed letter like a good composition in English usually has three basic components:

- 1) *A salutation, corresponding to the introduction.*
- 2) *A general message, corresponding to the body.*
- 3) *A closing and signature, corresponding to the conclusion of the composition.* (Malkoc, 1992: 32)

Acquiring skills in letter writing students get some proficiency in composition writing as well. The following nouns are peculiar for the context of letter-writing:

acknowledgment – a statement of recognition (or receipt of a letter) informing the sender that the letter has been received.

addressee – the person whom the letter is addressed.

apology – an admission of error that is also an expression of regret.

bread-and-butter letter – a letter of thanks after a visit, special dinner invitation, etc.

condolence – an expression of sympathy or regret, over a great loss, death of a friend etc.

complaint – a statement or expression of dissatisfaction over a purchase, a service, etc.

congratulations – an expression of pleasure and happiness at someone's good fortune or special achievement.

distance – degree or amount of separation between two things or people. The greater the “distance”, the greater the degree of formality between two persons; age and social status are two factors that determine sociolinguistic “distance”.

felicitations – an expression of congratulations and good wishes for someone's happiness.

register – style level, the linguistic vocabulary and grammar, etc. used in a specific context (e.g. formal register used with officials during a state ceremony, intimate register used with very close family, pets, etc.).

regrets only – on an invitation, responding only if you will not attend.

RSVP responder s'il plait (reply if you please); a reply to the invitation is requested (and necessary).

The specimen of a business letter is given below:

	<i>Aug. 1, 1998.</i>
<i>Dear Sir:</i>	
<i>We wrote you on July 1 concerning your account, due March 31, but</i>	
<i>have not received any reply. We should be obliged if you would kindly remit</i>	
<i>the amount in settlement by return.</i>	
	<i>Yours faithfully N.</i>

Most people who have learned a foreign language and tried to use it in a daily conversations are aware of how their insufficient word stock relating to nouns and verbs can cause difficulties in communication even ordering some dinner in a restaurant. ESP students have to deal with great amounts of reading and writing tasks. Working over professional texts students often have familiar nouns, which they use in similar contexts. The overuse of these terms or words

results in redundant text constructions that create an impression of poor lexis and awkwardness:

***People** should sometimes do things that they don't **enjoy** doing. This is a basic part of life. There are many small things **people** have to do in both their personal and professional lives that they may not **enjoy**, but that are part of their responsibilities. **The reason** is that **people** need to maintain their personal property. On the other hand, doing something **people** don't **enjoy** can lead to enjoyment. **People** may hate to dance, to try new foods or go to a new type of museum but **people** do these things to please their friends, parents or relatives.*

*Yet, for some **reason** they feel they **enjoy** doing new things.*

In this excerpt the noun *people* is repeated six times, *reason* – two times, *enjoy* – four times. We can observe, that student's vocabulary is restricted to some lexical domain. To expand the vocabulary range in the domain **people**, alternatives can be provided and practiced in context.

People – persons, individuals, adults, population, residents, workers, employees,

reason – aim, basis, consideration, cause, expectation, explanation, goal, purpose,

enjoy – delight in, appreciate, like, take pleasure in, rejoice in, revel in.

It is very important to work on the texts, tasks, at hand, to write out nouns which can substitute the given noun in the text and develop students' vocabulary.

The other extract is taken from the professional field. The student is aware of the economic terms but their usage is inappropriate:

*In **accounts** we deal with figures and error is, of course, a major crime. **An account** is a statement of cost of either goods or services. **An account** where the details are given by item is usually called an invoice. An account where a summary is given is called a statement.*

It is obvious, that the terms are used correctly but the repetition of the term **account** can be avoided by using pronouns or sentence combining.

The next problem which is peculiar for students' professional texts is applying articles correctly. The following technique will assist students to avoid mistakes referring to the usage of articles. The essence of the technique to encourage students to use plural instead of singular countable nouns. *For example:*

*The **employer** would prefer to hire the inexperienced **worker** at low **salary**. Of course, it would save him money at least, at first he could also train the*

*inexperienced **worker** exactly as he wants and **employee** might be willing to work longer hours as well. The **Employer** trains the **employee** to company's methods. People may think, it is not good for **company** to hire the inexperienced **worker** but it is not true. Everyone benefits this way. The **worker** gets training experience and **company** saves money.*

This extract contains eleven mistakes in article and singular/plural noun uses. Most of the mistakes can be avoided if the nouns are used in plural:

***Employers** would prefer to hire inexperienced **workers** at low salaries, of course, it would save them money at least, at first they could also train inexperienced **workers** exactly as they want and **employees** might be willing to work longer hours as well. **Employers** train **employees** to work according to companies' methods. People may think, it is not good for **companies** to hire inexperienced **workers** but it is not true. Everyone benefits this way. **Workers** get training and experience and **companies** save money.*

The following list of uncountable nouns is included in the University Words List and Academic Words List (Nation, 1990, 2001). These nouns are essential for students to use correctly: atmosphere, equipment, ethics, friction, geography, geometry, gravity, hemisphere, inflation integrity, intimacy, labor, logic, mathematics, minimum, maximum, philosophy, pollution, prestige, psychology, reluctance, research, sociology, trade, traffic, vocabulary, welfare.

It is necessary that all ESP students should know Greek and Latin loans, which are the indispensable part of the scientific literature: axis, criterion, hypothesis, crisis, phenomenon, polyhedron datum, agendum, dogma, medium, genus, radius, synopsis, etc. The best way for the teacher to succeed in introducing these nouns is to elaborate special writing tasks, which help students to learn the meaning, the plural forms, pronunciation, spelling of these nouns and be aware of them while working over academic texts and lectures.

Many essential countable nouns such as: business, development, difficulty, failure, industry, technology, truth have different meanings in singular and plural. In singular they refer to concepts or whole notions, when used in plural they refer to specific instances, types, kinds. For example: industry – concerns all types of industry, as a concept, industries – mean various branches of industry, enterprises.

The following list of nouns take of + gerund. These nouns are frequently used in academic writing: problem, process, way, method, means, idea,

possibility, effect, cost, experience, purpose, advantage, form, importance practice, system. (Biber et al., 1999)

Bhatia states that compound noun phrases are extraordinarily popular in academic texts and some linguists call them “notorious”. (Bhatia, 1993) Compound noun phrases or noun + noun constructions can consist of two or three elements. The first noun or two function as adjectives to describe the main (head) noun. The examples below are taken from different fields of science: economics, mathematics, physics:

membership fees, expenditure and disbursement funds, member fee development, committee membership guidelines, a reference point, a number system, a convection current, heat radiation, a sound wave, radiation losses.

It is necessary to mention that the head nouns in such constructions can be plural. The typical mistake in the compounds is pluralization of descriptive nouns. For example:

a fourteen-years – old girl

a two-pounds note

Since descriptive nouns are used as adjectives and they never take plural in English, these mistakes can be easily avoided

a fourteen-year – old girl

a two-pound note,

a five-credit psychology course etc.

The article will be of assistance to the students of different academic courses. It possesses some tips which are helpful in developing learners’ writing skills.

REFERENCES

1. **A. Raimes** (1983) “Techniques in teaching writing” Oxford university press.
2. **C. Bereiter, M. Scardamalia** (1987) “The psychology of written composition”.
3. **V. Bhatia** (1993) “Analyzing genre: Language use in professional setting”.
4. **A. M. Malkos** “Letter writing in English”.
5. **P. W. Peterson** (1996) “Developing writing”.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

ABSTRACT

LINGUOCULTURAL ASPECT OF SPEECH COMMUNICATION

Cultural factors have direct influence on communicative activities of people, their verbal and nonverbal behavior, ways and methods of communication. Key concepts of different linguocultures, which influence the content and the form of communication, as well as the principles, norms and strategies of communication itself have both universal and specific national features. That's why for the effective intercultural communication not only linguistic but also communicative competence is needed, which, together with cultural literacy, should become the subject of special study.

Key words: *language, culture, speech communication, concept, speech act, cultural literacy, intercultural communication.*

РЕЗЮМЕ

Культурные факторы оказывают непосредственное влияние на коммуникативную деятельность людей, на их вербальное и невербальное поведение, пути и методы общения. Ключевые концепты разных лингвокультур, которые оказывают влияние на содержание и формы коммуникации, также как и сами принципы, нормы и стратегии коммуникации имеют как универсальные, так и специфические национальные особенности. Эффективность межкультурной коммуникации предполагает наличие не только лингвистической, но и коммуникативной компетенции, которая вместе с культурной грамотностью должна стать предметом специального изучения.

Ключевые слова: *язык, культура, речевая коммуникация, концепт, речевой акт, культурная грамотность, межкультурная коммуникация.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԼԵԶՎԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԱՍՊԵԿՏԸ

Մշակութային գործոնները անմիջականորեն ազդում են մարդկանց գործունեության, նրանց խոսքային և ոչ խոսքային հաղորդակցության վրա: Տարբեր լեզվամշակույթների առանցքային հասկացույթները, որոնք իրենց ազդեցությունն են գործում հաղորդակցության բովանդակության և ձևերի վրա, ինչպես նաև բուն հաղորդակցության սկզբունքները, նորմերն ու ռազմավարությունը ունեն ոչ միայն համընդհանուր գծեր, այլ նաև յուրահատուկ ազգային առանձնահատկություններ: Ուստի արդյունավետ միջմշակութային հաղորդակցության համար անհրաժեշտ է ունենալ ոչ միայն լեզվական, այլև հաղորդակցական իրազեկություն, որը մշակութային գրագիտության հետ մեկտեղ պետք է դառնա հատուկ ուսումնասիրության առարկա:

Բանալի բառեր – *լեզու, մշակույթ, խոսքային հաղորդակցություն, հասկացույթ, խոսքային ակտ, մշակութային գրագիտություն, միջմշակութային հաղորդակցություն:*

Сложности на пути обеспечения эффективности межкультурной коммуникации обусловлены целым рядом факторов и, в первую очередь, тем, что культура представляет собой крайне сложное и многогранное явление, охватывающее все стороны человеческого бытия. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, культура – это очень широкое понятие, представляющее собой совокупность результатов человеческой жизни и деятельности во всех сферах: производственной, творческой, духовной, личной, семейной, это обычаи, традиции, образ жизни, взгляд на мир (мировоззрение) – на мир близкий, «свой», и дальний, «чужой», – некой группы людей (от семьи до нации) в определенном месте и в определенное время. Соответственно, культура в той или иной степени является предметом изучения всех гуманитарных наук. Однако совершенно особое место она занимает в культурной антропологии. Уделяя особое внимание взаимодействию языка и культуры, культурная антропология, также «изучает уникальную человеческую способность развивать культуру через общение, через коммуникацию, в

том числе и речевую, рассматривает огромное разнообразие человеческих культур, их взаимодействие и конфликты» (Тер-Минасова, 2008: 13-15).

Коммуникация и язык как основное средство общения людей являются важнейшей частью человеческой жизни, а значит, и частью культуры. Повышенный интерес к проблеме языка и культуры обуславливается тем, что наука о языке все больше становится наукой о человеке, позволяющей раскрыть особенности его ментальности, национального характера, способов его взаимодействия с окружающим миром и с другими людьми. На эту особенность языка в свое время указывал В. фон Гумбольдт, отмечавший, что «изучение языка открывает для нас, помимо собственного его использования, еще и аналогию между человеком и миром вообще и каждой нацией, самовыражающейся в языке, в частности». Подчеркивая, что язык «представляет собой инструмент не только для сравнения многих наций, но и для обнаружения их взаимодействия», В. фон Гумбольдт писал: «Всякое изучение национального своеобразия, не использующее язык как вспомогательное средство, было бы напрасным, поскольку только в языке запечатлен весь национальный характер, а также в нем как в средстве общения данного народа исчезают индивидуальности, с тем чтобы проявилось всеобщее» (Гумбольдт, 1984: 303-306).

Подчеркивая особую важность коммуникации, социального взаимодействия людей в деле преобразования окружающего мира, формирования норм, ценностей и институтов той или иной культуры, многие исследователи приравнивают культуру к общению (коммуникации). Основоположник теории межкультурной коммуникации, американский антрополог Э. Холл, рассматривая культуру в качестве коммуникации, высказал идею об однородности и взаимодетерминированности коммуникации и культуры. По его мнению, «культура – это коммуникация, а коммуникация есть культура» (Hall, 1990: 186).

Прослеживая взаимосвязь и взаимовлияние культуры и коммуникации, исследователи выявили, что культурные факторы оказывают непосредственное воздействие на поведение людей, их вербальные и невербальные действия, а также то, что способы и методы коммуникации в свою очередь влияют на культуру. Исследователи выяснили, что такие культурные факторы, как индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, маскулинность/феминность, определенность/неопределенность влияют на способы и методы коммуникации. В то же время, определенные способы и мето-

ды коммуникации могут характеризовать определенный тип культуры. Например, исследователи проследили связь между такими параметрами, как коллективизм/индивидуализм, широкий/узкий контекст, и пришли к выводу, что коллективистские культуры являются «ширококонтекстными», индивидуалистические – «узкоконтекстными» (Ting-Toomey, 1999: 100).

Деление культур в зависимости от коммуникативного контекста было предложено Э. Холлом. Культуры, в которых коммуникация во многом определяется контекстом, он назвал *high-context cultures* (высококонтекстные, или ширококонтекстные культуры). Культуры, в которых коммуникация незначительно зависит от контекста, – *low-context cultures* (низкоконтекстные, или узкоконтекстные культуры).

Некоторые исследователи отмечают закономерность того, что «тот или иной вид культуры порождает свой тип общения». Например, низкоконтекстный (прямой, по существу, вербальный) тип коммуникации характерен для индивидуалистических культур, а высококонтекстный (косвенный, витиеватый, невербальный) – для коллективистских (Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003: 103).

Каждый конкретный акт коммуникации определяется культурными различиями собеседников. Как отмечает В. Хотинец, кросскультурная изменчивость в навыках социализации детерминирована переменными окружающей среды и жизнедеятельности, т.е. культурной вариативностью, представляющей набор ценностей, установок, верований, норм, моделей поведения, отличающий одну группу культур от другой (Хотинец, 2012: 39).

Согласно Г. Хофстеде, культура и социальное окружение являются источниками ментальных программ (*software of the mind*), т.е. механизмов формирования ощущений, мыслей и поведения индивида в ходе его социализации и инкультурации. Ментальные программы определяются так называемыми «измерениями культуры» (*dimensions of culture*) – «индивидуализмом/коллективизмом», «дистанцией власти», «избеганием неопределенности», «маскулинностью/феминностью», которые, влияют на поведение человека.

Например, в зависимости от большей или меньшей «дистанции власти», так же как и от «дифференциации статуса», стиль общения может быть личностно-ориентированным и статусно-ориентированным (Ting-Toomey, 1999: 106). Так, личностно-ориентированный подход характеризуется не-

формальным типом общения и отсутствием ролевой дифференциации. Здесь превалирует когнитивный подход, который включает рефлекссию или рефлексивное сравнение. Статусно-ориентированное высказывание, наоборот, предлагает ряд команд и правил поведения, основанных на произвольных решениях, а не как логическое следствие выбора из имеющихся одной или нескольких альтернатив. Так, вербальная категоричная команда «Be quiet» не оставляет места для мыслительной деятельности и практически не дает возможности связать переданную в данном высказывании информацию с соответствующим контекстом. Между тем, более развернутое высказывание, как, например, «Would you be quiet a minute? I want to talk on the phone» содержит ответ на возможный вопрос «Why?». Как отмечают Р. Гесс и В. Шипман, подобный тип общения, например, родителя с ребенком делает более вероятным то, что ребенок, оказавшись в схожей ситуации, задаст вопрос «Почему?». Личностно-ориентированный подход не только учит ребенка рассматривать свои и чужие действия в их последовательности, но и готовит его к пониманию того, что у него всегда есть возможность личного выбора (Hess, Shipman, 1972: 169-177).

Британский социолингвист Б. Бернштейн выделял два типа речевых кодов: ограниченный (restricted) и расширенный (elaborated). Каждому из них соответствует свой тип социального устройства. При ограниченном речевом коде выбор вербальных действий говорящего ограничивается культурным контекстом. Ограниченный речевой код является статусно-ориентированным стилем общения и характерен для закрытых обществ и замкнутых сообществ со строго определенной, позициональной структурой социальных ролей. Он наиболее часто встречается в высококонтекстных культурах, в которых статус коммуникантов диктует содержание и форму высказывания: кто, что, кому и как должен сказать.

Согласно Б. Бернштейну расширенный речевой код, в противоположность ограниченному речевому коду, предлагает широкий выбор альтернативных лингвистических форм для использования при речевой коммуникации в ситуациях, когда намерения говорящих неизвестны или значительно отличаются друг от друга, как это обычно бывает в индивидуалистских культурах. Расширенный речевой код может быть использован в любом языке, но в действительности использование того или иного речевого кода регулируется социальной системой, поэтому расширенный речевой код и соответствующая ему индивидуалистская символика используется в сооб-

ществах с открытыми системами социальных ролей (Bernstein, 2007: 145-148).

Известные ученые в области межкультурной коммуникации У. Гудикунст и С. Тинг-Тумей выделяют четыре стиля речевой коммуникации, характерных для той или иной культуры: прямой – непрямой (direct – indirect), расширенный – сжатый (elaborate – succinct), личностный – контекстуальный (personal – contextual), инструментальный – аффективный (instrumental – affective). Теоретически разные вариации указанных стилей могут присутствовать в любой культуре, но, как правило, в отдельно взятой культуре имеется свой доминирующий стиль.

Существенный вклад в понимание связи языка и культуры внесла знаменитая лингвистическая гипотеза Сэпира-Уорфа, которая утверждает, что язык – это не просто инструмент для воспроизведения мыслей, а он сам формирует наши мысли, что по-разному говорящие люди по-разному смотрят на мир.

У этой гипотезы есть как последователи, так и противники. Э. Холл, например, не отрицая того факта, что язык формирует мышление, влияет на нашу картину мира, считает, что существуют также и другие культурные системы, позволяющие преодолевать языковые барьеры и оказывающие влияние, в том числе на подсознательном уровне, на наше восприятие мира, на выражение человеком собственного «я», на организацию жизни в целом. «Мы должны привыкнуть к тому, – пишет Э. Холл, – что сообщение на уровне слова может полностью отличаться от того, что передается на других уровнях» (Hall, 1990: VII). Например, невербальная интонация, телодвижения, мимика и т.д. могут придавать одному и тому же вербальному высказыванию совершенно разные смыслы, а также выражать властные отношения между говорящими (дистанцию власти, равный – неравный). По мнению Э. Холла, парадокс культуры заключается в том, что язык – это система понятий, наиболее часто используемая для описания культуры, плохо адаптированная для этой трудной задачи. Для того, чтобы понять другую культуру и принять ее на глубинном уровне, человеку необходимо выйти за рамки тех ограничений, которые накладывают на него его собственный язык, также как и созданные им другие культурные ценности, нормы, понятия и институты (Hall, 1989: 3, 9-24).

Безусловно, культурная, когнитивная картина мира всегда богаче, чем языковая. Но именно в языке реализуется, вербализуется культурная карти-

на мира, хранится и передается из поколения в поколение. В основном именно через язык человек проявляет свою этническую идентичность, и именно язык является одним из тех немногих средств, с помощью которых можно раскрыть чужую картину мира, понять мировосприятие разных народов. О своеобразии восприятия мира разными народами свидетельствует то, что один и тот же кусочек реальности, одно и то же понятие имеет разные формы языкового выражения в разных языках – более или менее полные.

Если какой-то объект объясняется системой из нескольких понятий, то это означает, что он имеет важное значение для людей данной культуры. Чем сложнее и разнообразнее совокупность понятий для одного явления, чем больше ассоциативных связей и частотность его использования, тем оно более значимо и весомо в данной культуре. И чем явление менее значимо, тем грубее языковая дифференциация. В этой связи важное значение имеет вычленение основных концептов, характерных для той или иной лингвокультурной общности, выявление их влияния на коммуникативное поведение представителей данной лингвокультуры.

Различия между культурами приводят к огромным трудностям в общении. Эти трудности связаны с разницей в ожиданиях и предубеждениях, свойственных каждому человеку, и, естественно, отличающихся в разных культурах. Поэтому, как справедливо считает С. Тинг-Тумей, для эффективной межкультурной коммуникации необходимо, чтобы коммуниканты проявляли чувство эмпатии друг к другу, рассматривали вопросы не только со своей, но и с чужой точки зрения, вели диалог не только с собеседником, но и с самим собой с целью выявления и преодоления культурных противоречий. «Эффективная межкультурная коммуникация начинается тогда, – пишет С. Тинг-Тумей, – когда начинается внимательная внутриличностная коммуникация (*mindful intrapersonal communication*). Внимательная внутриличностная коммуникация начинается с сознательного контролирования наших реактивных эмоций, проявляющихся в отрицательных суждениях или оценках коммуникационных различий, происходящих из-за различий культурных» (Ting-Toomey, 1999: 23).

Исследования показывают, что ошибки из-за интерференции родного языка и родной культуры тем меньше, чем больше участниками коммуникации осознается разница между принятыми нормами общения в соответствующих культурах. Как отмечает Е.В. Сидоров, в речевой

коммуникации говорящий реализует свойства и ресурсы своей культуры – ценности и идеалы, оценки, цели, стереотипы, образцы действий, в связи с чем построение текста есть проекция свойств и ресурсов его культуры на знаковый материал текста. Но в силу необходимой обязательности соотношения коммуникативной деятельности говорящего с фактором адресата, проекция свойств и ресурсов культуры говорящего в знаковом материале текста регулируется со стороны образа свойств и ресурсов культуры адресата как потенциального реципиента (Сидоров, 2010:144).

С точки зрения представленности в ней культуры речевая коммуникация не есть только область знакового представления культуры говорящего; она также не есть только область реализации культурного потенциала реципиента, но она есть знаковая координация культуры говорящего и культуры реципиента настолько, насколько последняя представлена в образе культуры адресата, формируемом говорящим в пространстве действия базового механизма речевой коммуникации, состоящего в знаковой координации деятельности коммуникантов (Сидоров, 2010: 145). Образ культуры адресата может характеризоваться различной степенью индивидуальности в зависимости от доступности соответствующего знания о культуре адресата, и чем адекватнее этот образ, тем эффективнее межкультурная коммуникация.

Для успешной коммуникации необходимо, чтобы коммуниканты не только владели нормами речевого общения, свойственными для своей социально-культурной среды, но и обладали знаниями о социокультурных ожиданиях норм коммуникации, характерными для представителей иной социокультурной общности. В противном случае будут задействованы правила и нормы родного языка, что повысит вероятность коммуникативной неудачи. Нарушение или недопонимание культурных норм и правил иной культурно-языковой общности могут привести к использованию неадекватных форм и выражений и, как следствие, созданию отрицательно-го коммуникативного эффекта.

Речь является той сферой применения языка, которая особенно чувствительна к социально-культурным характеристикам. Когда люди говорят, важно не только то, что они говорят, но и как они это делают. Стратегия и тактика общения может быть различной в разных культурах, поэтому для эффективной коммуникации необходимо обладать не только лингвистическими, но и экстралингвистическими и социокультурными знаниями, регу-

лирующими речевое и неречевое поведение. Межкультурная коммуникативная компетенция означает осознание обусловленности речевого и неречевого поведения коммуникантов социально-культурными и социально-прагматическими факторами.

Речевые акты реализуются в разных культурах по-разному, и это различие может привести к трудностям в межкультурной коммуникации. Культурные особенности приводят к различиям в одних и тех же речевых актах, выражающих такие универсальные речевые ситуации, как привлечение внимания, обращение, знакомство, приветствие, прощание, извинение, просьба, отказ, жалоба, комплимент, поздравление, благодарность, пожелание, разговор по телефону, письменное сообщение и т.п.

Трудности, возникающие в межкультурном общении, зачастую связаны с тем, что разные культуры бывают ориентированы на разные ценности. Например, тот факт, что в английском языке довольно ограничено употребление прямого императива, а директивы или просьбы имеют тенденцию выражаться не в прямом, а в косвенном виде, в формах вопросительных или полувопросительных конструкций, во многом объясняется именно ценностной ориентацией англо-американской культуры, направленной на соблюдение прав личности и обеспечение личной независимости (Вежбицка, 1990: 67). В то же время, если использование в качестве просьбы или пожелания неопределенно-личных и безличных конструкций, в которых действие воспринимается в отрыве, или даже в отсутствии субъекта действия, в англо-американской культуре не может считаться приемлемым с точки зрения вежливости, то в некоторых других культурах именно отсутствие субъекта действия в подобных конструкциях делают их вежливыми (Bowe, Martin, 2007: 158).

Эффективность межкультурного общения в значительной степени зависит от культурной грамотности относительно тех базовых культурных ценностей, которые характерны для разных культур и которые находят отражение как непосредственно в языке, так и в нормативах коммуникативного поведения. Приобщение к иной культуре требует сознательных усилий в этом направлении, способности объективного анализа своего поведения и объяснения правил иной лингвокультурной общности. Вычленение путем межкультурных сопоставлений и сравнений несвойственных родному языку и родной культуре единиц, понятий, реакций, норм и правил поведения, умение понять причины и объяснить то

или иное явление с точки зрения другой культуры являются необходимым условием успешной межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Тер-Минасова С.Г.** (2008). Война и мир языков и культур. М.
2. **Гумбольдт, Вильгельм фон.** (1984). Избранные труды по языкознанию / общ. ред. Г.В. Рамишвили. М.: Прогресс.
3. **Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.** (2003). Основы межкультурной коммуникации. М.: ЮНИТИ-ДАНА.
4. **Хотинец В.Ю.** (2012). Методологические основы этнической и кросскультурной психологии. М.: Форум.
5. **Вежбицка А.** (1990). Культурно-обусловленные сценарии и их когнитивный статус // Язык и структура знания. М.
6. **Сидоров Е.В.** (2010). Речевая коммуникация: фундаментальные необходимости. М.
7. **Ting-Toomey S.** (1999). Communicating Across Cultures. New York, London: The Guilford Press.
8. **Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M.** (2010). Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival (3rd ed.). McGraw Hill.
9. **Hess R.D., Shipman V.C.** (1972). Early Experience and Socialization of Cognitive Mode in Children // Language in Education: A source Book. Open University. London: Routledge & Kegan Paul, p.169-177.
10. **Bernstein B.** (2007). Class, codes and control. Vol.1. Theoretical studies towards a sociology of language. New York: Routledge.
11. **Hall, Edward T.** (1990). The Silent Language. New York: Anchor Books.
12. **Hall, Edward T.** (1989). Beyond Culture. New York.: Anchor Books.
13. **Bowe H. and Martin K.** (2009). Communication Across Cultures: Mutual Understanding in a Global World. Cambridge UP.
14. **Hirsch E.D.** (1998). Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. N.Y: Vintage Books.
15. **Hirsch E.D., Kett J.F., Trefil J.** (2002). The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston, N.Y.: Houghton Mifflin Company.

ՕՐԵՆՍԴՐԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԽՈՍՈՒՅԹԻ ԺԱՆՐ

ABSTRACT

“LEGISLATIVE TEXT” AS A JENRE IN LEGAL DISCOURSE

The present paper views the “legislative text” as a separate genre in legal discourse, exploring its distinctive features. The author discusses not only its communicative parameters (such as target, addressee, addressee), but also its linguistic and compositional specificity concluding that this genre occupies a certain space in the domain of legal discourse.

Key words: *legislative text, legal discourse, genre, communicative parameters, linguistic, compositional specificity.*

РЕЗЮМЕ

ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЙ ТЕКСТ КАК ЖАНР ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Настоящая статья ставит целью определить специфику жанра «законодательный стиль» в русле жанроведения, т.к. такой подход позволяет учитывать не только параметры коммуникации (цель, адресат, адресант), но языковую и композиционную специфику текста.

Ключевые слова: *законодательный текст, юридический дискурс, жанр, параметры коммуникации, языковые композиционные особенности.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում դիտարկվել են «օրենսդրական տեքստի» յուրահատկությունները ժանրաբանության հունով, քանի որ այդպիսի մոտեցումը հնարավորություն է տալիս նկատի առնելու ոչ միայն հաղորդակցության հարաչափերը

(նպատակը, հասցեատերը /կամ ընդունողը/, հասցեագրողը) կամ հաղորդողը/, այլև տեքստի լեզվական և հորինվածքային յուրակերպությունը:

Բանալի բառեր – *օրենսդրական տեքստ, իրավագիտական խոսույթ, ժանր, հաղորդակցության հարաչափեր, լեզվական հորինվածքային յուրակերպություն:*

Տեքստի առանձնահատկությունների նկարագրությունը՝ հատկապես ժանրաբանության հունով, մեր պատկերացմամբ միանգամայն արդյունավետ է և հեռանկարային, քանի որ այդպիսի մոտեցումը հնարավորություն է տալիս նկատի առնելու ոչ միայն հաղորդակցության հարաչափերը /նպատակը, հասցեատերը /կամ ընդունողը/, հասցեագրողը/ կամ հաղորդողը/, այլև տեքստի լեզվական և հորինվածքային յուրակերպությունը: Դրանից բացի՝ ժանրաբանության ներսում ստեղծվել են խոսքային ժանրերի տարբեր կադապարներ, դրանք նկարագրող սահմանված հատկանիշներ: Այդ կադապարները թույլ են տալիս ցուցադրել, թե ինչով են տարբեր ժանրերի տեքստերը զանազանվում միմյանցից:

Այս հոդվածում փորձ է արվում նկարագրել և որոշարկել «օրենսդրական տեքստ» կոչվող ժանրի յուրահատկությունը:

Մեր հետազոտության մեջ առաջնորդվում ենք Ս. Անիսիմովայի կադապարով, ըստ որի՝ տարբերակվում է ժանրակազմ հատկանիշների երեք մակարդակ՝ համակարգային, հեռահար և մերձահար [Анисимова, 2004: 233]:

Համապատասխան այդ կադապարի՝ ժանրի նկարագրությունը կառուցվում է երեք մակարդակի բաժանված հատկանիշների հաշվառմամբ՝ կախված նրանց վերացարկման աստիճանից:

1. Համակարգային մակարդակ.

- 1) ժանրի առաջնայնությունը / երկրորդայնությունը,
- 2) խոսքի նախորդ և հաջորդ ասույթների հետ կապակցվածության առկայությունը / բացակայությունը,

- 3) համապատասխանությունը խոսքի տիպերին՝ ըստ նպատակի:
2. Հեռահար մակարդակ.
 - 1) իրադրությունը,
 - 2) ճարտասանը (հոետորը),
 - 3) լսարանը,
 - 4) ժանրի խնդիրը,
 - 5) տիպային բովանդակությունը:
3. Մերձահար մակարդակ.
 - 1) փաստարկումը,
 - 2) հորինվածքը [Анисимова, 2004: 233 - 242]:

Բերված կաղապարը Տ. Անիսիմովան կիրառել է ճարտասանական բանավոր ժանրերի նկարագրության համար: Ենթադրում ենք, որ այն կարող է հիմք ծառայել նաև գրավոր ժանրերը նկարագրելիս:

Գրավոր ժանրի առումով ավելի տեղին ենք համարում «խաղարկել» լեզվաբանության մեջ տարածում գտած «հասցեագրող» կամ «հաղորդող» և «հասցեատեր» կամ «ընդունող» տերմինները «ճարտասան» և «լսարան» համապատասխանությունների փոխարեն: Մերձահար մակարդակի բաղադրակազմի առումով նպատակահարմար է ավելացնել լեզվական առանձնահատկությունները (բառային, քերականական և ոճաբանական (կամ «լեզվական մարմնավորումը»՝ Տ. Շմելյովայի տերմինաբանությամբ [Шмелёва, 2006: 122]), քանի որ հենց դրանք են, մեր կարծիքով, որ հորինվածքի հետ գերիշխող հատկանիշներ ունեն, որոնք թույլ են տալիս խոսքային մի ժանրը մյուսից տարբերել:

Անցնենք «օրենսդրական տեքստ» կոչվող ժանրի նկարագրությանն ըստ վերին առաջարկած կաղապարի՝ որոշ փոփոխությունների հաշվառմամբ:

Ժանրերն առաջնային և երկրորդային խմբերի բաժանելու գաղափարը տվել է Մ. Բախտինը. «Հատկապես կարևոր է այստեղ ուշադրություն դարձնել խոսքային ժանրերի առաջնային (պարզ) և երկրորդային (բարդ) էականորեն խիստ տարբեր լինելու վրա (դա գործառական

տարբերություն չէ): Երկրորդային (բարդ) խոսքային ժանրերը՝ վեպ, թատերգություն, որևէ գիտական հետազոտություն, ծավալուն հրապարակախոսություն և այլն, ծագում են ավելի բարդ և համեմատաբար բարձրակարգ ու կազմակերպված (առավելապես գրավոր) մշակութային շփման պայմաններում՝ գեղարվեստական, գիտական, հասարակական-քաղաքական և այլն: Իրենց կազմավորման ընթացքում դրանք յուրացնում են և մշակում տարբեր առաջնային (պարզ) ժանրեր՝ կուտակված անմիջական խոսքային շփման պայմաններում [Бахтин, 1979: 239]: **Օրենսդրական տեքստը երկրորդային խոսքային ժանր է: Նրանում գուգակցվում են կարգադրությունների, հրամանների, որոշումների, հայտարարությունների, նորմաների, հավաստագրերի, մեկնությունների տարրերը:**

Օրենսդրական տեքստը պատասխան է ենթադրում, սակայն այս ժանրի յուրահատկությունն էլ հենց այն է, որ պատասխանը խոսքով չի դրսևորվում: Տեքստի ներուճակ հասցեատերը դրան արձագանքում է կամ ինչ-որ գործողության կատարմամբ, կամ (հնարավոր է՝ նույնիսկ հաճախ) չկատարմամբ:

Խոսքի տիպի տեսանկյունից, որ առանձնացրել է Տ. Անիսիմովան քառատիպ ժանրերից (իրազեկային, ցուցային, հորդորական, կոչական (դրդելու, գործելու (գործողության) կոչող), օրենսդրական տեքստը հատկացվում է իրազեկային ժանրին, քանի որ դրա հիմնական նպատակն է հասարակության մեջ հաստատված նորմաների և վարքականոնի մասին հաղորդելը, հարաբերությունների որոշակի տիպի կարգավորումը: Հակառակ այն բանի, որ դա պարունակում է հրամայական տարրեր, այնուամենայնիվ այն չի կարելի հատկացնել կոչական ժանրի՝ գործողության դրդելու՝ հարկադրելու կարգին այն հիմքով, թե հրամայականությունն ունի պարտադրականության, կանոնարկման նրբերանգ:

Հաղորդակցության իրադրությունը, որ առաջադրում է որպես ժանր ընտրել հենց օրենսդրական տեքստը, բնութագրվում է նրանով, որ խոսքի առարկան ոչ թե միջանձնային կամ խմբային հաղորդակցու-

թյունն է, այլ պետական հաղորդակցության մակարդակը, որը, անկասկած, բարձր աստիճանի պաշտոնականության և արարողակարգի դրոշմ է դնում այդ ժանրի վրա:

Օրենսդրական տեքստը հասցեագրողը (հաղորդողը) ընդհանուր առմամբ պետությունն է: Պետության կամքը (իրավունքը) ժողովրդին են հասցնում օրենսդիրները (խորհրդարանականները, պատգամավորները): Սակայն խիստ կենցաղային է այն պատկերացումը, թե օրենսգիրները¹ Խորհրդարանում ժողովված դեմքերն են (Կոնգրես, Ազգային ժողով, Պետդումա): Օրենսդրին կարելի է դիտարկել որպես օրինագծի հեղինակի այն իմաստով, որ նրան է պատկանում օրինագծի գաղափարը, նրա մտահղացումն է: (**Օրինագծի հեղինակ** ասելով՝ նկատի ունենք այն անձին, որին պատկանում է օրենսդրական նախաձեռնությունը, այսինքն՝ նա, ով քննարկման է ներկայացնում օրենքի նախագիծը խորհրդարանի ներքին պալատին): Օրենսդրի մտահղացմանն անմիջականորեն թղթի վրա մարմնացում է տալիս իրավաբանը: Հենց իրավաբանին պետք է անվանենք **օրենքի տեքստի հեղինակ**, որը կարող է լինել ինչպես հատուկ բաժնի աշխատակից, որ հմտորեն զբաղվում է բացառապես օրենքի տեքստագրությամբ (օրինակ՝ Մեծ Բրիտանիայում), այնպես էլ գործադիր մարմնի, մասնավոր կազմակերպության անդամ կամ նույնիսկ Հարվարդի համալսարանի ուսանող, որին՝ որպես պրակտիկանտի, հանձնարարված է օրինագծի տեքստ կազմել (ինչպես երբեմն՝ ԱՄՆ-ում), կամ էլ պետական աստիճանավոր (ինչպես Ռուսաստանում): Այսպիսով՝ օրենսդրական տեքստը հասցեագրող-հաղորդողի կարգի յուրահատկությունն այն է, որ դրա հեղինակը, այսինքն՝ կազմողը, հանդես է գալիս որպես օրենսդրի (ընդհանուր առմամբ՝ պետության) և բնակչության միջնորդ:

Օրենսդրական տեքստի հասցեատեր են այն երկրի քաղաքացիները, որտեղ ընդունվում է օրենքը: Ներունակորեն այն նախատեսված է բոլոր քաղաքացիների համար, այդուհանդերձ հարկ է նկատի ունենալ, որ ամեն մի մասնավոր տեքստի բուն ընթերցողը հասարակության

¹ Չփոթել **«օրենսդիրներ»**-ի հետ. օրենսգիր = օրենք գրող:

սոսկ մի որոշակի շերտն է՝ ըստ այդ օրենքի թեմատիկայի: Սակայն շարքային քաղաքացիները հաճախ անմիջաբար չեն կարողում օրենքի տեքստը՝ իմանալու, թե իրենց՝ որպես սպառողների, որ օրենքներն են խախտվել: Որոշ դեպքերում նրանք ջանում են գտնել իրենց հարցի պատասխանը որևէ դասագրքում կամ ձեռնարկում, իրավիճակների ճնշող մասում էլ դիմում են մասնագետի, օրինակ՝ իրավաբանի, հաշվապահի կամ հարկային տեսուչի խորհրդատվությանը: Դրա համար էլ օրենսդրական տեքստի հասցեատեր են դառնում իրավաբանական մասնագիտության ներկայացուցիչները, որոնք իրենց փորձառությամբ կիրառում և մեկնաբանում են օրենքը: Վերջապես, պետք է հիշել, որ օրենսդրական տեքստի առաջին իսկ ընթերցողները խորհրդարանի անդամներն են: Հետևաբար տեքստի հեղինակը պարտավոր է նկատի ունենալ իրազեկվողների՝ վերը թվարկված իրողությունները և փորձել արդյունավետ հավասարակշռություն գտնել:

Հասցեագիրը գործակցում է հասցեատիրոջ հետ որոշակի նպատակով: Կամայական օրենսդրական տեքստի նպատակը հասարակության մեջ որոշակի տիպի հարաբերությունների կարգավորումն է, վարքի հստակ կադապարի պատվերը: Կիրառելով գործալեզվաբանության (գործաբանական լեզվաբանության) տերմինաբանությունը՝ կարելի է ասել, որ հասցեագրի հաղորդակցական դիտավորությունն այն է, որ դրվեն ինչ-ինչ շրջանակներ ու նորմեր և հարկադրեն հասցեատիրոջը հետևել այդ շրջանակներին ու նորմերին:

Օրենսդրական տեքստը իրավական նորմեր բովանդակող պաշտոնական փաստաթուղթ է, օժտված է իրավական ուժով և կիրառվում է լիազորված մարմնին համապատասխանող հատուկ արարողակարգով: Օրենսդրական տեքստի ազդեցիկ բնույթն անխուսափելիորեն իր կնիքն է դնում նրա հորինվածքի և լեզվական առանձնահատկությունների վրա:

Նախքան օրենսդրական տեքստի հորինվածքի և լեզվական առանձնահատկությունների նկարագրությունը հարկ է ուշադրություն դարձնել մերձահար մակարդակում առանձնացված «փաստարկում»

բաղադրիչի վրա: Օրենսդրական տեքստերի առումով փաստարկումն առաջին հերթին կապված է տրամաբանությանը, որի մասին վկայում են օրենսդրական տեխնիկայի մասնագետների հետազոտությունները, որոնք ավանդաբար առանձնացնում են օրենքի տրամաբանությանը ներկայացվող պահանջների առանձին խմբում: Ինչպես նշում է Ե. Կրյուկովան, «օրենսդրական փաստաթղթի տեքստը կազմելիս տրամաբանության օրենքներին հետևելը նույնքան կարևոր է, որքան գրական լեզվի կանոններին, քանի որ ամեն մի օրենքի տեքստի հիմքում ընկած են իմաստային կախվածությունները» [Крюкова, 2002: 128]: Տրամաբանության տեսանկյունից օրենսդրական տեքստում փաստարկումը նշանակում է հակասությունների բացակայություն, շարադրման հետևողականություն և հատուկ մեթոդներ՝ ընդհանուրից մասնավորը, պարզից բարդը, ընդհանուր կանոնից բացառությունը և այլն: Մյուս կողմից, փաստարկումը կապված է ճարտասանական հայեցակետին, որը ենթադրում է ուշադրության առնել հասցեատիրոջն այն բանի համար, որ հաղորդակցումն արդյունավետ լինի: Տեքստի հեղինակը պետք է ձգտի նրան, որ շարքային քաղաքացին հասկանա նրա դրույթը, ճիշտ հաշվի նստի նրա հետ և հետևի նրան: Դրանից բացի՝ անհրաժեշտ է համանման ազդեցության հասնել իրավաբանի կամ դատավորի (կամ օրենսդրական տեքստի մեկնաբանի) առումով, որոնք պարտավորված են մեկնաբանելու իրավական նորմի էությունը: «Օրինավորությունն այնքան ավելի հիմնավոր կլինի, որքան հասարակության մեջ ավելի լայնորեն արմատավորվի համոզմունքն օրենքի իրավացիության նկատմամբ: Հասկանալի է, որ և՛ օրենսդիրը, և՛ դատավորը փաստարկի դերով են հանդես գալիս (վերջինս, ակնհայտորեն, ավելի մեծ չափով), որոնք իրավունքի գործունեության առումով համոզում են այս կամ այն լսարանին ճարտասանության միջոցով» [Баранов, 2002: 123]:

Օրենսդրական տեքստի հորինվածքն ընդհանուր գծերով ենթադրում է երեք մասի առկայություն՝ *մուտք, հիմնամաս, ելք* կամ *եզրափակիչ մաս*. *մուտքին* են վերաբերում, օրինակ, նախաբանը կամ ներածականը, նպատակադրումը, կարգավորման առարկան, տերմինների

որոշարկումը. **հիմնամասում** շարադրվում են հիմնավորապես իրավական նոր նորմեր. **եզրափակիչ մասը** կամ **էջը** բովանդակում է դրույթներ օրենսդրական տեքստն ուժի մեջ մտնելու, կիրառության ոլորտի, գործողության ժամկետի և այլնի վերաբերյալ:

Իրավունքի լեզվի հետազոտությունների արդյունքների վերլուծությունը [Gibbons 2004, Tiersma 1999, Власенко 1997, Губаева 2007, Пиголкин 1998, Мушнина 2006, Прокофьев 2002, Савицкий 2006, Шепелёв 2002] թույլ է տալիս մեզ արձանագրել, որ իրավաբանական խոսույթի օրենսդրական տեքստի լեզվական առանձնահատկությունները (անկախ այն բանից՝ անգլալեզու է, հայալեզու թե ռուսալեզու) հանգում են հետևյալներին՝

- ա) շարադրանքի անդիմություն,
- բ) ասույթի անհասցեականություն, կոչականի բացակայություն,
- գ) շարադրանքի չեզոքություն՝ դրսևորված գեղարվեստական խոսքի և արտահայտչական բառապաշարի տարրերի բացակայությամբ,
- դ) արտահայտության հստակության և միանշանակության ձրգտում, հոմանշության և համանունության նվազեցման ձգտում,
- ե) տերմինավորման բարձր աստիճան,
- զ) շարադրանքի կաղապարայնության բարձր աստիճան՝ արտահայտված կայուն բառակապակցությունների՝ բառերի արարողակարգային կապակցելիության հետ ունեցած գործածությամբ,
- է) հնաբանությունների գործածության հայտնի բաժնեմաս,
- ը) բայի սահմանական ձևերի գերակշիռ գործածություն,
- թ) ներկա ժամանակի գերակշիռ գործածություն,

Օրենսդրական տեքստի վերոնշյալ առանձնահատկությունները տարաբնույթ են և բազմամակարդակ. նրանց առկայությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ օրենսդրական տեքստն իր ուրույն տեղն է գրավում իրավագիտական խոսույթում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Анисимова Т. В.** (2004) Современная деловая риторика: учеб. пособие / Т. В. Анисимова, Е. Г. Гимпельсон. -2-е изд., стер.-М.: Изд-во Москов. псих.-соц. института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК»- 432 с.
2. **Баранов В. М.** (2002) Риторика и право / В. М. Баранов, А. С. Александров, Н. Д. Голев // Юрислингвистика-3: Проблемы юрислингвистической экспертизы: межвуз. сб. науч. трудов / (под ред. Н. Д. Голева).- Барнаул: Изд-во Алт. ун-та,- с. 113-124
3. **Бахтин М. М.** (1979) Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин.-М.: Искусство, - 424
4. **Власенко Н. А.** (1997) Язык права: монография / Н. А. Власенко.- Иркутск: Восточно-сибирское книж. изд-во, Норма-плюс -176 с.
5. **Губаева Т. В.** (2007) Язык и право. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности / Т. В. Губаева , -М.: Норма, -160 с.
6. **Крюкова Е. А.** (2002) Язык формальной логики и язык законодательных актов / Е. А. Крюкова // Юрислингвистика-3: Проблемы юрислингвистической экспертизы: межвуз. сб. науч. трудов / (под ред. Н. Д. Голева).- Барнаул: Изд-во Алт. ун-та,- с. 128-132
7. **Савицкий В. М.** (2006) Язык права: дискурсивный аспект. Монография / В. М. Савицкий, Е. Г. Вышкин. – Самара: Сам. гос. арх.-строит. ун-т,-152 с.
8. **Шмелева Т. В** (2006) Жанроведение? Генристика? Генология? / Т. В. Шмелева // Речевое общение: Вестник Рос. риторической ассоциации.- Вып. 8-9 (16-17).- 121-127
9. **Gibbons J.** (2004) Language in the law / John Gibbons (et al). –New Delhi, Orient Longman Private Limited, -139 p.
10. **Tiersma P.** (1999) Legal language / Peter M. Tiersma.- University of Chicago Press.-328 p.

ԿՐՈՆԱԿԱՆ ԽՈՍՈՒՅԹԻ ՀԵՏ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ-ԳՈՐԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԵՐՊԸ

ABSTRACT

THE COGNITIVE-PRAGMATIC ASPECT OF WORKING ON RELIGIOUS DISCOURSE

The article considers the analysis of the religious text and discourse from the viewpoint of cognitive-pragmatic approach. While working with the religious discourse the future specialists in theology apply both cognitive and meta-cognitive approaches. In this context the cognitive strategies of teaching are directed not only to the teaching of the linguistic forms and their meanings, but also to the study of the culture of the native speakers. That means the study of the symbolic system of the ethnic group, as well as the means of verbal and non-verbal communication. The role of the teacher is significant when making decisions in the processes where the discourse is analyzed both from the linguistic and social-affective viewpoint.

Key words: *cognitive-pragmatic approach, cognitive field, teaching strategy, meta-cognitive, cognitive, social-affective, Holy Book, religious discourse, pedagogical and religious discourse.*

РЕЗЮМЕ

КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ С РЕЛИГИОЗНЫМ ДИСКУРСОМ

В статье рассматривается проблема анализа религиозного текста и дискурса с точки зрения когнитивно-прагматического подхода. Будущие теологи, работая над религиозным дискурсом, применяют когнитивный и метакогнитивный подходы. В этом контексте когнитивные стратегии обучения направлены не только на обучение лингвистическим формам и их значениям, но и на изучение культуры носителя языка. Это означает изучение символической системы, способов словесной и несловесной коммуникации данной этнической группы. Важна роль преподавателя в процессе принятия реше-

ний, где фактор анализа дискурса рассматривается с лингвистической и с социально-аффективной точки зрения.

Ключевые слова: *когнитивно-прагматический подход, когнитивное поле, стратегии обучения, когнитивный, мета-когнитивный, социально-аффективный, Святая Книга, религиозный дискурс, педагогический и религиозный дискурс.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացվում է կրոնական տեքստի և խոսույթի վերլուծությունը ճանաչողական-գործաբանական մոտեցման տեսանկյունից: Կրոնական խոսույթի հետ աշխատելիս ապագա աստվածաբանները իրականացնում են ոչ միայն ճանաչողական (կոգնիտիվ), այլև վերճանաչողական (մեթակոգնիտիվ) գործառույթներ: Այդ համատեքստում ուսուցման ճանաչողական ռազմավարությունները միտված են ոչ միայն լեզվական ձևերի, նշանակությունների յուրացմանը, այլև՝ լեզվակիրների մշակույթի ուսումնասիրությանը: Դա ենթադրում է ուսումնասիրել տվյալ էթնոսի նշանաբանական համակարգը, խոսքային, ոչ խոսքային հաղորդակցության միջոցները: Կարևոր է մանկավարժի դերը որոշումներ կայացնելու գործընթացում, որտեղ խոսույթի վերլուծման գործոնը դիտարկվում է և՛ լեզվաբանական, և՛ հանրամշակութային տեսանկյուններից:

Բանալի բառեր – *ճանաչողական-գործաբանական մոտեցում, ճանաչողական ոճեր, ուսուցման ռազմավարություններ, վերճանաչողական, ճանաչողական, հանրային-հուզական, Սուրբ Գիրք, կրոնական խոսույթ, մանկավարժական և կրոնական խոսույթ:*

Ուսուցման ճանաչողական-գործաբանական մոտեցումը սովորողներին հնարավորություն է ընձեռում ուսումնական նյութը յուրացնել իրենց անմիջական մասնակցությունը բերելով ուսուցման գործընթացին: Կարևոր է որոշել ճանաչողական ոճերը՝ ոլորտի անկախություն (**field independence**) և կիսազնդեղից մեկի գերակայություն (**left- and right-brain functioning**), որոնք էլ իրենց հերթին հնարավորություն են ընձեռում ընտրել ուսուցման ճիշտ ռազմավարություն (Bruner, Goodnow, and Austin, 1995, 330): «Ռազմավարություն» հասկացությունը

նշված հեղինակը սահմանում է որպես մտածելակերպի գործողությունների ամբողջություն:

Խոսույթի հետ աշխատանքի ճանաչողական կադապարի հիմքում ընկած են տարբեր ռազմավարություններ, որոնք ներկայացնում են խոսքի ձևավորման և սերման փուլերը: Դրանք են՝ թեմայի ներմուծումը, հասկանալը, մտածողությունը, դիսկուրսը և դրա ստեղծումը (Ван Дейк, 1989: 46):

Սկզբունքային նշանակություն ունի այն հանգամանքը, որ ճանաչողական մոտեցումը ենթադրում է տեղեկատվության մշակմանը և փոխանցմանը միտված մտածելակերպ:

Ճանաչողական մոտեցման ներդրման արդյունքում Ջ. Մ. Մալին մշակեց օտար լեզվի ուսուցման 24 ռազմավարություն, որոնք էլ խմբավորեց երեք հիմնական խմբերով՝ վերճանաչողական, ճանաչողական և հանրային-հուզական (O'Malley, 1995: 45):

Հաղորդակցական մոտեցման վերլուծությունը ևս ցույց է տալիս, որ դրա մեթոդաբանական հիմքերից մեկը ճանաչողական մոտեցումն է:

Ճանաչողական մոտեցման կիրառումը ապահովում է օտար լեզվի ուսուցման անձնակենտրոն, ուսանողակենտրոն կադապար: Ճանաչողական մոտեցումը, այդուհանդերձ, հետին պլան չի մղում ուսուցման զգայական ոլորտը, անգամ եթե կիրառվում է վերճանաչողական (մեթակոգնիտիվ) ռազմավարություն:

Ճանաչողական մոտեցման տեսանկյունից նոր լույսի ներքո է ներկայանում տեքստի և խոսույթի վերլուծությունը: Ապագա աստվածաբանները կրոնական խոսույթները վերլուծում են ներակա, ոչ բացահայտ, քանի որ օտար լեզու սովորելիս պետք է հաշվի առնել խոսքի սերման իրադրությունը, ենթատեքստը, հիմնական արտալեզվական գործոնները՝ տարիքը, դիրքը, կարգավիճակը, հարաբերությունների դինամիկան:

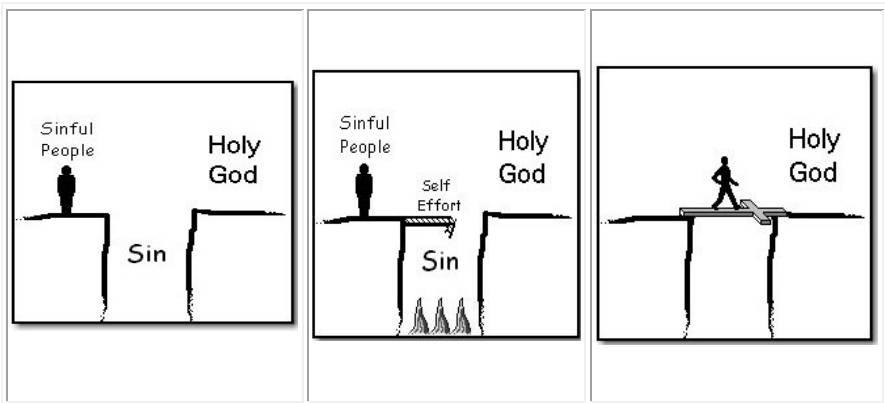
Կրոնական խոսույթի միջոցով բառապաշարի ուսուցման գործաբանական ասպեկտը ենթադրում է հաշվի առնել խոսույթի սերման ենթատեքստը, այսինքն՝ այն հանրությունը, մշակույթը, ժամանակը, որտեղ ծավալվում է խոսքը:

Ուսումնական պայմաններում դժվար է կաղապարել այն հանրամշակութային ենթատեքստերը կամ իրադրությունները, որոնք բնորոշ են լեզվակիրներին: Սակայն մի բան է դրանք կաղապարելը, վերարտադրելը, մեկ ուրիշ բան դրանք վերլուծելը: Օտար լեզու սովորողները կամ, թե ակամա, գիտակցաբար, թե ըմբռնողաբար վերլուծում են ուսումնասիրվող խոսույթները, այսինքն՝ բացահայտում են դրանց հանրամշակութային ենթատեքստը, հաշվի առնում այս կամ այն երևույթը՝ այն հասկանալու համար:

Կարևոր է այն, թե մանկավարժներն որքանով են գիտակցում խոսութային վերլուծության դերը: Օրինակ՝ երբ ուսանողները վերլուծում են կաթոլիկ եկեղեցու ծիսակատարությունները, նկարագրում են եկեղեցու սպասավորների հանդերձանքը, ժեստերը, խոսքային վարքագիծը, աղոթքի, մեղքերի քավության, խոստովանության առանձնահատկությունները, նրանք վերլուծում են կրոնական որոշակի խոսույթներ:

Մանկավարժի դերը կարևոր է նաև որոշումներ կայացնելու գործընթացում, որտեղ խոսույթի վերլուծման գործոնը դիտարկվում է և՛ լեզվաբանական, և՛ հանրամշակութային տեսանկյուններից: Կրոնական խոսույթները հիմնականում ներտեքստեր են պարունակում, որոնք վերցրած են Սուրբ Գրքից: Օրինակ՝ հավատացյալը մեղք է գործում և չի ստանում Աստծու օրհնությունը: Այդ գաղափարը տրված է պատատի ձևով՝

Նկար 1.



Ուսանողները կարող են տարբեր մեկնաբանություններ տալ: Մակայն ներտեքստը մեկն է՝ հավատն առ Աստված լուսավորում է մարդու ճանապարհը:

Կրոնական խոսույթը ձևավորված խոսքային հմտությունն է: Այստեղ խոսք է գնում այն մասին, թե լեզվակիր եկեղեցում սպասավորները ինչպես են լեզուն գործածում առօրյայում: Ըստ Կուկի՝ խոսութային վերլուծությունն իրականացվում է ունկնդրման, ընթերցանության, խոսութային, գրավոր խոսքի ծավալման ժամանակ, որի ընթացքում լեզվակիրները գործածում են իրենց քերականական, բառային գիտելիքը (Cook, 1989: 35):

Կրոնական թեմատիկայի խոսույթները լայնորեն կիրառվում են ԶԼՄ-ներում: Դրանք կարող են բաղկացած լինել մի նկարից, գովազդային պաստառից, խառը կամ կրեոլ տեքստից: Կրոնական խոսույթ է նաև Աստվածաշունչը, այն առումով, որ մեկնաբանվում է տարբեր մարդկանց կողմից տարբեր ժամանակաշրջաններում տարբեր մոտեցումներով:

Համացանցից վերցրած տեքստերը կարելի է ներմուծել համապատասխան բառապաշարով, որը կարող է ուղղակիորեն չառնչվել եկեղեցակրոնական բառապաշարին, անգամ լինել հեռահաղորդակցական նորաբանություն: Օրինակ՝

update - make (something) more modern or up to date

upload - transfer (data) to a larger computer system

The sun and God

- UPDATED



**“What program does God use
to upload the sun every morning?”**

Սույն խոսույթը կարելի է մեկնաբանել և վերլուծել՝ օգտագործելով ոչ միայն հեռահաղորդակցական, այլև բուն կրոնական տերմիններ և հասկացություններ:

Ապագա աստվածաբանները պետք է ցանկացած կրոնական տեքստ վերլուծեն ոչ միայն լեզվի, այլև տվյալ իրավիճակի, տեղեկատվության կիրառման ենթատեքստի տեսանկյունից: Ըստ այդմ, խոսության վերլուծությունը միտված է լեզվի բաղադրամասերի ուսումնասիրությանը, որը դուրս է գալիս նախադասության կամ ասույթի շրջանակներից:

Կարևոր է այն, որ խոսության վերլուծությունն ընդունվում է որպես գիտության ճյուղ, ինքնուրույն բնագավառ:

Ըստ Օստմանի՝ խոսության վերլուծությունը տարաբնույթ մտքերի փոխանակման հիմք է ստեղծում (Ostman, 1995: 213):

Կիրառական մակարդակում խոսության վերլուծությունը նպաստավոր հող է ստեղծում կրոնական բանավոր խոսքի ուսումնասիրության համար: Պատահական չէ, որ այն լայնորեն կիրառվում է լեզվադիդակտիկայում և օտար լեզուների մեթոդիկայում: Խոսության վերլուծությունը սկզբնական շրջանում ձևավորվել է քերականության ուսուց-

ման համատեքստում, իսկ հաջորդ փուլում այն սկսեցին կիրառել տեքստի հետ աշխատելիս:

Կրոնական խոսույթը նեղ իմաստով խոսքային ակտերի ամբողջություն է, որը կիրառվում է կրոնական ոլորտում, լայն իմաստով այն որոշակի գործողությունների հավաքածու է, որն ուղղորդում է մարդուն շփվելու կրոնի հետ:

Ըստ Կարասիկի՝ կրոնական խոսույթի ձևերը որոշվում են դրանպատասկներով.

ա) աջակցություն գտնել Աստծո մոտ,

բ) մաքրել հոգին,

գ) մերձավորների շրջանում հավատի կամ քավության կոչ անել,

ե) ծիսակատարությամբ գիտակցել սեփական անձի պատկանելությունը այս կամ այն համայնքին կամ միավորին (Карасик, 2002: 45):

Կրոնական խոսույթի կենտրոնական օղակը եկեղեցին է: Գիտնականներն առանձնացնում են կրոնական շփման հետևյալ տեսակները՝

ա) շփումը եկեղեցում, որը հարուստ է կադապարություններով, աչքի է ընկնում ծիսականությամբ և թատերականացմամբ,

բ) շփումը փոքր կրոնական խմբերում (աղանդներ, տարբեր կրոնական միավորումներ),

գ) մարդու շփումը մարդու հետ՝ առանց միջնորդների, որի ամենավառ օրինակն է աղոթքը:

Կրոնական խոսույթում կարևոր դերակատարություն ունի ծեսը (Бобырева, 2008: 166):

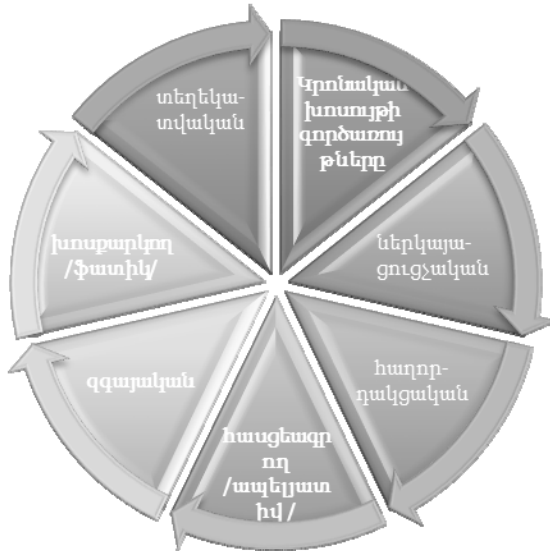
Կրոնական խոսույթում խոսքային գործողությունները ծիսակատարության ժամանակ հետին պլան են մղվում: Ըստ Տոպորովի՝ առաջին պլան է մղվում ծեսը, որը ներկայացնում է որևէ կրոնական ակտի ժամանակ ծիսական գործողությունների ամբողջություն ու կարգերը (Топоров, 1995: 446):

Կրոնական խոսույթը կատարում է շփման հստակ գործառնություններ: Գիտնականներն առանձնացնում են կրոնական խոսույթի ընդհանուր և մասնավոր գործառնություններ: Ընդհանուր առմամբ առանձնացնում են հե-

տնյալ գործառույթները՝ ներկայացուցչական, հաղորդակցական, կոչական, արտահայտչական կամ զգայական, խոսքարկման և տեղեկատվական:

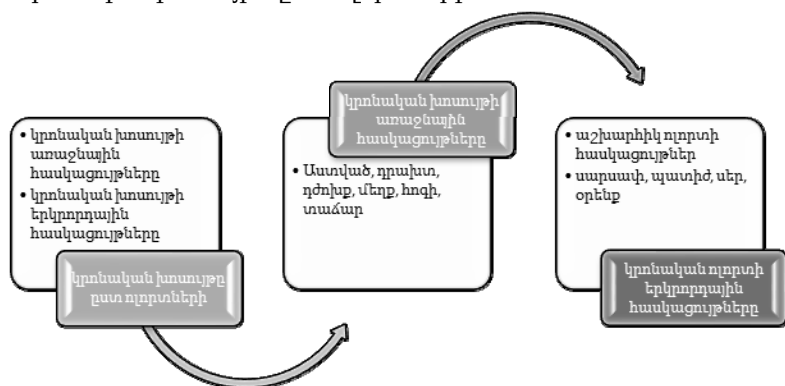
Գծապատկեր 1.

Կրոնական խոսույթի գործառույթները



Կրոնական խոսույթում առանձնացնում են առաջնային (Աստված, դրախտ, դժոխք, մեղք, հոգի, տաճար) և երկրորդային (սարսափ, օրենք, պատիժ, սեր և այլն) հասկացությունները, որոնք ներառում են աշխարհիկ ոլորտի հասկացությունները:

Կրոնական խոսույթն ըստ ոլորտների



Կրոնական խոսույթում առանձնանում են նախադեպային տեքստերը, երևույթները, անունները: Ուսուցողական նպատակներով տեքստեր ընտրելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել տվյալ կրոնում շրջանառվող կրոնական անունները, որոնք որոշակի ճանաչողական-գուգորդական դաշտ են ներկայացնում՝ «հրեշտակ», «սատանա», «Աստված», «Հիսուս», «Մովսես», «Հուդա» և այլն:

Քրիստոնեական աշխարհը ներկայացնող լեզուների դարձվածաբանական ֆոնդը ներկայացնում է բազում նախադեպային արտահայտություններ, որոնք կրոնական հիմք ունեն:

• ծարավ և սովյալ - they which do hunger and thirst; those that hunger and thirst after smth.

• սեփական լուծման ունենալ - do one's bit; contribute one's share; make one's contribution to smth.

• ամեն ինչ իր ժամանակին - to every thing there is a season; everything is good in its season; all in good time; place for everything and everything in its place; new times, new songs;

- ձայն բարբառո հանապատի - a voice «crying» in the wilderness,
- Աստծո շնորհ - gift of God,
- արգելված պտուղ - forbidden fruit,

• օրախնդիր - topic of the day; news (novelty, heart-swelling) of the day; talk of the town; topical subject; urgent problem,

- փորձաքար - stumbling block,
- չարի արմատը - root of evil,
- հիմնաքար - cornerstone, pillar stone, headstone.
- հանապազօրյա հաց - our daily bread; daily meals և այլն:

Կրոնական խոսույթում առանձնանում են նախադեպային երևույթները, որոնց վերաբերում են՝

ա) տարաբնույթ հասկացությունները, օրինակ՝ «Կրոնական պատվիրաններ», «կրոնական գաղտնիքներ», «մաքրման ակտ», «զղջում», «Ծով», «Աղոթք» և այլն,

բ) ժեստեր, որոնք բնորոշ են կրոնական խոսույթին՝ «խաչակնքել»,

- sign of the cross with two fingers - «խաչակնքել երկու մատով»,
- to cross oneself - «խաչակնքվել»
- sign of the cross with three fingers - «խաչակնքել երեք մատով»,
- to bow in prayer - «գլուխ տալ»

գ) վերացական հասկացություններ՝ ապոկալիպսիս - Apocalypse; հայտնություն - the Revelation; մեղք - sin; գեհեն, սարդարամետ - the underworld, the belly of hell, inferno, Sheol; գայթակղություն - temptation և այլն (Бодырева, 2008, 166):

Ըստ Վ. Ի. Կարասիկի, կրոնական խոսույթը ներառում է նպատակներ, արժեքներ, ռազմավարություններ, ժամանակագրական տեքստեր, տարատեսակներ և ժանրեր, գրավոր և բանավոր նյութ, մասնակիցներ /գործակալներ և հաճախորդներ (Карасик, 2004: 266-276):

Ըստ նույն հեղինակի, կրոնական խոսույթի հիմնական բաղադրամաս է կազմում առարկայական ոլորտը, որը ներառում է Աստված, Հավատ և Միասնություն հասկացությունները: Կրոնական շփման մեջ այդ հասկացությունները առանցքային նշանակություն ունեն:

Կրոնական խոսույթն որպես օտար լեզուների ուսուցման միավոր ընտրելիս հաշվի ենք առնում այն հանգամանքը, որ այն եկեղեցական միջավայրին բնորոշ բառապաշարից բացի ներառում է նաև լեզվակիր-

ների ամենօրյա-խոսակցական բառապաշարը: Գաղտնիք չէ, որ եկեղեցականները փորձում են այսպես կոչված հոտի անդամների հետ շփվել մատչելի լեզվով:

Ճանաչողական-հաղորդակցական մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում կրոնական խոսույթի բովանդակությունը բացահայտելիս հաշվի առնել լեզվակիրների մտածելակերպը, ավանդույթները, սովորույթները, խոսքային և ոչ խոսքային հաղորդակցության կարծրատիպերը: Գիտնականները նշում են, որ կրոնական խոսույթի մասին խոսելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել արևմտյան մտածելակերպի յուրահատկությունը: Հուդայական ավանդույթը, որն ընդունել են քրիստոնեական աստվածաբանները, հիմնվում է խոսքի վրա, իսկ «Խոսքը Աստվածն էր» (Հովհաննես 1:1): Հուդաիզմում և իսլամում անգամ արգելված է կենդանի էակներ պատկերելը: Հուդայական խոսքային մշակույթը՝ «ականջի մշակույթը», միտումնավոր հակադրվում է հունական տեսողական՝ «աչքի մշակույթին»: Նախկինում քրիստոնեությունը, իսլամը, ամբողջ Միջնադարը հետևում էր այդ ավանդույթին: Վերածննդի դարաշրջանը նշանակում է հունական տեսողական մշակույթի վերածնունդ: Արևելյան ավանդույթը (հինդուիզմ, բուդդիզմ և այլ արևելյան եկեղեցիներ) միշտ եղել է «աչքի մշակույթ»: Այդ կրոնների բոլոր հիմնական հասկացությունները տեսողական են դարձվել (Чеп-нобров, 2007: 94-98):

Ե. Բ. Բոբիրևան համեմատում է մանկավարժական և կրոնական խոսույթները և բացահայտում դրանց ընդհանուր և տարբերակիչ կողմերը: Դրանց ընդհանրությունն այն է, որ երկուսն էլ վերաբերում են դաստիարակության ոլորտին, ծիսականացված են, գործ ունեն կոլեկտիվ գիտակցության և մարդու հոգևոր ոլորտների հետ (Бобирева, 2008: 166):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Bruner, J. S., Goodnow, J. J. and Austin, G. A.** (1995) A Study of Thinking. Transaction Publishers, P. 330
2. **Т. А. ван Дейк.** (1989) Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 312 с.
3. **O'Malley J. M.** (1995) Learning strategies in second language acquisition. – New York: Cambridge University Press, 276 p.
4. **Cook, Guy** (1989). Discourse. Oxford: Oxford University Press
5. **Ostman J., Virtanen T.** *Discourse analysis* // Handbook of Pragmatics: Manual Amsterdam: Benjamins, 1995: 213-272.
6. **Карасик В. И. (2002) Языковой круг: личность, концепты, дискурс:** монография. –**Волгоград:** Перемена, 477 с.
7. **Бобырева Е.В. (2008.) Религиозный дискурс: ценности и жанры // Знание. Понимание. Умение. № 1, с. 162–167.**
8. **Топоров В. Н.** (1995) Миф. Ритуал. Символ. Образ : Исследования в области мифопоэтического. М., с. 446–456.
9. **Карасик В. И.** (2004) Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 386 с.
10. **Чернобров А. А.** (2007) Специфика религиозного дискурса в лингвистике (Образование и культура России в изменяющемся мире. - Новосибирск, с. 94-98)

**ՆՎԱԶԱԳՈՒՅՆ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ
ԽՆԴԻՐԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԽՈՐԱՅՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ABSTRACT

**THE PROBLEM OF SELECTING LEXICAL MINIMUM IN
ADVANCED ENGLISH COURSE**

The article deals with the problem of selecting lexical minimum, taking into account four types of speech activities: receptive (listening and reading), productive (speaking and writing), interactive (oral/written dialogue) and mediative (interpretation, translation). This approach allows to evaluate and re-evaluate (from new theoretical and methodological standpoints) traditional and modern principles of selecting lexical minimum, identify teaching, extra-curricular, linguistic and extralinguistic factors that directly or indirectly influence the process of selecting foreign language lexical minimum. The article emphasizes the importance of the consistent development of the methodological competence of textbook writers and teachers of foreign languages.

Key words: *advanced English course, lexical minimum, discourse, situational teaching, speech activity, interpenetration, language skills, person-oriented model, cognitive motivation, bilingualism, principles of communicative approach.*

РЕЗЮМЕ

**ПРОБЛЕМА ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА В
УГЛУБЛЕННОМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматривается проблема отбора лексического минимума с учетом четырех видов речевой деятельности: рецептивной (аудирование и чтение), продуктивной (говорение и письмо), интерактивной (устный/письменный диалог) и медиативной (интерпретация, перевод). Такой подход позволяет с новых теоретических и методологических позиций оценить и пе-

реосмыслить традиционные и современные принципы отбора лексического минимума. Определяются те лингвистические и экстралингвистические факторы, которые прямо или косвенно влияют на процесс отбора иноязычного лексического минимума при обучении. В статье подчеркивается важность последовательного развития методической компетентности составителей учебников и преподавателей иностранных языков.

Ключевые слова: углубленный курс английского языка, минимальный словарный запас, дискурс, ситуативное обучение, речевая деятельность, взаимопроникновение, языковые навыки, личностно-ориентированная модель, познавательная мотивация, билингвизм, принципы коммуникативного подхода.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում է նվազագույն բառապաշարի ընտրության խընդիրը՝ խոսքային գործունեության չորս տեսակների հաշվառմամբ. Ընկալողական (ունկնդրում և ընթերցում), արտադրողական (խոսույթ և գրույթ), ինտերակտիվ (բանավոր/գրավոր երկխոսություն), մեդիատիվ (մեկնաբանում, թարգմանում): Նման մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում նոր տեսական և մեթոդոլոգիական տեսանկյունից գնահատել և վերաիմաստավորել նվազագույն բառապաշարի ընտրության ավանդական և ժամանակակից սկզբունքները: Որոշակիացվել են այն ուսումնական, արտաուսումնական, լեզվական և արտալեզվական գործոնները, որոնք ուղղակիորեն կամ կողմնակի կերպով ներգործում են օտարալեզու նվազագույն բառապաշարի ընտրության գործընթացի վրա: Հոդվածում ընդգծվում է օտար լեզուների ուսուցիչների և դասագրքեր կազմողների մեթոդական իրազեկության հետևողական զարգացման կարևորությունը:

Բանալի բառեր – խորացված անգլերենի դասընթաց, նվազագույն բառապաշար, խոսույթ, իրադրային ուսուցում, խոսքային գործունեություն, փոխներթափանցում, լեզվական հմտություններ, անձնակողմնորոշիչ կադապար, ճանաչողական դրդապատճառ, երկլեզվություն, հաղորդակցական մոլորեցման սկզբունքներ:

«Անգլերենի խորացված դասընթաց» հասկացությունը նոր բովանդակային բնութագրեր է ձեռք բերում ավագ դպրոցում, որտեղ հստակորեն տարազատվում են հումանիտար, ընդհանուր և բնագիտական հոսքերը: Անգլերենի հոսքային ուսուցումը ավելի է խստացնում անգլերենի խորացված ուսուցման նկատմամբ առաջադրվող պահանջները: Ակնհայտ է մի բան՝ նվազագույն բառապաշարի ընտրության սկզբունքները նույնպես շարունակաբար վերանայման անհրաժեշտություն ունեն:

Մի կողմից՝ հնարավոր չէ ամբողջությամբ հրաժարվել բառապաշարի ընտրության ավանդական սկզբունքներից: Մյուս կողմից՝ դժվար է հստակորեն գնահատել ժամանակակից սկզբունքները: Անհրաժեշտ է նշել, որ թե՛ դասագրքերի հեղինակներն ու կազմողները, թե՛ անգլերեն դասավանդող ուսուցիչները պետք է ընդհանուր պատկերացում ունենան նվազագույն բառապաշարի ընտրության սկզբունքների մասին: Այստեղ խոսք է գնում նրանց մեթոդական իրազեկության շարունակական զարգացման մասին:

Հայրենական դասագրքերի հետ զուգահեռ շատ դպրոցներում դեռևս կիրառվում են արտերկյա դասագրքեր (В. Богородицкая, Л. Хрусталева, И. Верещагина, О. Афанасьева, В. Сафонова, И. Твердохлебова, Е. Соловова և ուրիշներ): Այդ դասագրքերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ նվազագույն բառապաշարն ընտրված է հաղորդակցական մոտեցման սկզբունքներով:

Այս տեսակետից առանձնանում է հատկապես Ի. Վերեշչագինայի և Տ. Պրիտիկինայի հեղինակությամբ լույս տեսած անգլերենի դասագիրքը՝ բաղկացած 99 դասերից (Верещагина, Притыкина, 2000: 80, 89, 116, 207): Դրանք նկարագարող են, հարուստ նախատեքստային և հետտեքստային վարժություններով: Բառապաշարն ակտիվացնելու լավ միջոց են օգտագործված խաչբառերը: Երկխոսությունների մեծ մասը տրված է լրացման վարժանքով: Հայերենի և անգլերենի մեթոդական տիպականացման տեսանկյունից կարևոր է այն, որ մեծ տեղ են գրավում ռուսերենի հայրենագիտական բառապաշարին վերաբերող

բառեր, օրինակ՝ sputnik, samovar, matrjoshka և այլն: Բառապաշարի յուրացման տեսանկյունից կարևոր է այն, որ դասագրքում զետեղված են մեծ քանակությամբ բանաստեղծություններ՝ “Sports”, “You and your little hands” (p. 80), “My friend” (p. 89), “Jonathan Beam” (p. 116) և այլն: Տեքստերը և բառապաշարն ընտրված են ըստ թեմատիկ սկզբունքի: Բառապաշարն ամրապնդելու համար կիրառված են լրացման, փոխարինման, շղթայական և այլ վարժանքներ: Հաջողված դասերից է 58-րդը՝ մարմնի մասերի վերաբերյալ: Սկզբից աշակերտները վերհիշում են մարմնի մասերը, հետո կատարում դերային երկխոսություն՝ պատասխանելով հետևյալ հարցերին.

What do you see with?

What do you eat with?

What do you walk with?

What do you write with?

What do you think with?

Հինգերորդ վարժությամբ աշակերտներն ամրապնդում են սովորածը: Նրանք ունկնդրում են մարմնի մասերը ներկայացնող բանաստեղծություն, հետո կարդում և սովորում: Բոլոր բանաստեղծություններն ուղեկցվում են երաժշտությամբ, որը նպաստում է սովորողների հնչարտաբերական-երաժշտական մտածողության զարգացմանը:

Ձ. Սկրիվներն առաջարկում է բառապաշարի ներմուծման և ամրապնդման հիմնական ընթացակարգերը, որտեղ գիտելիքի լեզվական համակարգը ներկայանում է հնչյունաբանությամբ “Phonology”, բառապաշարով “Lexis”, քերականությամբ “Grammar”, գործառական համակարգով “Function” և խոսությամբ “Discourse”: Ավելի պարզեցված տարբերակով՝ գործառական մակարդակում ուսուցանվող օտարալեզու լեզվանյութը ներմուծվում է ավարտական մակարդակում համապատասխան խոսությամբ (ղիսկուրսով): Ինչ վերաբերում է լեզվական հմտությունների զարգացմանը միտված առաջադրանքներին, ապա հեղինակն առաջնություն է տալիս գրավոր խոսքը զարգացնող վարժություն-

ներին, որոնք նախատեսված են առանձնապես լավ սովորողների համար (Ջ. Սկրիվներ, 2005: 24):

Անգլերենի խորացված ուսուցման տեսանկյունից արժևորվում են նաև Մ. Ուեստի և Ա. Հորնբիի մոտեցումները: Դեռևս նախորդ դարի հիսունական թվականներին Մ. Ուեստը մեծ տեղ էր հատկացնում բառերի իրադրային ուսուցմանը: Նա այդ առիթով գրում է. «Բառերն իրենք ուսուցանվում են համապատասխան պահանջող իրադրություններում: Նրանք անհետք կորչում են, երբ նրանց իսկական պահանջը չկա» (West, 1951: 48): Այստեղ խոսք է գնում իրական խոսքային իրադրությունների մասին, որոնք բնորոշ են լեզվակիրներին: Անգլերենի խորացված ուսուցման տեսանկյունից կարևոր է այն, թե աշակերտները ինչպես են հասկանում դասագրքերում տեղ գտած տեքստերը, այն առումով, որ նրանք պետք է կարողանան ընտրել և վերարտադրել լեզվակիրներին բնորոշ տիպական խոսքային իրադրությունները:

Ասվածի համատեքստում կարևորվում է Ե. Պասովի մոտեցումը, քանի որ նա նվազագույն բառապաշարի ընտրության միավոր է համարում իրադրությունը, որն առանցքային հասկացություն է խոսույթներ ստեղծելու առումով: Ընդ որում, առաջին պլան մղելով «իրադրություն» հասկացությունը, Պասովը ցույց չի տալիս, թե ինչ ընթացակարգերով է հնարավոր վերարտադրել իրական խոսքային իրադրությունները: Ակնհայտ է, որ նվազագույն բառապաշարի ընտրության իրադրային և թեմատիկ սկզբունքները նրա մեկնությամբ համադրվում են, քանի որ նա առաջարկում է կազմել իրադրությունների լրիվ ցանկ: Ընդհանուր առմամբ, Ե. Պասովի առաջարկած սկզբունքների մեջ կարելի է բացահայտել որոշակի հակասություններ, քանի որ առանձնացնելով ամենակիրառական խոսքային միավորները և բաշխելով հաջորդականորեն ըստ իրադրությունների, մեթոդիստը նույնացնում է իրական և ուսումնախոսքային իրադրությունները (Пассов, 1977: 62):

Կարելի է պնդել, որ տարբեր ուսումնական պայմաններում բառապաշարի ընտրության սկզբունքները, հատկապես իրենց հարաբերակցության տեսանկյունից, ենթարկվում են բովանդակային փոփոխու-

թյունների: Տեքստը և իրադրությունը մնում են ուսուցման լեզվանյութի ընտրության հիմնական միավորներ, իսկ խոսույթն աստիճանաբար մոլվում է առաջին պլան՝ հաշվի առնելով անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացի հաղորդակցական բնույթը:

Անգլերենի խորացված ուսուցման տեսանկյունից կարևոր է, որ բառապաշարի ընտրության ժամանակ խոսքային իրադրություններն ունենան տեղական բնույթ, այսինքն՝ նույն իրադրությունը կարող է առաջանալ տարբեր հարալեզվաբանական գործոնների ազդեցությամբ: Ասենք, կարելի է գովաբանել նույն մարդուն և՛ տանը, և՛ դպրոցում, և՛ փոստում: Խորացված ուսուցումը հնարավորություն է ընձեռում ստեղծել այնպիսի իրադրություններ, որոնք մոտենում են իրականին: Ընդհանուր առմամբ, բառապաշարի հաղորդակցական ուսուցման կողմնակիցներն առաջարկում են «ներմուծել ավելի հաճախակի կրկնվող իրադրությունները՝ իբրև փոխհարաբերությունների համակարգեր և խոսակիցների ամենահնարավոր խոսքային վարքագծի ծրագրեր տվյալ իրադրություններում» (Пассов, 1977: 65):

Ե. Պատվն առանձնացնում է բառապաշարի իրադրային ուսուցման նորույթի սկզբունքը: Ըստ նրա՝ նորույթի սկզբունքը կարող է վերաբերել ուսուցման բոլոր երեք բաղադրամասերին՝ բովանդակությանը, հնարներիին և կազմակերպմանը (Пассов, 1977: 65):

Օտարալեզու նվագագույն բառապաշարի ընտրության իրադրային սկզբունքը կիրառելու համար, անհրաժեշտ է հաշվի առնել լեզվական և հարալեզվական գործոնները:

Շրջանառվող դասագրքերում նշված պահանջները հիմնականում հաշվի են առնված այն առումով, որ առաջարկված են իրականությանը մոտ իրադրություններ: Սակայն ասել, որ բոլոր հնարավոր արդյունավետ տարբերակներն իրականացված են, սխալ կլինի: Իրադրային քերականության տեսություններում մեծ տեղ է հատկացվում աշակերտների վառ երևակայությանը, որը խթանվում է հատկապես դրական զգայական ֆոնի ստեղծմամբ: Պակաս կարևոր չէ աշակերտների կայուն դրդապատճառների ապահովման հարցը: Մ. Ուեստը գրում է. «Ուսուց-

չի արվեստը այն է, որ կյանքի իրական իրադրությունները բխեն լեզվական պահանջմունքներից» (West, 1962: 37): Ժամանակակից մեթոդիկան ապացուցում է ճիշտ հակառակը, այն առումով, որ առաջին պլան են մղվում հաղորդակցական, մասնագիտական և հեռանկարային պահանջմունքները:

Մյուս դժվարությունն անձնակողմնորոշիչ կադապարի իրացումն է անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում: Դրա համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել մի շարք դրական և բացասական գործոններ: Դրական գործոններից կարելի է առանձնացնել անգլերենի ուսուցման համար նախատեսված ժամաքանակը, աշակերտների մեծ մասի ճանաչողական, մասնագիտական դրդապատճառները, ուսուցիչների զգալի մասի նվիրվածությունը, պահանջկոտությունը և այլն:

Ինչ վերաբերում է մայրենի լեզվի հարցին, նշենք, որ դասի ընթացքում նրա կիրառման նկատմամբ սովորաբար երկակի մոտեցում կա. այն կամ բացառում են, կամ չարաշահում: Շատ գիտնականների կարծիքով՝ խոսքը կարգավորվում է մայրենի կամ օտար լեզվի կարգային վարքագծով: Շատ մեթոդիստներ մոռանում են, որ բացի ինտերակտիվ խոսքային գործունեության հմտություններից, անհրաժեշտ է սովորողների մոտ զարգացնել մեղիատիվ հմտություններ. նրանք պետք է կարողանան ընթերցել և վերլուծել, թարգմանել օտարալեզու բնագրերը:

Անգլերենի խորացված դասընթացն այդ հնարավորությունն ընձեռում է, քանի որ թե՛ անգլերենի ուսուցմանը հատկացվող ժամաքանակը, թե՛ առաջարկվող լեզվանյութը հիմնականում բավարարում են այդ պահանջը:

Բառապաշարի յուրացման գործընթացը պայմանավորված է նաև այն բանով, թե ինչքանով են հաշվի առնվում փոխներթափանցման առանձնահատկությունները տվյալ կրթական ոլորտում: Անգլերենի ուսուցիչները համարյա ամեն օր զբաղված են փոխներթափանցման կանխման և հաղթահարման հարցեր լուծելով: Անգլերենի հայալեզու ուսուցիչները հիմնականում տիրապետում են երեք և ավելի լեզուների:

Նրանք պիտի հաշվի առնեն փոխներթափանցման առանձնահատկությունները ոչ միայն աշակերտների, այլև իրենց խոսքում:

Փոխներթափանցմանը բնորոշ հոգեղեզվաբանական երևույթների կարևորությունը բառապաշարի ընտրության և ուսուցման հիմնախնդրի լուծման գործում տարբեր չափերով արծարծում է գտել նաև հայ մասնագետների՝ վերջին տասնամյակներին հեղինակած հայերենի և անգլերենի զուգադրական-լեզվաբանական, տիպաբանական-մեթոդական աշխատանքներում (Եղիազարյան, 1983: 55-62; Մխիթարյան, 1983: 103-112; Ֆարադյան, 1985: 203-209; Ֆարադյան, 1986: 174-183; Դանիելյան, 2007; Բարաթյան, Համբարձումյան, 1986: 31-39 և այլք):

Այսպիսով, առաջ է գալիս ոչ միայն երկլեզվության, այլև բազմալեզվության հիմնախնդիրը, քանի որ հայ աշակերտների գերակշիռ մասն ինչպես ընկալողական, այնպես էլ վերարտադրողական մակարդակներում ռուսերենին բավականին լավ է տիրապետում:

Ընդհանուր առմամբ, փոխներթափանցման պատճառ կարող են հանդիսանալ ոչ միայն վատ, այլև լավ յուրացված բառերը: Ավելին, փոխներթափանցման պատճառ կարող են հանդիսանալ նաև իրադրային բառիմաստները, տարբեր կարգի և բնույթի դարձվածները և կայուն բառակապակցությունները: Այդ հանգամանքը նույնպես անհրաժեշտ է հաշվի առնել նվազագույն բառապաշարի ընտրություն իրականացնելիս:

Հայերենի և անգլերենի բառերի իմաստակառուցվածքային զուգադրական վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս բացահայտել բառային փոխներթափանցման համապատասխան ոլորտները: Անգլերենի նվազագույն բառապաշարի սկզբունքներն ընտրելիս թե՛ դասագրքերի հեղինակները, թե՛ անգլերենի ուսուցիչները պիտի հաշվի առնեն ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական փոխազդեցության առանձնահատկությունները: Ակնհայտ է, որ հայերեն-անգլերեն զուգադրական վերլուծության տեսանկյունից համապատասխան բառապաշարի ընտրությունը պահանջում է հաշվի առնել փոխներթափանց-

ման բոլոր դրսևորումները՝ մշակութային, միջմշակութային, գործաբանական և այլն:

Օտարալեզու նվագագույն բառապաշարի սկզբունքների ընտրությունն իրականացվում է խոսքային գործունեության ընկալողական, արտադրողական, ինտերակտիվ և մեդիատիվ հմտությունների զարգացման մակարդակում: Ամեն մի մակարդակում փոխվում է նվագագույն բառապաշարի ընտրության սկզբունքների նկատմամբ վերաբերմունքը: Օտարալեզու խոսքային գործունեության ընկալողական մակարդակում իրենց այժմեականությունը չեն կորցրել նվագագույն բառապաշարի ընտրության ավանդական սկզբունքները:

Օտարալեզու խոսքային գործունեության ինտերակտիվ հմտությունների (մենախոսություն, երկխոսություն), զարգացման համար արդյունավետ են հաղորդակցական մոտեցման սկզբունքները: Քննարկվող հիմնախնդիրը ավելի է բարդանում, երբ փորձ է արվում առաջարկել օտարալեզու նվագագույն բառապաշարի ընտրության սկզբունքներ խոսքային գործունեության մեդիատիվ հմտությունների (վերլուծություն, թարգմանություն) զարգացման մակարդակում, քանի որ անհրաժեշտություն է առաջանում մշակել բառային և այլ բնույթի փոխներթափանցման հաղթահարման վերձանաչողական ռազմավարություններ, երբ սովորողները աստիճանաբար յուրացնում են օտարալեզու բնագրերի և իրական խոսքային իրադրությունների վերլուծության տարրերը գուգադրական-համեմատական մակարդակում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Դանիելյան Գ. Լ.** (2007) Լեզվաբանական իրազեկության զարգացման հիմնախնդիրը անգլերենի բանասիրական ուղղվածության դասընթացում, / թեկն. ատենախոսություն, Երևան:
2. **Баратян Н. Р., Амбарцумян Н. В.** (1986) Лексические трудности студентов-армян в свете проблемы билингвизма // Օտար լեզուներ: Արտասահմանյան գրականություն. № 5, էջեր 31-39:

3. **Верецагина И. Н., Притыкина Т. А.** (2000) Английский язык: учебник для II класса с углубленным изучением английского языка лицеев, гимназий и колледжей: М.: "Просвещение".
4. **Егизарян А. В.** (1983) Лингвистические основы методической типологии фразеологизмов и ее значение для обучения приемам их перевода // Օտար լեզուներ: Արտասահմանյան գրականություն. № 2, Երևան, էջեր 55-62:
5. **Мхитарян Е. С.** (1983) К методике сопоставительного изучения языков // Օտար լեզուներ: Արտասահմանյան գրականություն. № 2, էջեր 103-112:
6. **Пассов Е. И.** (1977) Основы методики обучения иностранным языкам, М.
7. **Фарадян Н. К.** (1986) Изучение типичных грамматических ошибок студентов как способ оптимизации обучения устной речи // Օտար լեզուներ: Արտասահմանյան գրականություն. № 2, էջեր 174-183:
8. **Фарадян Н. К.** (1985) К вопросу об интерпретации в процессе усвоения английских видовременных форм в армянском языковом вузе // Օտար լեզուներ: Արտասահմանյան գրականություն. № 9, էջեր 203- 209:
9. **Scrivener J.** (2005) Learning Teaching, Oxford: Macmillan Education (2nd Edition).
10. **West M.** (1951) Caternizing. English Language Teaching, vol. V.
11. **West M.** (1962) Teaching in Difficult Circumstances, London.

ՀԵՔԻԱԹԸ ՈՐՊԵՍ ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԵՐԿԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋՈՑ

ABSTRACT

FAIRY- TALE AS A MEANS OF CULTURAL DIALOGUE

The present article examines fairy-tales as a means of revealing two different cultures. As a result of a semiotic analysis of the Armenian and French folktales, the peculiarities of national linguistic mentalities are uncovered. Fairy-tales are the manifestations of the national reality changed by the society affiliating to that particular culture.

Key words: *opening and closing formulae, numerical mystery, color symbolism.*

РЕЗЮМЕ

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Данная статья рассматривает сказку как предмет исследования двух разных культур. Сказка – это носитель определенной культуры, отражение национальной действительности и духа. Именно в сказках отражаются особенности общества и традиций. В результате семиотического анализа армянских и французских сказок проявляются определенные соответствия языкового мышления данных народов.

Ключевые слова: *типы зачинов и концовок, цифровая мистика, цветовая символика.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում փորձ է արվում զուգադրության միջոցով ուսումնասիրել հայկական և ֆրանսիական հեքիաթների կառուցվածքաբանական և նշանագիտական որոշ առանձնահատկություններ: Միևնույն պատում-հեքիաթի տարբեր մշակումների ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը թույլ է տալիս

առանձնացնել կառուցվածքային, իմաստաբանական, նշանագիտական այն բաղադրիչները, որոնց հիման վրա ձևավորվում են ազգային և համամարդկային տարրերը, մշակութային նկարագիրն ու միջմշակութային կապերը:

Բանալի բառեր – բացող և փակող բանաձևեր, թվային խորհրդանիշ, գունային խորհրդանշայնություն:

Հեքիաթի ժանրն ուսումնասիրության լայն դաշտ է տարբեր գիտակարգերի համար, ինչպիսիք են՝ ընդհանուր բանասիրությունը, գրականագիտությունը, լեզվաբանությունը, ազգագրությունը, էթնոհոգեբանությունը և այլն: Հեքիաթը՝ խրատելու, կրթելու և տեղեկացնելու իր անժխտելի գլխավոր գործառնությունը, հասցեագրված է մանուկներին, և չնայած իր պարզ, ճշգրիտ ու նաև պատկերավոր լեզվին, այն շատ բազմաշերտ ու խորիմաստ բնույթ ունի: *Այն ազգային մշակույթն ու հոգեբանությունը բացահայտելու լավագույն տարբերակներից մեկն է:*

Հեքիաթը որպես մշակութային բացահայտման մեթոդ մանկան բարոյամանկավարժական դաստիարակության կարևոր հիմքերից է: Հենց հեքիաթի միջոցով է երեխան տեսնում **բարի** ու **չար** կերպարներին, լսում հետաքրքրաշարժ պատմություններ, արկածներով լի սխրանքներ և կամաց-կամաց ծնունդ տալիս իր մեջ այդ ամենից դաս առնելու ունակությանը: Նա գիտակցում է, որ պետք է նմանվի բարի ու դրական հերոսներին: «Մա արդեն վկայում է այն մասին, որ մանուկունկնդիրն ակամայից դառնում է իր մշակույթի կրողը»: (Propp, 2005: 25)

Յուրաքանչյուր հեքիաթ-պատում զարգացնում է իր սյուժեն և բարոյախոսությունը՝ համապատասխանեցնելով այն իր ազգային մտածողությանը: Այս փաստով են պայմանավորված միջմշակութային այն առանձնահատկությունները, որոնք կարելի է նկատել տարբեր ժողովուրդների պատկանող հեքիաթների բազմակողմ գուգադրական վերլուծության շնորհիվ: Այն յուրաքանչյուր ազգային մտածողության գրավոր կամ բանավոր փոխադրությունն է՝ փոփոխված տվյալ մշակույթը կրող ներկայացուցիչների չափանիշներով: «Հեքիաթը՝ որպես երևակայության թռիչքով ստեղծված մի աշխարհ, որտեղ ազատ միահյուսվում

են իրական և անիրական կերպարները, սովորականն ու արտառոցը, համարվում է ստեղծագործական մտածողության յուրահատուկ ասպարեզ»։ (Ղանալանյան, 1977: 22)

Մեր ուսումնասիրության նպատակը հայ և ֆրանսիական հեքիաթների զուգադրական վերլուծության շնորհիվ նրանց համընդհանուր համամարդկային կողմերի և նշանագիտական առանձնահատկությունների պարզաբանումն է, այդ թվում առանձնացնելով նաև կառուցվածքայինն ու թեմատիկը։

Հեքիաթի կառուցվածքային և թեմատիկ առանձնահատկությունները

Ընդհանուր առմամբ հեքիաթներն ունեն որոշակի կառուցվածք։ Բանահյուսական ավանդության մեջ՝ ժանրային այլ տեսակների կողքին (առակ, էպոս, լեգենդ, բալլադ, պատմվածք, վիպակ, նովել և այլն) հեքիաթն ունի իր ուրույն տեղը՝ կառուցվածքային և թեմատիկ հստակ ընդգծումներով։ Ֆրանսիացի ազգագրագետ և հեքիաթագիր Լ. Տենեզն առաջարկում է հեքիաթների թեմատիկ դասակարգման հետևյալ երկու ընդհանուր տիպերը՝ *հրաշապատում* և *իրապատում* հեքիաթներ և մի շարք ենթատիպեր, ինչպես օրինակ՝ *կենդանապատում*, *կենցաղային*, *պատմական*, *կախարդական*, *լեգենդ-պատում* և այլն։ (Tenèze, 2010: 82)։ Հետևաբար թվարկված տեսակները զարգանում են թեմատիկ հիմքի վրա։ Օրինակ՝ հերոս-կենդանիների կախարդական սխրանքներն ու անիրական հաղթանակները, բնականաբար, կդասակարգվեն հրաշապատում կարգի՝ կենդանապատում ենթատիպի մեջ։

Հայկական հեքիաթներին բնորոշ հիմնական տեսակներն են՝ արձակ ոճով գրված իրապատում և հրաշապատում կարգերը։ Հանդիպում ենք կենցաղային և պատմական բնույթի այլ ենթատիպեր։ Ֆրանսիական հեքիաթները, տիպերի և ենթատիպերի ընդգրկման առումով, ավելի հարուստ են։ Հանգավորված և արձակ հրաշապատում և իրապատում կարգերից գատ, տարբերակում ենք նաև ծաղրական, հումորային, կենդանապատում, կրոնական թեմաներով և լեգենդ-պատում ենթատիպերը։

Դարեր շարունակ, այս երկու մշակույթներն էլ իրենց բանավոր ավանդության մեջ են ամփոփել պատմության գիրկն անցած հերոսական սխրանքներն ու հաղթարշավները, և հեքիաթներում հանդիպող բազմաթիվ հերոսներ ու իրադարձություններ պատահական անուններ չեն կրում: 1. Հայկական ազգային հեքիաթների վերամշակման առաջին փորձերն արվել են **Ղ. Աղայանի** և **Ռ. Պատկանյանի** կողմից (1860-ականներից սկսած, 19-րդ դար): Ժամանակագրորեն մի փոքր ավելի ուշ (20-րդ դարի առաջին կեսից սկսած) ներկայացված են «**Հ. Օրբելու** մշակմամբ հայտնի հայ ժողովրդական հեքիաթների տասներկու հատորները, որոնք ներառելով Պատմական Հայաստանի գրեթե բոլոր շրջանները, մշակութային հրաշալի կոթողներ են՝ ամփոփված գրավոր բանահյուսական ժանրում» (Աղայան, 2005: 18) Մանրամասնորեն ներկայացված են աշխատավոր հայ ժողովրդի կենսակերպը, բարքերն ու ավանդույթները: 2. Ֆրանսիական հեքիաթի ժանրի մասին առաջին վերլուծական աշխատություններն արտացոլվել են նախ՝ անվանի ազգագրագետ և հեքիաթագիր **Ժ. Մասինիոնի** (1910-ականներ, 20-րդ դար), ապա նոր՝ **Մ. Լ. Տենեզի** և **Պ. Դըլառյուի** (1950-ականներ, 20-րդ դարի երկրորդ կես) աշխատություններում:

Հեքիաթի նշանագիտական առանձնահատկությունները

Կառուցվածքային և նշանագիտական առանձնահատկությունների մասին մանրամասն կարելի է կարդալ Ֆ. Միլոգոյի «Հեքիաթների նշանագիտությունը» աշխատության մեջ, ուր նա, վերլուծելով աֆրիկյան ազգային հեքիաթները, առաջարկում է հեքիաթի կառուցվածքի վերլուծության հետևյալ նշանագիտական բաղադրիչները՝

1. *Տարածական ասպեկտ* – Գործողության տեղի բնորոշիչ
2. *Ժամանակային ասպեկտ* – Գործողության ժամանակի բնորոշիչ
3. *Գործող անձի ասպեկտ* – Գործողությունն իրականացնողի բնորոշիչ

Եթե հայ և ֆրանսիական հեքիաթները վերլուծենք այս տեսանկյունից, ապա կարող ենք առանձնացնել հետևյալ բնորոշ գծերը:

Տարածական ասպեկտ. 1. Հայկական իրականության մեջ հիմնական նկարագրվող տեսարանը գյուղական բնակարան է՝ իր վեհաշուք բարձունքներով ու մեկ հարկանի կավապատ շենքերով: Իրենց ամենօրյա ապրուստը մարդիկ հոգում են լավաշ թխելով, գորգ հյուսելով, թել մանելով, մեղուներ բուծելով: Նրանց պարզ կենցաղի անբաժան մասն են հինավուրց վանքերի շուրջ ընթացող տոնախմբություններն ու ծեսերը, որոնք կատարվում են ժողովրդական երաժշտական գործիքների ուղեկցությամբ: Եվ ինչ հրաշապատումներ էլ, որ հորինվեն, միևնույնն է, այդ հեքիաթներում առօրյա գյուղական կենցաղը միշտ ներկա է՝ որպես մարդկային գիտակցությունը ձևավորող միջավայր: Գործողության կատարման հիմնական վայրերն են՝ *ախպրին մոտ, անտառում, քաղաքին մեջ, թագավորանիստումը, ծովից ծով, փանջարմային (պատուհան) տակ, նախրումը, դես-դեն, պալատեն, դաշտին մեջ, երիցների երկիրը, մի ծով հովիտներ, պատի մի դիհի մեջ, բաղնիքի տակը, նեքսում, վիրևում, հավուզի կուշտը, չորս դիհը, բոթնոցի մեջ, դրբա սարը, ջաղացին քովը, ասդին և այլն:* 2. Ֆրանսիական հեքիաթները հիմնականում ծավալվում են անտառներում և հարուստ ու պերճաշուք դղյակներում: Հեքիաթագիրը, նկարագրելով այդ շքեղ պալատները, խոսելով թագավորների, պալատականների ցուփ ու շվայտ կյանքի մասին, չի մոռանում նկարագրել նաև աղքատ ժողովրդի կենսակերպն ու բնակության վայրը: «Այս չափորոշիչը շեշտում է բազմաթիվ առարկաների առկայությունը, որոնք խորհրդանշում են այս կամ այն վայրը» (Courtés, 2006: 165): Գործողության կատարման հիմնական վայրերն են՝ *գյուղեր, թագավորություններ, ջրաղացի մոտ, անտառի խորքում, ձեղնահարկում, սոճիների տակ, այդտեղից շատ հեռու մի գյուղում, ագարակում և այլն:*

Ժամանակային ասպեկտ. Այս բաղադրիչի միջոցով որոշվում են և՛ հեքիաթում ծավալվող գործողությունների ժամանակային սահմանները, և՛ քերականական այն ժամանակաձևերը, որոնցով դրանք արտահայտված են: Հայ և ֆրանսիական ժողովուրդների հեքիաթները համադրելիս, տեսնում ենք, որ երկու մշակույթներում էլ հեքիաթ-պատումի հիմնական ժամանակաձևը պատմողական ներկան է կամ ան-

ցյալ կատարյալը: Հայտնի է, որ ֆրանսերենը կատարված-ավարտված գործողության համար ունի երկու ժամանակաձև՝ վաղակատար ներկա (le passé composé) և անցյալ կատարյալ (le passé simple): Ֆրանսիական հեքիաթներում գլխավորապես օգտագործվում է անցյալ կատարյալ ժամանակաձևը՝ զուգադրվելով պատմողական ներկայի հետ: Օրինակ՝ *Il etait une fois...* Հայկական հեքիաթները մեծամասամբ սկսվում են պատմողական ներկայով, այն ինչ չի կարելի հանդիպել ֆրանսիական հեքիաթներում: Օրինակ՝ Լինում է չի լինում և այլն:

Գործող անձի ասպեկտ. 1. Հեքիաթն այս տեսանկյունից վերլուծելիս, կարողանում ենք տեսակավորել կերպարներին՝ առանձնացնելով նրանց առաջնային և երկրորդական դերերը: Հայկական հեքիաթներում մեծ տեղ է հատկացված ինչպես մարդկանց, այնպես էլ կենդանիներին: Ներկայացված են տարբեր խավեր, բայց հիմնականում իշխում են արական սեռի ներկայացուցիչներ գյուղացիներն ու թագավորները: Հաճախ հանդիպում ենք *գլխավոր հերոսների դերում*՝ տղա-հերոս, աղջիկ, ժողովուրդ, թագավոր, պառավ, ծերուկ, զգիր, նազիր, վեզիր, քավոր, հարևան և այլն, *երկրորդական հերոսների դերում*՝ դարավուլներ, երիցներ, իմաստուններ, կախարդներ, դևեր, դերվիշ, ուստա, սով-դաքյար, առևտրական, իսկ կենդանապատում հեքիաթներում՝ *խոնոր* եզներ, անասուններ, շուն, կատու, ձի, թռչուն, մուկ, այծ, օձ, էշ: 2. Ֆրանսիական հեքիաթներում առաջին տեղը զբաղեցնում են կենդանապատում հեքիաթները (աղվես, արջ, աքաղաղ, գայլ, խոզ, էշ, թիթեռներ, մեղուներ), ապա ներկայացված են ինչպես բարձրաշխարհիկ, այնպես էլ ցածր խավի ներկայացուցիչների մասին պատմող հեքիաթները: Գլխավոր կերպարներն են՝ փոքրիկ տղան, աղջիկը, թագավորն ու արքայադուստրը, տատիկն ու մայրիկը, իսկ երկրորդական դերերում՝ փայտահատները, հրեշտակները, կախարդներն ու փերիները:

Փորձենք մանրամասնորեն ներկայացնել հաջորդ կարևորագույն նշանագիտական բաղադրիչները, որոնց տիրույթում մշակույթների լուսաբանման գործընթացն ավելի ցայտուն է դառնում: Դրանք են՝

1. Բացող և փակող բանաձևեր

2. Գունային խորհրդանիշ

3. Թվային խորհրդանշան:

1. Բացող և փակող բանաձևեր

«Նշանագիտական վերլուծության մեջ առանձնահատուկ տեղ է հատկացված հեքիաթը **բացող և փակող բանաձևերին**, որոնք իմաստաստեղծ դեր կատարելով, ընթերցողին ներկայացնում են լրացուցիչ տեղեկություն, ընդգծելով այս ժանրին վերաբերող ազգային յուրահատկությունը» (Millogo, 2009: 21): Փակող բանաձևի նպատակը հեքիաթի ողջ գաղափարախոսությունն արտահայտելն է: Ներկայացնենք ինչպես բացող, այնպես էլ փակող գրաձևերի օրինակներ: Հայկական տեքստերում հանդիպում ենք.

Լինում է չի լինում, կար-չկար, ժուկով-ժամանակով կամ երկնքից երեք խնձոր վեր ընկավ, թագավորն ապրած կենա, նրանք հասան իրենց մուրազին դուք էլ հասնեք ձեր մուրազին:

Ինչ վերաբերում է ֆրանսիական այս բանաձևերին, ասենք, որ ընդհանուր առմամբ դրանք ավարտվում են հանգավորված **բարոյախոսությամբ**:

Il etait une fois, Il etait une belle lurette, un beau jour du printemps etc... ինչպես նաև՝ *La curiosité malgré tous ses attrait, Coute souvent bien des regrets, on en voit les jours mille exemples paraître. C'est, n'en déplaie au sexe, un plaisir bien léger, dès qu'on le prend il cesse d'être et toujours il coute trop cher:*

Մեր քննարկելիք հեքիաթների դեպքում ունենք բացահայտ տարբեր բանաձևեր: Շ. Պերոն սկսում է ֆրանսիական տիպիկ սկսվածք-նախաբանով՝ մատնանշելով ժամանակային և տարածական բնորոշիչները: *Il etait une fois une petite fille de village:* Հայկական տեքստում ամբողջովին այլ պատկեր է՝ *Ատենոք գեղացի աղջիկ մը կար:* «Արդեն իսկ առաջին իմաստահաղորդիչ տողը տարբերակում է հեքիաթների ոճային և լեզվամտածողական հիմքերը» (Զիվանյան, 2010: 56):

Հեքիաթի համեմատվող տարբերակները, հայ և ֆրանսիական բանահյուսության մեջ, կերպարների, բարոյախոսության և համատեքստի առումով մի շարք ընդհանրություններ են ի հայտ բերում, բայց այուժեի և բարոյախոսության ընթացքը զարգացնում են լիովին տարբեր ուղղու-

թյուններով: Հեքիաթի վերջում Շ. Պերոն դիմում է բոլոր մանուկներին, հատկապես խոսքն ուղղելով փոքրիկ աղջիկներին, ովքեր վտանգի մեջ են ընկնում անծանոթ մարդկանց լսելով: Նա զգուշացնում է, որ շատերը, գայլի դիմակի տակ հանդես գալով, օգտագործում են մարդկանց միամտությունն ու անկեղծությունը: Այստեղ շեշտը դրված է աղջիկ և տղամարդ հարաբերության վրա, ենթատեքստն ուղղորդում է հենց այնտեղ. պետք չէ մոռանալ, որ այս պատումն ի սկզբանե նախատեսված է եղել մեծահասակների համար, ինչի վառ ապացույցը Նիելր շրջանի մշակման ողջ գաղափարախոսությունն է: On voit ici que de jeunes enfants, surtout de jeunes filles belles, bien faites, et gentilles, font très mal d'écouter toute sorte de gens, et que ce n'est pas chose étrange, s'il en est tant que le loup mange. Je dis le Loup, car tous les Loups ne sont pas de la même sorte, il en est d'une humeur accorte, sans bruit, sans fiel et sans courroux, qui privés, complaisants et doux, suivent les jeunes demoiselles jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles, mais hélas! Qui ne sait que ces Loups doux, de tous les loups sont les plus dangereux. Այս հատկանիշը ևս փաստում է մշակույթներում առկա գաղափարային տարբերությունը: Հայկական վերջաբանում՝ Հ. Պարոնյանի առաջարկած «Կարմիր Վարդուկ» տարբերակում, հասցեատերերը փոքրիկ տղաներն են կամ պարզապես երեխաները, ովքեր խրատներ լսելու կարիք չատ ունեն: *Թող խրատ առնեն պզտիկ տղայք այս կարմիր վարդուկին զխուն եկածեն: Կրնա ըլլալ օր մը պատահին ասանկ չար գայլին պես մեկուն, որ կեղծավորությամբ, անուշ լեզու մը գործածելով որոգայթի մեջ ձգե զիրենք:*

2. Գունային խորհրդանիշ

Հետաքրքրական է հատկապես այն հանգամանքը, որ հեքիաթը, բացի վերոհիշյալ նշանագիտական բաղադրիչներից, ունի նաև **գունային խորհրդանշանության** բաղադրիչը, որն էլ իր հերթին հնարավորություն է տալիս մեկնել այնպիսի նուրբ ենթիմաստներ, որոնք կաղապարված են հիմնական իմաստների ներքո: Օրինակ, երբ ծանոթանում ենք «*Կարմիր գլխարկ*» հեքիաթի բազմաբնույթ մշակումներին՝ ներկայացված տարբեր ազգերի հեղինակների կողմից, միանգամից նկատում ենք ազգամտածողությանը բնորոշ առանձնահատկություններ: Ֆրանսիական տարբերակում հայտնի է **Նիելր** քաղաքի (Բուրգունդիա շրջ-

ջան) մշակումը, որն էապես տարբերվում է հայկական կամ գերմանական մշակումներից, և հավանաբար հայ մանուկը երբեք չի ըմբռնի ֆրանսիական պատումի բարոյախոսությունը: Քննելով կարմիր բառի պատմականորեն ձևավորված իմաստային շերտերը հայերենում, կարելի է եզրակացնել, որ այն ունի կյանքի, հաղթանակի, արյան, կրակի, սիրո, իսկ ֆրանսերենում՝ տաքության, իշխանության, զայրույթի, տոնի, գեղեցիկի և մարմնական սիրո ու կրքի խորհրդանիշը: Վերնագրերի ընտրությունը նույնպես պատահական չէ: Եթե, փոխտեքստայնության դաշտում, համեմատենք Հակոբ Պարոնյանի կողմից արևմտահայերենով մշակված հայկական տարբերակը՝ «Կարմիր Վարդուկը», Նիելրի տարբերակի հետ, ապա ի հայտ կգան իմաստային էական տարբերություններ. սյուժեի թեմատիկ ուղղվածությունը բացառապես տարբեր է երկու «նույն» հեքիաթներում: Իսկ թե ինչու է գլխարկը փոխարինված վարդուկ բառով, բացատրվում է հենց կերպարի միջոցով. եթե ֆրանսիական տարբերակում տատիկը թոռնիկին ծննդյան առիթով կարմիր գլխարկ է նվիրում, ապա հայկականում փոքրիկ աղջնակին կարմիր վարդուկ էին կանչում, քանի որ նա պաշտում էր վարդերը: *Կարմիր վարդուկ կը կանչեին որ կարմիր վարդի խենթ ըլլալով միշտ գլուխը կարմիր վարդ մը կը խոթեր:* Գերտեքստայնության տեսանկյունից համեմատելիս, հեքիաթների միջև առկա ընդհանրություններն ակնհայտորեն շատանում են:

Այս դեպքում, մի կողմից վերցնում ենք Հ. Թումանյանի թարգմանություն–փոխադրությունը, մյուս կողմից էլ Շ. Պերոյի մշակումը: Սյուժետ–կերպարային համընդհանուր գիծը երկուսում էլ պահպանված է:

Ավելացնենք նաև, որ գունային համեմատությունները, բացի ընդհանուր, անգամ համամշակութային իմաստից, ունեն ավելի նեղ, առանձնահատուկ նշանակություններ, որոնք բացահայտվում–ձևավորվում են յուրաքանչյուր առանձին տեքստում: «Առավել խորքային ընթերցումը թույլ է տալիս հիմնական իմաստի մեջ բացահայտել գույներով պայմանավորված խորհրդանշական իմաստների նոր ենթաշերտեր» (Զիվանյան, 2010: 34):

3. ԹՎԱՅԻՆ ԽՈՐՀՐԴԱՆԻՉ

Վերջին ուշագրավ երևույթը **թվերի խորհրդանշայնությունն** է, որի հիմքում ընկած են համամարդկային բացահայտողական տարրեր: «Ընդհանուր առմամբ, թվային խորհրդանիշը հիմնված է վաղեմի կրոնական հավատալիքների վրա» (Զիվանյան, 2010: 45): Ֆրանսիական և հայկական տեքստերում ամենահաճախ հանդիպող թվերը **երեքն** ու **յոթն** են: Փորձենք մասնակիորեն տալ թվերի խորհրդանշական իմաստները: Երեքը համարվում է հիմնային թվանշան և արտահայտում հոգևորն ու մտայինը Տիրոջ ու մարդու մեջ: Սա Սուրբ Երրորդության գաղափարն է, Աստծո տված երեք ժամանակների՝ ներկայի, անցյալի, ապառնիի արտահայտումը: Հեքիաթներում այն հանդես է գալիս հատկապես աստվածային, կախարդական իմաստներով: Երկու ժողովուրդների մոտ էլ այն հանդիպում է, օրինակ, հայկական իրականության մեջ՝ *Երկնքից երեք խնձոր է ընկնում, թագավորը միշտ ունենում է երեք տղա կամ աղջիկ, երեք հաղթական ուղիներ են բացվում հերոսների առջև, պետք է հաղթահարել երեք փորձություններ՝ սերը նվաճելու համար և այլն*: Նույնը կարող ենք ասել նաև ֆրանսիական հեքիաթների մասին՝ *երեք մաղթանքներ են հնչում, երեք գլխանի վիշապներ կան, երեք կախարդական փերիներ են պտտվում, գործողությունները կատարել եռակի անգամ*, որ դրանք իրականանան և այլն: Ինչ վերաբերում է կախարդական յոթ թվին, դա, նախ և առաջ, արարման խորհրդանիշն է, ապա նաև շաբաթվա յոթ օրերի, մոլորակների, ծիածանի գույների, երաժշտական նոտաների խորհրդանիշն է: Այն աշխարհի ստեղծման յոթ օրերն է խորհրդանշում: Բոլորիս քաջ հայտնի օրինակը, որ կարելի է հանդիպել հայկական հեքիաթներում, *յոթ օր յոթ գիշեր* հարսանիքների տոնախմբությունն է: Իսկ ֆրանսիական հրաշապատում հեքիաթում նկարագրված են *յոթգլխանի վիշապներ, յոթ կանայք, յոթ քույրեր, յոթ թզուկներ, յոթ այծոռներ, յոթ սեղաններ, յոթ ափսեներ* և այդպես շարունակ:

Այսպիսով, ազգային նշանակություն ունեցող այս ժանրը՝ հեքիաթը, կարծես գեղեցիկ հյուսված էթնոկենսագրություն լինի, որն իր տար-

բեր մշակույթների կրող ընթերցողների դատին է հանձնվում՝ մշակութային առանձնահատկությունը լուսաբանելու ցանկությամբ։ Միննույն ժամանակ, պետք չէ անտեսել այն փաստը, որ նույն հեքիաթի նմանատիպ վերլուծական ուսումնասիրությունն ամբողջությամբ բավարար չէ միջմշակութային հարաբերություններն ու ազգային փոխընկալումը լիովին արտահայտելու համար, համենայն դեպս, բազմաշերտ վերլուծության միջոցով ավելի հեշտ ենք կարողանում ճանաչել այս կամ այն ազգին բնորոշ մտածելակերպը, համամարդկային ու ազգային առանձնահատկությունները։

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Աղայան Ղ.** (2005) *Ժողովրդական հեքիաթներ*, «Հայպետ» հրատ., Երևան։
2. **Ղանալանյան Ա.** (1977) *Հայ ժողովրդական հեքիաթներ*, Հովսեփ Օրբելի, «ՍՍՀ ԳԱ» հրատ., Երևան։
3. **Ջիվանյան Ա.** (2010) *Ոսկե դիվան հեքիաթագիտական հանդես*, «Ասողիկ» հրատ., Երևան։
4. **Courtés J.** (2006) *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*, Édition Hachette Université, Paris.
5. **Ducrot O.** (1998) *Analyse sémantique*, Édition Nathan, Paris.
6. **Michèle M.** (2010) *Ute HEIDMANN, Jean-Michel ADAM, Textualité et intertextualité des contes, Perrault, Apulée, La Fontaine, L'héritier* Paris, Editions classiques Garnier.
7. **Millogo L.** (2009) *Introduction à la lecture sémiotique*, Édition L'Harmattan, Paris.
8. **Propp V.** (2005) *Les racines historiques du conte populaires*, traduit du russe par Lise Gruel Apert, préface de Daniel Fabre et Jean-Claude Schmitt, Gallimard.
9. **Tenèze M. L.** (2010) *À la mémoire de Paul Delarue / Le conte populaire français*, Arts et traditions populaires, Catalogue-Larousse, Nice.

ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ Ն. Յու.

*Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական
մանկավարժական համալսարան*

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ԳՐԱՖԻԿԱՅԻ ՄԻՋՈՑՈՎ

ABSTRACT

THE FORMATION OF STUDENTS' AESTHETIC THINKING THROUGH COMPUTER GRAPHICS.

The process of learning by computer graphics helps to enhance students' educational and aesthetic perception. Studying through computer graphics stimulates the process of learning as well as develops certain aesthetic sense. Due to this, the latter forms social and aesthetic criteria.

Key words: *computer graphics, design, combination, aesthetic education, art education, animation, composition, drawing, Information technology.*

РЕЗЮМЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ

Процесс обучения компьютерной графике способствует повышению образовательного уровня и эстетического восприятия. Обучение компьютерной графике стимулирует образовательный процесс и развивает эстетическое восприятие действительности, что, в свою очередь, формирует эстетические критерии общества.

Ключевые слова: *компьютерная графика, дизайн, сочетание, графический, эстетическое воспитание, художественное образование, анимация, композиция, рисунок, информационные технологии.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Համակարգչային գրաֆիկայի ուսումնական գործընթացը նպաստում է ուսանողի կրթական, մասնագիտական, ստեղծագործական որակի և գեղագիտական ճաշակի ձևավորման զարգացմանը: Համակարգչային գրաֆիկան օգնում է ուսումնական գործընթացում ուսանողի մոտ զարգացնել գեղագիտական ճաշակը: Արդյունքում, վերջինս իր հերթին, ձևավորում է հասարակության գեղագիտական չափանիշները:

Բանալի բառեր – *համակարգչային գրաֆիկա, դիզայն, համակցություն, գրաֆիկական, գեղագիտական դաստիարակություն, գեղարվեստական կրթություն, անիմացիա, հորինվածք, գծանկար, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ:*

Կրթության ոլորտներում սովորողների գեղագիտական դաստիարակության հիմնախնդիրը դարձել է կարևոր և առաջնային: Այն կրթական տարբեր ատյաններում քննարկվող հիմնահարցերի և հասարակության նոր անդամի կրթադաստիարակչական մակարդակի բարձրացման գաղափարի արտահայտությունն է: Կրթության պահանջներն ու որակները բարելավելու համար գեղագիտական դաստիարակության գործընթացը կարիք ունի որոշակի բարեփոխումների, նորագույն եղանակների ու տեխնոլոգիական հնարավորությունների կիրառման:

Սովորողների գեղագիտական մտածողության ձևավորումը պայմանավորված է մի շարք խնդիրների լուծմամբ, որը կիրականացվի գիտելիքների ձեռքբերմամբ, ունակությունների և հմտությունների կիրառմամբ, ինչպես նաև գեղագիտական մտածողության ձևավորման գործընթացով:

Մանկավարժական փորձը ցույց է տալիս, որ ուսանողների գեղագիտական մտածողության ձևավորման վրա արդյունավետ ազդեցություն ունի տարբեր ոլորտներին վերաբերվող գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների համաձույլ կիրառումը, որը հնարավոր է իրականացնել «Համակարգչային գրաֆիկա» դասընթացի միջոցով:

Գեղագիտական մտածողության զարգացումը կարևորող ուսումնասիրություններն ու հիմնախնդիրները դիտարկվում են համակարգչային գրաֆիկայի, կերպարվեստի, գեղարվեստական նախագծման, ինֆորմատիկայի դասընթացների հետ ինտեգրացման տեսանկյունից:

Գեղագիտական մտածողության զարգացմանը նպաստող ժամանակակից տեխնիկա – տեխնոլոգիաների և մեթոդների առկայությունը, անհրաժեշտություն է ստեղծում ուսումնասիրել «Համակարգչային գրաֆիկան որպես ուսանողների գեղագիտական մտածողության զարգացման միջոց» թեման: Կիրառելով «Համակարգչային գրաֆիկա» առարկայի դասավանդման բնագավառում ձեռք բերած նորագույն փորձը անհրաժեշտ է մշակել ուրույն ձևատեսություն, մանկավարժական տեսանկյունից հիմնավորելով ուսանողների գեղագիտական մտածողության ձևավորման ուղղությամբ կիրառվող մեթոդիկայի արդյունավետությունը, առանձնացնել և ընդգծել հետագա զարգացումների կարևորությունը և հիմնախնդիրները:

Մի շարք գիտամեթոդական աշխատություններում բացահայտված են ուսումնական գործընթացներում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման արդիականության և նպատակահարմարության ուղիները: Դրանց շարքում առաջնահերթ կարևորություն ունի ուսանողների ընդհանուր տեխնիկական նախապատրաստվածությունը, որոնք համապատասխանում են հասարակության պահանջներին, և տեղեկատվական հնարավորությունների պայմաններում ապահովում են ուսանողների բարձր ակտիվությունը, ուսուցման արդյունավետությունը: Կրթության համար համակարգչային տեխնոլոգիայի նշանակությունը պայմանավորված է նաև նրանով, որ հասարակական պահանջմունքների ակտիվ տեղեկատվացումը համանման գործընթաց է առաջադրում կրթության ոլորտին: Ուսումնական գործընթացում համակարգչային տեխնոլոգիաների կիրառումը և ուսուցման արդյունավետության որակավորումը հիմնավորում է համակարգչի կարևորությունը:

Ուսումնական գործընթացի մեջ անհատական համակարգիչների առկայությունը պահանջում է ուսուցչի մանկավարժական բարձր վարպետություն, այդ բնագավառում սովորողների տեխնիկական մտածողության ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված որոշակի մանկավարժական մեթոդի մշակում: Ուսուցման մեջ համակարգիչների կիրառումը կարելի է դիտարկել մի կողմից որպես համակարգայնացման ընդհանուր գործընթաց, մյուս կողմից որպես ուսուցման արդյունավետ միջոց:

Մանկավարժների ու հոգեբանների կարծիքով տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները հզոր միջոց են մտածողության ձևավորման, ստեղծագործական ունակությունների զարգացման գործում, որն ակներև առավելություն ունի մյուս բոլոր ավանդական միջոցների նկատմամբ:

Համակարգչային ուսուցումը ոչ միայն նոր տեխնոլոգիաների օգտագործման միջոց է, այլ որպես տեղեկատվություն ստանալու գործիք: Ընդ որում ընդգծվում է, որ եթե հայրենական հետազոտություններում հիմնական ուշադրությունն ավանդաբար հատկացվում է մանկավարժական տեսանկյանը, համակարգչային տեխնոլոգիաները որպես ուսուցման միջոց, ապա արտասահմանյան փորձում, ըստ Ե. Ֆիլիմոնովայի, որոշակիորեն հակում է դիտվում դեպի տեխնոլոգիական ուղղվածությունը, որում համակարգչային տեխնոլոգիաները համարվում են հիմնականում որպես լրացուցիչ գործիք (Филимонова, 2009):

Կան մանկավարժական ծրագրային միջոցներ, որոնք կապ են ստեղծում համակարգչի ու անհատի գործունեության և զարգացման միջև: Այդ միջոցների տակ պետք է հասկանալ որոշ կիրառական ծրագրեր, որոնք նախատեսված են օգտվողի և համակարգչի միջև ուսումնական երկկողմանի կազմակերպելու և դրան աջակցելու համար, այն հնարավորություն է տալիս ուսուցման ընթացքում ձեռք բերել տեղեկատվություն և ուղղվածություն՝ հաշվի առնելով ուսանողի անհատական հնարավորությունները և նախընտրությունները: Ման-

կավարժական ծրագրային միջոցները ստեղծվում և օգտագործվում են որոշակի նպատակների հասնելու համար, դրանք ներառում են ուսումնական ծրագրային թեմա, որը պետք է յուրացվի ուսանողի կողմից տվյալ նյութի հաջորդական ուսումնասիրման համար:

Այս նպատակի իրագործումը պահանջում է ուսանողների գեղագիտական մտածողության հոգեբանամանկավարժական պայմանների ուսումնասիրություն, մանկավարժական հմտությունների բացահայտում, «Համակարգչային գրաֆիկա» դասընթացի նոր համակարգի մշակում:

«Համակարգչային գրաֆիկա» դասընթացը բուհական շրջանակներում ուսանողների գեղագիտական մտածողության զարգացման համար կստեղծի նոր հնարավորություններ, իսկ համապատասխան գործառնական դաշտի ձևավորումը թույլ կտա տարաբնույթ խնդիրների լուծման համալիր գործունեության ստեղծում, կբարձրացնի ընդհանուր հետաքրքրություն ուսման և մասնագիտության նկատմամբ:

Համակարգչային գրաֆիկային վերաբերվող տեսական վերլուծությունները, մանկավարժական գիտավորձի կազմակերպումը, թեստավորման և հարցադրման մեթոդներով հետազոտություններն ու հոգեբանամանկավարժական ուսումնասիրությունները պահանջում են ստեղծել նպաստավոր պայմաններ և «Համակարգչային գրաֆիկա» դասընթացի միջոցով մշակել ուսանողների գեղագիտական մտածողության զարգացման մեթոդական համակարգ, որտեղ «Համակարգչային գրաֆիկա» դասընթացը պետք է ծառայի որպես գեղագիտական մտածողության ձևավորման և զարգացման հիմք, ինչն անշուշտ մեթոդական նոր ցուցումների նախապատրաստման նախապայման է:

Համակարգչային գրաֆիկայի միջոցները ներդաշնակ են դարձնում ուսանողների հոգևոր և ստեղծագործական հնարավորությունները, որոնք զարգացնում են գեղեցիկն ընկալելու ունակությունները, գեղեցկության կանոններով արարելու հնարավորությունները: Համակարգչային գրաֆիկայի կիրառման հաջորդ քայլն ուղղված է լինելու այն միջոցների գործառնական հնարավորությունների բացահայտմանը,

որոնք ներագրում են ուսանողների գեղագիտական կարողությունների զարգացման վրա:

Համակարգչային գրաֆիկայի կիրառումը և ստացած գիտելիքների բազան կհարստացնի ուսանողների աշխարհընկալումը, ստեղծագործական կարողությունները, նրանց գեղարվեստաճանաչողական հետաքրքրությունները, կընդլայնի գեղագիտական դաստիարակության շրջանակները: Այս խնդիրների իրականացման համար անհրաժեշտ է դառնում մշակել գեղագիտական մտածողության և գեղարվեստական կարողությունների զարգացումն ապահովող մի համակարգ, որի դրույթները կարող են նպաստել հանրակրթական առարկաների դասավանդման բարելավմանը:

Իրականության ու արվեստի հանդեպ ուսանողների գեղագիտական վերաբերմունքը միշտ ուղեկցվում է հուզագգացմունքային փոխազդեցությամբ՝ արտահայտելով նրանց հոգևոր աշխարհը: Ըստ Պ. Յակոբսոնի, գեղագիտական զգացմունքները սուբյեկտի նկատմամբ բնութագրվում են ապրումներով (Якобсон, 2008):

Ուսանողները պետք է ոչ միայն ճիշտ ընկալեն և գնահատեն գեղեցիկը, այլև պարտավոր են գեղեցկության օրենքներով դրսևորել իրենց հետաքրքրող գործունեությունը:

Վ. Կուզինը դիտարկում է գեղագիտական կարողության հետևյալ բաղկացուցիչները՝ դերասանական, գեղարվեստական ունակություններ, տեսողական հիշողություն, մտավոր կարողություններ և այլն: Ուսանողների գեղագիտական մտածողության ձևավորման գործում անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել գեղարվեստական և ստեղծագործական կարողությունների ձևավորմանը, համակարգչային գրաֆիկայի ուսուցմանը համարժեք միջոցների, ձևերի և մեթոդների կիրառմանը (Кюзин, 1976):

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում ուսումնադաստիարակչական աշխատանքը ուսանողների գեղագիտական հատկանիշները դարձնում է առավել բազմազան, կայուն և մասնագիտորեն կողմնորոշված: Արվեստի և համակարգչային գրաֆիկայի միջոցով ակ-

տիվանում է նրանց ճանաչողական ընկալունակությունը, գեղարվեստական ինքնագործունեությունը: Իրականության և գեղեցիկի հետագա գիտակցման հետ կապված գեղագիտական զգացմունքները ձևավորում են բարձր որակական հատկանիշներ և ստեղծում կայուն արժեհամակարգ:

Ուսանողի գեղագիտական մտածողության զարգացումը նպաստակաուղղված գործընթաց է: Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի ընթացքում ուսանողի ունեցած գեղագիտական հատկանիշների ոլորտը ընդլայնվում և դառնում է առավել կայուն, մասնագիտորեն հիմնավորված ըստ առաջարկված նոր և ժամանակակից տեխնոլոգիաների ու գիտությունների ներգրավման ու կիրառման միջոցով: Համակարգչային գրաֆիկայի միջոցով հնարավոր է կատարելագործել և ընդլայնել գեղագիտական աշխարհայացքը հիմնավորելով վերը նշվածը:

Գրաֆիկական միջոցներով մարմնավորված համակարգչային պատկերը կարելի է գնահատել որպես ուսանողի գեղագիտական որակների դրսևորում, որն էլ այսօրվա պահանջներին համապատասխանող միջոց է և առաջարկվում է տարբեր բնագավառներում, տարբեր գործընթացներ կազմակերպելու համար:

Համակարգչային գրաֆիկան իր տարբեր հնարավորությունների դրսևորմամբ՝ ողջ հոգևոր և ստեղծագործական հնարավորություններով, գեղագիտական մտածողության ձևավորման էությունը դարձնում է ներդաշնակ: Ուսանողների գեղագիտական մտածողության ձևավորման գործընթացում համակարգչային գրաֆիկայի դերի որոշման համար հարկավոր է հաշվի առնել ժամանակակից պայմաններում համակարգչային տեխնոլոգիաների գործառույթները:

Սովորողների գեղագիտական որակների ձևավորման վրա ներգործող համակարգչային գրաֆիկայի միջոցներին են վերաբերում ուսուցման և մասնագիտական գործունեության հնարավորությունները: Այդ միջոցների օգնությամբ սովորողների մոտ ձևավորվում են գեղարվեստական երևակայություն, տեսողական հիշողություն, տարածական պատկերացումներ, գեղարվեստական ընդունակություններ,

գեղագիտական ճաշակ, գեղագիտական պահանջմունքներ, ինչպես նաև գեղագիտական այլ որակներ: Դա էլ իր հերթին պահանջում է սովորողներին ուսուցանել կերպարվեստի գրագիտության հիմունքները, նրանց մոտ ձևավորել համակարգչային նկարի արտահայտչական միջոցներից օգտվելու ունակություններ:

Հաշվի առնելով այս ամենը գեղագիտական որակների ձևավորման համար անհրաժեշտ է դառնում ուսումնական գործընթացում ուսանողներին հաղորդակից դարձնել համակարգչային գրաֆիկայի կարևորությունը, համակարգչային գրաֆիկայի միջոցների օգտագործման հրատապությանն ու հուսալիությանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Կուրազյան Օ. Է.** (2001) «Գեղարվեստական նախագծում առարկայի դասվանդման հիմնախնդիրը բուհական համակարգում»: Մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի ատենախոսություն, Երևան:
2. **Մուկոյան Հ. Ս.** (2010) «Սովորողների գեղարվեստական հետաքրքրությունների ձևավորումը համակարգչային դիզայնի ուսուցման գործընթացում»: Մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի ատենախոսություն, Երևան:
3. **Игнатьев Е. И.** (2007) «Психология изобразительной деятельности детей». 2-е изд.
4. **Игнатьев Е. И.** (2007) «Теория и практика развития изобразительной деятельности детей» Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук Москва.
5. **Кузин В. С.** (1980) «Изобразительное искусство», М.
6. **Кузин В. С.** (1976) «Психология живописи» Учебное пособие для ВУЗов, Издательство «Оникс».
7. **Ковешникова Е. Н.** (2000) «Теория и методика художественного профессионального образования». На материале подготовки дизайнеров. Автор дис. докт. пед. наук. М.
8. **Филимонова Е. В.** (2009) «Информационные технологии в профессиональной деятельности» издательство "Феникс".
9. **Якобсон П. М.** (2008) «Эстетика и теория искусства XX века», Хрестоматия.

ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՋՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ESP ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

ABSTRACT

THE PECULIARITIES OF THE SELECTION AND TEACHING OF LEGAL ENGLISH VOCABULARY IN ESP CLASS

The article focuses on some of the challenges of the selection of law vocabulary in ESP courses considering the peculiarities of both the usage and legal concepts of law terms. The effort to update legal English by future legal professionals using collocations, law terms, as well as every day law vocabulary is highlighted.

In addition, the teaching style, teaching aids, and students' genuine motivation to improve legal English are targeted and analyzed within an ESP academic environment.

Key words: *law vocabulary, legal concepts, terms, teaching style.*

РЕЗЮМЕ

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА И ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Отбор юридической лексики в учебных целях предполагает учет особенностей узуса не только терминов, но и юридической концептосферы. Следовательно, будущие юристы должны изучать не только термины и сочетания терминов в области юриспруденции, но и слова и словосочетания, которые используются в повседневной лексике юристов.

Не менее важным представляются условия обучения юридической лексике, таких как эмоциональное поле обучения, учебно-методические комплекты, познавательные мотивы и т.д.

Ключевые слова: *юридическая лексика, концепты, термины, особенности преподавания.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածի շրջանակներում փորձ է արվում դիտարկել իրավաբանական բառապաշարի ընտրության և դասավանդման որոշ առանձնահատկությունները ESP դասընթացում: Կարևորվում է իրավաբանական բառապաշարի ուսուցման հասկացության մոտեցումը:

Բանալի բառեր – *իրավաբանական բառապաշար, հասկացույթ, եզրույթ, բառապաշարի ուսուցում:*

ESP դասընթացում իրավաբանական բառապաշարի ուսուցումը կազմակերպելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել իրավաբանական լեզվի կամ իրավունքի լեզվի (legal language, language of law, legalese) առանձնահատկությունները: Այն աչքի է ընկնում իրավաբանական ենթալեզվին բնորոշ բառային, քերականական և ոճական առանձնահատկություններով: Ըստ Ե. Շեյգալի՝ «իրավաբանական լեզուն» նշանաբանական համապարփակ համակարգ է» (Шейгал, 2000: 22): Ըստ այդմ, անգլերեն իրավական, իրավաբանական կամ իրավունքի ենթալեզուն անհրաժեշտ է ուսումնասիրել տարբեր տեսանկյուններից՝ իմաստաբանական, գործաբանական, նշանաբանական, ճանաչողական և այլն:

Գիտնականներն իրավաբանական բառապաշարը դասակարգում են ըստ մասնագիտական եզրույթների բնույթի՝

- ընդհանուր օգտագործման բառապաշար (e.g. agreement, sentence, case, to win, to lose, decision, to break),
- իրավաբանական բառապաշար, որը թարգմանվում է լրիվ կամ մասնակի պատճենմամբ (e.g. precedent, barrister, solicitor),
- իրավաբանական բառապաշար, որը չի պատճենվում (e.g. peremptory challenge, challenge for cause, common sense).

Ընդհանուր օգտագործման բառապաշարը բաժանվում է եւս երկու խմբի՝ ավելի հաճախակի գործածվող բառապաշար (to govern, to classify into) և հազվադեպ հանդիպող բառապաշար (to abrogate, to adjourn, to defer):

Ըստ Ս. Խիժնյակի իրավաբանական եզրույթը պետք է լինի միասնական, այսինքն՝ պետք է գործածվի տվյալ օրենքում կամ նորմատիվ ակտում նույն իմաստով և պետք է լինի մենիմաստ նույն համակարգի շրջանակներում, ընդունված բոլորի կողմից, կայուն, այսինքն՝ նրա իմաստն ու նշանակությունը չպետք է փոփոխվեն. անկախ ենթատեքստից՝ տրամաբանորեն կապակցված այլ համակարգի տերմինների հետ պետք է վերաբերի դրա կիրառման մասնագիտական ոլորտին (Хижняк, 1997: 56):

Դ. Միլոսլավսկայան տալիս է իրավաբանական եզրույթների հետևյալ դասակարգումը՝

1. ընդհանուր գործածական,
2. ընդհանուր գործածական եզրույթներ, որոնք նորմատիվ ակտում ավելի նեղ, հատուկ նշանակություն ունեն,
3. բուն իրավաբանական,
4. տեխնիկական (Милославская, 2000: 123):

Անգլերեն իրավաբանական եզրութային համակարգը ձևավորվել է հիմնականում լատիներենի ազդեցությամբ: Դա է պատճառներից մեկը, որ աստիճանաբար անգլերենի իրավական եզրութաբանական համակարգը բաժանվել է ընդհանուր լեզվից և մատչելի է միայն մասնագետներին: Լեզվաբանները նշում են, որ իրավաբանական լատինական փոխառությունները մինչև հիմա էլ մեծ դեր են խաղում անգլերեն իրավաբանական ենթալեզվի գործառական համակարգում:

Իրավաբանական եզրութների ևս մի առանձնահատկություն է առանձնացնում Ա. Հարությունյանը: Նշելով, որ ընդհանուր առմամբ, իրավաբանական եզրութներին բնորոշ է բազմիմաստությունը: Բազմիմաստության երևույթը ավելի շուտ նորմ է, քան բացառություն իրավաբանական ենթալեզվում: Որպես օրինակ դիտարկենք լատինական *jus civile* բառակապակցությունը և դրա տարբերակները ժամանակակից լեզուներում: *Jus civile* եզրույթը ունեցել է մի քանի իմաստ, որոնց իմաստային նրբերանգները երկու հազարամյակի ընթացքում մասամբ փոխձածկում են միմյանց: Հին Հռոմում սույն եզրույթը վերաբերում էր դա-

սական հռոմեական իրավունքին, իսկ Բյուզանդիայում և միջնադարյան Եվրոպայում *jus civile* եզրույթն առնչվում էր հռոմեական իրավունքին և ավելի լայն իմաստով աշխարհիկ պետական իրավունքին՝ ի հակադրություն աստվածային իրավունքի (*jus divinum*) կամ բնական իրավունքի (*jus naturae, jus naturale*): Այնուհետև զարգանում է քաղաքացիական իրավունքի ժամանակակից իմաստը: Սովորական բազմիմաստության դեպքում իրավաբանական եզրույթն ունի երկու կամ ավելի կապակցված իմաստ, որը շատ տարածված է իրավագիտական ենթալեզվում: Դրանցից են՝ *government, jurisdiction, law* և այլ եզրույթները: Կարելի է պարզ պատկերացնել, որ ողջ արտահայտության իմաստն առավելապես կախված կլինի դրանց նշանակությունից:

Հոմանիշությունը բազմիմաստության հակառակ երևույթն է, որտեղ երկու կամ ավելի եզրույթ արտահայտում են միևնույն հասկացությունը: Ըստ լեզվաբանների՝ հոմանիշությունը իրավաբանական ենթալեզվին բնորոշ նույնպես բավական տարածված հատկանիշ է:

Հոմանիշությունը ոչ այնքան հարստացնում է իրավաբանական անգլերենը, որքան հավելյալ խնդիրներ է հարուցում: Օրինակ՝ *cite* և *quote* հոմանիշ տերմինները: Քանի որ անգլոամերիկյան իրավունքի համար նախադեպի վկայակոչումն առաջնակարգ նշանակություն ունի, պարզ է, որ այդ բայերի ճիշտ կիրառումից շատ բան է կախված: Դրա համար խիստ կարևոր է հիշել, որ “to cite an authority is to give its substance and to indicate where it can be found”, այն դեպքում, երբ “to quote is to repeat someone’s exact words and to enclose them in quotation marks”:

Անգամ այնպիսի հասարակ բառերի կիրառությունը, ինչպիսիք են «դատավոր» նշանակող *judge* և *justice* բառերը, կարգավորվում է խիստ կանոններով, որոնց չհետևելը ենթակա է տիպիկ հետևանքների: Միացյալ Նահանգներում, օրինակ՝ *Justice* բառով կոչում են միայն այն դատավորներին, որոնք նստում են վերին ատյանի դատարաններում, որպես կանոն՝ Գերագույն դատարանում (բառը պարտադիր գրվում է մեծատառով, անգամ եթե չի նշվում դատավորի անունը), և *judge* բա-

ռով՝ մնացած դատավորներին: Անգլիայի Գերագույն դատարանում, որը բաղկացած է երեք առանձին դատարաններից (Վերին դատարան, Գերագույն քրեական դատարան և Վճռաբեկ դատարան), նստում են judges, ստորին աստիճանի՝ Մագիստրատի դատարաններում՝ justices:

«Դատարաններ», «դատավարություն» թեման անքակտելիորեն կապված է այնպիսի բառերի հետ, ինչպիսիք են decision, opinion, judgment բառերը» (Հարությունյան, 2011: 229):

Իրավաբանական կողմնորոշման անգլերենի ուսուցման գործընթացում մեծ նշանակություն ունի հատկանունների ուսուցումը, որոնք ներկայացնում են այնպիսի լեզվական նշաններ, որոնք անբաժան են համապատասխան լեզվամշակույթից և հաղորդակցության գործընթացներից: Հատկանունները, ձեռք բերելով գործաբանական կշիռ, դառնում են բազմաբնույթ զգայական և մտավոր գնահատականներ հաղորդելու միջոց: Միջմշակութային հաղորդակցման հմտությունների զարգացման տեսանկյունից կարևորվում են իրավաբանական հատկանվանական իրոյթները, քանի որ դրանք կարելի է ներմուծել թե՛ առանձին նկարագրական մակարդակում, թե՛ համապատասխան տեքստերի միջոցով, երբ դրանց յուրացումն իրականացվում է որևէ առաջադրանքի կատարման արդյունքում կամ ընթացքում: Օրինակ՝ հետևյալ հատկանունները ներմուծվում են ծանուցումների կամ բացատրությունների միջոցով.

Old Baily - Օուլդ Բեյլի՝ կենտրոնական քրեական դատարան (Central Criminal Court): Այս տեղանունը առաջացել է համանման լոնդոնյան փողոցի անվանմամբ, որտեղ այն գտնվում է:

Miranda warning - ձերբակալվածին տեղեկացնում են նրա սահմանադրական իրավունքների մասին: Այս հատկանունը առաջացել է «Միրանդան Արիզոնա նահանգի դեմ» դատական գործից հետո (1966):

Իրավաբանական բառապաշարի ուսուցման գործընթացում յուրա-հատուկ տեղ է հատկացվում միջմշակութային լակունաների դիտարկմանը: Oxford Advanced Learner's Dictionary-ն լակունան սահմանում է այսպես. lacuna is a place, where smth is missing in a piece of writing or in

an idea, a theory, etc. Այս բացատրությունն իրոք իր հիմնավորումն է գտել իրավաբանական անգլերեն ենթալեզվում: Իրավաբանական անգլերենում շատ հաճախ անգլերեն լեքսիկական միավոր հանդիսացող որևէ հասկացություն կամ բառ չունի համապատասխան լեքսիկական միավորը հայերենում, դրանով իսկ ներկայացնում է թարգմանության դժվարություն: Այս դեպքում հայերենում օգտագործվում է նկարագրական նախադասություն կամ նույնիսկ նախադասություններ լակունայի իմաստն արտահայտելու համար: Ավելին, լակունաները կրում են անգլալեզու իրավական մշակույթին բնորոշ ենթատեքստ՝ անհրաժեշտություն առաջացնելով լակունան դիտարկել անգլալեզու մշակույթի ֆոնային գիտելիքների հիմքի վրա. օր. pocket veto - գրպանի վետո, առ այն, որ ԱՄՆ-ի նախագահը հապադում է ստորագրել կոնգրեսի ընդունած օրենքի նախագիծը՝ սպասելով մինչև կոնգրեսի նստաշրջանն ավարտվի (Чиропова, 2007: 126-132); death row - մահվան շարք – բանտում բանտախցեր, որտեղ մահվան դատապարտվածները սպասում են իրենց դատավճռի կայացմանը:

Միջմշակութային հաղորդակցման հմտությունների ձևավորման տեսանկյունից կարևորվում է իրավաբանական բառապաշարի ամերիկյան և բրիտանական տարբերակների դիտարկումը:

Ի. Չիրինովան բերում է մի քանի օրինակներ, որոնց համեմատությունը ցույց է տալիս, որ իրավաբանական շատ եզրույթների և իրույթների ուսուցումը կարող է լինել արդյունավետ, եթե իրականացվում է ոչ միայն ուսանողների մայրենի, այլև անգլերեն լեզվով, քանի որ մայրենի լեզվի միջոցով հնարավոր չէ բացահայտել համեմատովոր եզրույթների բովանդակային բնութագրերը: Օրինակ՝

- արտաքին գործերի նախարարություն-State Department (USA), Foreign and Commonwealth Office (UK)
- ֆինանսների նախարարություն-Treasury Department (USA), Treasury (UK)
- արդարադատության նախարարություն-Department of Justice (USA), Department for Constitutional Affairs (UK)

- կրթության նախարարություն-Department of Education (USA), Department for Educational Skills (UK)
- Attorney General-արդարադատության նախարար (ԱՄՆ), գլխավոր դատախազ (Մեծ Բրիտանիա)

Ստուգաբանական մակարդակում նույնպես հստակորեն երևում է, թե ինչպես են բրիտանական և ամերիկյան իրավաբանական եզրույթները աստիճանաբար իմաստային առումով իրարից հեռացել: Տես՝ Black's Law Dictionary:

Իրավաբանական եզրույթների ուսուցման տեսանկյունից նույնպես հաստատվում է ասածը, առ այն, որ իրավաբանական հասկացությունների համեմատությունն անհրաժեշտ է իրականացնել անգլերեն լեզվով: Օրինակ՝ ամերիկյան տաքսոնոմիայի կամ կարգաբաշխության մեջ սեռանիշ եզրույթ է crime-ը՝ ի տարբերություն բրիտանական անգլերենի, որտեղ նույն գործառույթներն է կատարում offence եզրույթը: Ներկայացնելով Criminal offences եզրույթի իմաստային – զուգորդական դաշտը՝ կարելի է հաստատել ասվածը՝

- offences against persons (օրինակ՝ murder, manslaughter)
- offences against habitation and occupation (օրինակ՝ burglary, arson)
- offences against property (օրինակ՝ larceny)
- offences against morality and decency (օրինակ՝ adultery)
- offences against public order and government (օրինակ՝ treason)

Ըստ նույն հեղինակի՝ ամերիկյան իրավական համակարգում գոյություն ունի հանցագործությունների դասակարգում՝ ըստ հանցանք կատարելու ծանրության աստիճանի, համաձայն որի՝ crime-ն ունի սեռային անվանում, որը տարբերակվում է տառային ցուցիչներով՝ օրինակ՝ A, B, C,

A felony, B felony, C felony և A misdemeanour, B misdemeanour, C misdemeanour: Այդպիսի դասակարգում անգլիական քրեական իրավունքում գոյություն չի ունեցել և չունի:

Այդ բնույթի դժվարություններն առաջանում են հատկապես անգլերենից հայերեն թարգմանության ժամանակ, քանի որ մի կողմից՝ մենք գործ ունենք տարբեր իրավական մշակույթների հետ, մյուս կողմից՝ խորհրդային շրջանից մենք ժառանգել ենք անգլո-ամերիկյան իրավական եզրույթները, իրույթները, հասկացությունները և հասկացույթները միջնորդավորված՝ հիմնականում ռուսերենի միջոցով ուսումնասիրելու և յուրացնելու մոտեցումը: Դա բացատրվում է նախ և առաջ նրանով, որ Հայաստանը գտնվում էր ռուսերենը պետական լեզու ընդունած ԽՍՀՄ-ի իրավական տարածքում (Чирочова, 2007, 126-132):

Ակնհայտ է, որ առանց ազգամշակութային նշութավորում ունեցող բառապաշարի աստիճանական յուրացման հնարավոր չէ իրականացնել շփում թե՛ առօրյա - խոսակցական, թե՛ մասնագիտական մակարդակներում: Ավանդաբար, նշված բառապաշարի յուրացումն իրականացվել է գեղարվեստական գրականության, պարբերական մամուլի ընթերցանությամբ, բնագրային ֆիլմերի դիտմամբ և այլն:

Օտար լեզու ուսումնասիրող ուսանողները պետք է գիտենան, որ ազգամշակութային նշութավորում ունեցող բառապաշարն ունի վառ արտահայտված ազգամշակութային իմաստաբանություն: Դրանք են.

- մի մշակույթում գոյություն ունեցող, զուգադրվող մշակույթում գոյություն չունեցող առարկաներն ու երևույթները,
- հարանշանակային բառապաշար ներկայացնող իրույթները, որոնք համընկնում են հիմնական նշանակությամբ, սակայն տարբերվում են մշակութային-պատմական զուգորդումներով,
- ֆոնային բառապաշար ներկայացնող իրույթները, որոնք համեմատվող մշակույթում ունեն նմանություն, բայց տարբերվում են որոշակի ազգամշակութային հատկանիշներով:

Իրույթների ուսուցման հիմնական նպատակներից մեկն այն է, որ դրանք ունեն ազգամշակութային երանգավորում, այսինքն՝ ներկայացնում են տվյալ դարաշրջանի, անձի, տարածաշրջանի, երևույթի առանձնահատկությունների ամբողջությունը: Ինչպես նշում է Գ. Տոմախինը. «Հենց երանգավորումն է չեզոք, «չերանգավորված» միավորները

դարձնում «ազգային երանգավորում» ունեցող իրություններ» (Томахин, 1981: 64-69):

Միջմշակութային լակունաների օրինակներ են “common law” «ընդհանուր իրավունք», “equity” «արդարության իրավունք», “Inns of court” «փաստաբանների միություն», “barrister” «դատական փաստաբան», “solicitor” « խորհրդատու փաստաբան» հասկացությունները:

Իրավաբանական խոսույթը ներառում է մեծ քանակությամբ ասույթներ, ասացվածքներ, իդիոմատիկ արտահայտություններ, որոնք իրավամբ ներկայացնում են անգլալեզու իրավական մշակույթի, ավանդույթների և իմաստության ամբողջությունը, օրինակ՝

“Once a thief, always a thief”,

“The law is not the same at morning and at night”, etc. (Dictionary of proverbs, books, google.am/books/id)

Իրավաբանական անգլերենի նվազագույն բառապաշարի ընտրությունն իրականացնելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել տվյալ ոլորտին վերաբերող հիմնական հասկացությունները և գերհասկացությունները, այսինքն՝ հասկացությունների ոլորտը (կոնցեպտուալություն): Վերջին շրջանում արդյունավետ մեթոդ է գերհասկացությունների և հասկացությունների աստիճանական յուրացման տվյալ բառապաշարի ուսուցման կազմակերպումը:

Ակնառու օրինակ կարող է լինել «օրենք» գերհասկացության կոնցեպտուալորտի յուրացման ընթացակարգերի մշակման փորձը: Ն. Կովալևան ուսումնասիրել է նշված գերհասկացությամբ՝ վերլուծելով Ջ. Գրի-հեմի և Ս. Տուրոույի ստեղծագործությունները, որոնցում տեղ են գտել նշված գերհասկացության վերաբերող հասկացությունները: Ըստ նույն հեղինակի՝ “law” գերհասկացությամբ կազմված է հետևյալ հասկացություններից՝ “law”, “justice”, “right”, “innocence”, “guilt”, “conviction”, “indictment”, “evidence”, “crime”, “punishment”, “case”, “appeal”, “pardon”, “divorce”, իսկ Ս. Տուրոուի ստեղծագործություններում ավելի հաճախակի են հանդիպում հետևյալ հասկացությունները՝ “law”, “case”, “justice”, “right”,

“innocence”, “guilt”, “indictment”, “evidence”, “crime”, “appeal”, “witness” (Ковалева, 2008):

Ուսուցման կարևոր փուլ է այդ հասկացությունների վերարտադրողական խոսքի սերումը, տարբեր իրավաբանական խոսույթների ստեղծումը ESP դասընթացի շրջանակներում:

Այսպիսով, անգլերենի իրավաբանական բառապաշարի զարգացման արդյունավետ աղբյուր կարող է լինել նշված և այլ անգլալեզու, դատաիրավական թեմաներով գրող հեղինակների որոշ ստեղծագործությունների ընթերցումը: Օրինակ՝ Scott Turow “Personal Injuries” (1999), John Grisham “The Client” (1993) , “The Street Lawyer” (1998) etc.

Իրավաբանական անգլերեն ենթալեզուն բազմաշերտ է: Ավանդական մոտեցմամբ առաջնային էր համարվում իրավաբանական, իրավական եզրույթների ուսուցումը: Սակայն ակնհայտ է, որ միայն իրավական եզրույթների ուսուցումը, յուրացումը չի կարող ապահովել օտարալեզու հաղորդակցություն, քանի որ մասնագիտական բառապաշարը միայն եզրույթներով չի սահմանափակվում:

Անհրաժեշտ է իրավաբանական ենթալեզվի բառապաշարն ընտրելիս հաշվի առնել ոչ միայն անգլերեն լեզվում իրավական ոլորտին վերաբերող անգլերեն լեզվում ընդունված հասկացությունները և հասկացությունները, այլև դրանց այն հայերեն համարժեքները, որոնք գործածվում են առօրյա-խոսակցական և գիտական – հրապարակախոսական ոճերում: Դա կարևոր է, քանի որ մշակութային բնույթի փոխներթափանցումը հնարավոր է հաղթահարել, երբ ուսանողները ծանոթանում են և՛ իրենց, և՛ լեզվակիրների ազգամշակութային կարծրատիպերին: Հայտնի է, որ տարբեր լեզուների հասկացութային դաշտերը զուգորդական մակարդակում տարբերվում են, այսինքն՝ նույն բառը կամ եզրույթը զուգորդվում է տարբեր բառերի հետ:

Հասկացութային մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում ուսումնասիրել իրավաբանական բառապաշարը կոնկրետ հասկացությունների զուգորդական դաշտի մերձակա և հեռակա տիրույթներում տվյալ բառի

միջուկի հիմնանշանակային “denotative”, նշանակական “significative”, հարանշանակային “connotative” և գործաբանական մակարդակներում:

Այսպիսով, իրավաբանական ենթալեզվի բառապաշարն ընտրելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել ոչ միայն իրավական եզրույթները, այլև հասկացությունները և հասկացությունները, որոնք գործածվում են առօրյա - խոսակցական և գիտական - հրապարակախոսական ոճերում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Հարությունյան Ա. Ա.** (2014) Ժամանակակից իրավագիտական ենթալեզվի առանձնահատկությունները իմաստաբանության համատեքստում//Լրաբեր հասարակագիտական գիտությունների. N 4, էջ 222-231
2. **Նազարյան Ա. Հ.** (1993) Լեզվաբանական տերմինների Ֆրանսերեն-ռուսերեն-հայերեն ուսումնական բառարան, Եր. Ապոլոն, 656 էջ., 355:
3. **Ковалева Н. В.** (2008) Общее и индивидуальное в вербализации супраконцепта, law (на материале произведений авторов юристов Дж. Гришэма и С. Туроу). Материалы докладов 15 Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Ломоносов. М., Изд-во МГУ, Социально-политическая Мысль, 2008. – С.23-34.
4. **Милославская Д. И.** (2000) Типовые трудности семантической интерпретации юридического текста. – В сб.: Русский язык в его естественном и юридическом бытии. - Барнаул: Изд-во АГУ, 272 с.
5. **Хижняк С. П.** (1997) Англо-американская и русская терминология права: социо-лингвистический аспект возникновения и развития. - Саратов: СГАП, 78с.
6. **Хижняк С. П.** (1997) Юридическая терминология: формирование и состав.- Саратов, 137с.
7. **Чиронova И. И.** (2007) Сопоставительный анализ юридических терминов в английском и русском языках: возможности и перспективы. Вопросы филологических наук, № 6 (29). – С.126-132.
8. **Шейгал Е. И.** (2000) Семиотика политического дискурса: Монография / Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 368 с.
9. **Шилихина К. М.** (2000) Коммуникативное давление в русском общении // Язык и социальная среда. Теоретическая и прикладная лингвистика. Воронеж, Выпуск 2. - С. 103-108.

FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES

№ 3 (12)

Չափս՝ 60x84 ¹/₁₆: Տպ. 9,625 մամուլ:
Տպաքանակ՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն

ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1

